

**EDUCATION INTEGREE: PARVENIR A L'EDUCATION POUR
TOUS EN REALISANT L'INTEGRATION DES HANDICAPES
ET DES APPRENANTS AUX BESOINS EDUCATIFS SPECIAUX**

SUSAN J. PETERS, PH.D.*

PREPARE POUR LE GROUPE THEMATIQUE SUR LE HANDICAP
BANQUE MONDIALE
30 avril 2003

Les résultats des recherches, les interprétations et les conclusions présentés dans ce rapport sont ceux de l'auteur et ne doivent, d'aucune manière, être attribués à la Banque mondiale, ses organisations affiliées, les membres de son Conseil de Directeurs Exécutifs, ou aux pays qu'ils représentent. Ce rapport a été soumis à un processus de revue externe et l'auteur remercie ceux qui lui ont fait parvenir des commentaires.

*Susan J. Peters est Professeur Associé au Département d'Education au Michigan State University, East Lansing, Michigan, USA. Elle est éducatrice et experte sur le handicap depuis plus de 20 ans et a publié des articles dans diverses revues internationales. Elle est co-auteur et éditrice de deux livres : *Education and Disability in Cross-Cultural Perspective* (NY: Garland Publishing. 1993) et *Disability and Special Needs Education in an African Context* (Harare: College Press. 2001). Elle peut être contactée à speters@msu.edu.

TABLE DES MATIERES

Glossaire	4
Résumé analytique	5
I. Introduction	14
II. Pratique de l'Education Intégrée: Leçons des pays du Nord	21
Historique	21
Meilleure pratique aux Etats-Unis et au Canada	23
Meilleure pratique en Europe et dans les autres pays de l'OCDE	27
Considérations spéciales dans toutes les études des pays du Nord: Responsabilité	30
Considérations spéciales dans toutes les études des pays du Nord : Participation parentale	31
Considérations spéciales dans toutes les études des pays du Nord : Différences entre genres	32
Résumé	32
III. Pratique de l'Education Intégrée : Leçons des pays du Sud	34
Introduction	34
Education intégrée: L'expérience du «système scolaire de l'Hémisphère Sud»	34
Le cadre de l'Education Intégrée	37
Défis et réponses à l'Education Intégrée au Sud	39
Approches de programme validés et leçons-clés	48
Lacunes dans la littérature	49
Considérations pour des études prochaines	53
a. Afrique subsaharienne. Organisations des handicapés et des droits humains	53
b. Amérique latine, démocratisation et décentralisation	54
c. Asie de l'Est/Pacifique, économie d'échelle et partenariats pour le changement	55
d. Asie du Sud, formation intégrée des enseignants	56
Résumé	58
IV. Considérations économiques: Financement et Mobilisation de ressources rentables	59
Introduction/Contexte	59
Formules de financement gouvernemental	60
Caractéristiques communes aux modèles de financement	62
Critères d'évaluation des formules de financement	65
Mesures économiques pour le financement de l'Education Intégrée	66
Résumé	70
V. Considérations juridiques: Progrès vers le droit à l'Education Intégrée	71
Historique	71
La situation actuelle: conventions, déclarations et règlements standards	73
Progrès législatifs/politiques vers l'Education Intégrée	75
Promouvoir les droits à l'Education Intégrée	77
Recommandations publiées par «Disability Awareness in Action»	77
Recommandations du Comité de l'ONU relatives aux droits de l'Enfant (1997)	78
VI. Implications pour les politiques et la pratique: considérations critiques en matière d'Education Intégrée	79
Conclusion: <i>L'éducation pour tous – ensemble</i>	90
ANNEXES	
Annexe 1: Classification des handicaps et notes sur les définitions	92
Annexe 2: Sources d'information sur le handicap, l'Education Intégrée et les droits de l'Homme	93
Annexe 3: Les déclarations	94
BIBLIOGRAPHIE: Littérature annotée en anglais	102

L'auteur voudrait remercier et faire mention des personnes suivantes pour leur assistance lors de la rédaction de ce rapport:

Carolyn Carpenter, American Institutes for Research
William Divers, Michigan State University
Pamela Dudzik, Disability Group/The World Bank
Judy Heumann, Disability Group/The World Bank
Christopher Johnstone, National Center for Educational Outcomes
Shirley Miske, Miske Witt & Associates
Penelope Price, Rehabilitation International
Diane Prouty, American Institutes for Research
Robert Prouty, The World Bank
Diane Richler, Inclusion International
Carlos Skliar, Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Sue Stubbs, International Disability & Development Consortium
Leah Wasburn-Moses, Michigan State University

GLOSSAIRE

AIR	Instituts Américains pour la Recherche
BAD	Banque Asiatique de Développement
CAS	Stratégie d'Assistance au Pays
CBR	Réhabilitation basée sur la communauté
CERI	Centre de Recherche Educative et d'Innovation
CNUDE	Convention des Nations Unies relative aux Droits de l'Enfant
CSIE	Centre d'Etudes sur l'Education Intégrée
DESA	Département des Affaires Economiques et Sociales (Nations Unies)
DPI	International des Handicapés
DSRP	Document de Stratégie de Réduction de la Pauvreté
PEPD	Projet d'Education Primaire de District
EI	Education Intégrée
EPT	Education Pour Tous
ESCAP	Commission Economique et Sociale pour l'Asie et le Pacifique
ICF	Classification Internationale du Fonctionnement et du Handicap
ICIDH-2	Classification Internationale du Fonctionnement et du Handicap
IDA	Alliance Internationale pour le Handicap
IDEA	Acte relatif aux personnes handicapées
IEP	Projet d'Education Individualisée
ISCED	Classification Internationale Standard de l'Education
MDG	Objectifs de Développement du Millénaire
NCERI	Centre National pour la Restructuration Educative et l'Intégration
NCERT	Conseil National de la Recherche et de la Formation Educatives
OCED	Organisation pour la Coopération et le Développement Economique
OMS	Organisation Mondiale de la Santé
PER	Revue de l'Efficacité des Projets
PIED	Projet d'Education Intégrée pour les Handicapés
SIEDC	Plan d'Education Intégrée des Enfants Handicapés
UNICEF	Fond des Nations Unies pour l'enfance
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education, les Sciences, et la Culture

Education intégrée: Parvenir à l'Education Pour Tous en réalisant l'intégration des handicapés et des apprenants aux besoins éducatifs spéciaux

Résumé Analytique

I. Introduction

Dans un rapport pour l'UNICEF, Bengt Lindqvist, Rapporteur Spécial des Nations Unies sur les droits de l'homme et le handicap, a lancé le défi suivant :

« Un problème dominant en matière de handicap est le manque d'accès à l'éducation pour les enfants ainsi que pour les adultes désavantagés. Ce problème devient très sérieux si l'on sait que l'éducation est un droit fondamental pour tous, reconnu dans la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et protégé par plusieurs conventions internationales. Il existe dans la plupart des pays une inégalité dramatique entre les opportunités offertes en éducation aux enfants handicapés et celles offertes à ceux qui ne le sont pas. Il sera donc impossible de réaliser l'Education Pour Tous si la situation ne change pas complètement.»

En réponse au besoin de changement largement reconnu, le Cadre d'Action de Dakar a adopté une Déclaration Mondiale sur l'Education pour Tous en 2000. Cette déclaration a affirmé la notion de l'éducation en tant que droit fondamental et a établi le nouvel objectif nouveau but pour ce millénaire, en vue d'offrir une éducation de base à chaque fille et à chaque garçon d'ici 2015. L'EPT a aussi clairement identifié l'Education Intégrée comme l'une des stratégies centrales pour répondre aux problèmes de marginalisation et d'exclusion. Le principe fondamental de l'EPT est que tous les enfants doivent avoir la chance d'apprendre, et d'apprendre ensemble.

Nombre d'enfants et de jeunes handicapés sont exclus des opportunités d'éducation primaire et secondaire. L'exclusion, la pauvreté et l'infirmité sont reliées. L'éducation est largement reconnue comme un moyen de développer le capital humain, d'améliorer la performance économique, et d'augmenter la capacité et le choix des individus; en être exclus peut donc entraîner résulter en une perte importante d'indépendance et de productivité sur le marché du travail. La communauté internationale (du moins au niveau législatif) a reconnu l'éducation comme droit fondamental de l'enfant et s'est engagée dans un plan d'action pour réaliser ce droit et résoudre le problème de l'exclusion selon les directives de l'Education Pour Tous en 2000.

Dans le contexte des objectifs de l'Education Pour Tous, l'Education intégrée est un sujet complexe ; la littérature existante sur le sujet ne présente aucune approche cohérente. D'abord, au niveau fondamental des politiques, et contrairement à la santé et au marché du travail, le handicap est perçu comme un ensemble de problèmes qui relèvent à la fois de la santé, de l'éducation, de la protection sociale, du travail, etc.. Le développement des politiques en faveur des handicapés se heurte donc à de nombreuses difficultés pour afin d'éviter la fragmentation, l'incohérence, et les difficultés d'accès aux services. Ensuite, l'Education Intégrée peut se réaliser à plusieurs niveaux, englober de nombreux objectifs, se baser sur diverses motivations, refléter diverses classifications de besoins particuliers en matière d'éducation, et offrir des services dans plusieurs contextes. Les objectifs spécifiques peuvent soit se focaliser sur une amélioration de la performance scolaire et de la qualité de l'éducation, soit sur l'autonomie, l'auto-détermination, la proportionnalité, la satisfaction du consommateur, ou le choix parental. Certains de ces objectifs peuvent s'opposer et créer des tensions. De même, les motivations pour une Education Intégrée peuvent provenir d'un mécontentement par rapport au avec le système, de préoccupations économiques ou d'allocation de ressources, ou encore, de désirs de réforme éducative. Enfin, les services au profit de ceux qui ont des besoins éducatifs spéciaux peuvent être perçus comme un

continuum d'options de placement (approche à multiples voies), un système d'éducation distinct (approche à deux voies), ou encore un continuum de services à l'intérieur d'un placement – l'école pour l'éducation générale et la classe (approche à voie unique). L'ensemble de toutes les variantes produites par ces objectifs, niveaux, systèmes, et motivations différents, peut se dénommer « Education Intégrée ».

Pour comprendre l'exclusion et les stratégies en vue de parvenir à l'inclusion, il est essentiel de se pencher sur les recherches sur les politiques et la pratique au niveau micro (écoles et communautés), au niveau mezzo (systèmes éducatifs et agences externes de services de soutien), et au niveau macro (politiques nationales et internationales et lois nationales).

II. Leçons retenues de la pratique de l'Education Intégrée dans les pays du Nord.

Des études de grandes envergures réalisées à travers plusieurs pays du Nord offrent beaucoup d'information sur les meilleures pratiques en matière d'Education Intégrée. Il n'est pas surprenant que la formation des enseignants soit une haute priorité; en effet, les ressources consacrées au personnel représentent environ 80% des dépenses totales des écoles. Toutes les études citées recommandent que la formation des enseignants se concentre sur la pédagogie, le développement et l'adaptation du curriculum. La formation doit être volontairement basée sur la classe, intensive, et continue afin de promouvoir une pratique effective et durable. La deuxième priorité est la réforme de l'école entière afin de soutenir la réforme au niveau de la classe. Des facteurs importants dans la réforme de l'école sont l'implication de la direction, la coordination des services, la planification multidisciplinaire, la participation parentale dans les prises de décisions, et l'existence de systèmes de soutien au sein de l'école pour le renforcement des capacités.

Bien qu'il existe une tendance claire vers la pratique intégrée ainsi qu'une croissance du nombre de programmes d'éducation intégrée dans tous les pays du Nord, des considérables variations considérables existent, surtout dans les domaines de la classification et des décisions de placement. Par ailleurs, tous les pays se heurtent à de nombreuses difficultés. Les plus importantes consistent à répondre aux besoins de ceux qui ont des besoins éducatifs spéciaux dans les écoles secondaires, ainsi qu'aux contraintes de financement et de ressources. Des problèmes particuliers de responsabilité exercent beaucoup de pression sur les écoles pour qu'elles documentent leur efficacité à travers les résultats des élèves. Cet accent sur la responsabilité est un changement important par rapport à l'emphase qui était mise sur les problèmes d'accès et de qualité des services. Les systèmes d'évaluation et de documentation de l'efficacité à travers les résultats font défaut et requièrent plus d'attention. Bien que des études indiquent des effets positifs de l'éducation intégrée, des lacunes sont évidentes dans la recherche. Enfin, bien qu'un préjugé favorable aux garçons ait été noté comme un point de préoccupation potentiellement important, cette différence entre les genres a été largement omise dans les études. Ces leçons du Nord représentent une première vague de réforme dans la pratique de l'Education intégrée.

III. Leçons retenues de la pratique de l'Education Intégrée dans les pays du Sud

Pour décrire la dynamique et le caractère complet de l'Education Intégrée dans les pays du Sud, cette revue utilise un cadre d'analyse composé de quatre parties : les intrants, les processus, les résultats, et les facteurs contextuels au sein d'un système ouvert. Un système ouvert prend en considération non seulement les facteurs externes qui influencent l'Education intégrée (par exemple, les politiques, les lois, les conditions culturelles et socio-économiques), mais il considère aussi ces facteurs « externes » comme faisant partie du développement de l'Education Intégrée dans l'ensemble. L'ouverture du système est l'un des avantages de l'Education Intégrée dans les pays du Sud.

Les aspects les plus difficiles et critiques dans le développement de programmes d'éducation intégrée par rapport aux **intrants** sont (1) l'accès, les taux de rétention et d'abandon; (2) comment

trouver, identifier, et encourager les enfants à aller à l'école ; (3) la pauvreté et les conditions associées à la pauvreté chez les élèves ; (4) les attitudes envers les élèves aux besoins éducatifs spéciaux et envers les élèves handicapés ; (5) les conditions de travail des enseignants ; (6) des cursus souples, adaptables, et pratiques qui se rapportent à la vie des élèves. Par rapport aux *processus*, l'environnement à l'école, la collaboration, le soutien, et l'intégration des services et de la formation des enseignants sont des sources de difficultés. Les *résultats* de l'Education Intégrée sont souvent éphémères et difficiles à mesurer. Les tests d'évaluation de la connaissance du contenu de l'enseignement mesurent uniquement un indicateur d'impact, et ne sont pas clairement liés au succès des élèves dans leur vie adulte. De plus, ils n'offrent pas de mesure de la capacité des élèves à analyser et à résoudre les problèmes de manière créative et critique, une qualité essentielle pour la survie. Le défi reste de à mesurer le succès – à travers les résultats et l'influence des programmes – avec des indicateurs moins limités. La recherche courante suggère que les programmes d'Education Intégrée devraient se consacrer à obtenir des progrès par rapport aux *facteurs contextuels*: individuels, familiaux, communautaires, organisationnels, et gouvernementaux. Quelques indicateurs spécifiques sont la présence, la participation, le choix, le respect, les connaissances, et les talents.

Approches validées et leçons-clés

1. Les objectifs de l'éducation sont souvent insaisissables et difficiles à mesurer.
2. Le développement prend du temps.
3. Les processus sont souvent aussi importants que les produits.
4. La décentralisation et l'autonomie sont des instruments importants mais ne sont pas des remèdes universels.
5. Les partenariats et les réseaux sont nécessaires à chaque niveau du système.
6. Des méthodes intégrées et multi-sectorielles d'apprentissage sont essentielles.
7. Les meilleures pratiques doivent être minutieusement analysées et promues, et leurs modèles utilisés de manière créative.
8. La diversité, au lieu de solutions génériques à des problèmes complexes, doit être la norme.
9. La mobilisation et le plaidoyer à tous les niveaux sont essentiels.

Les lacunes dans la littérature comprennent: (1) l'identification et l'offre de services pour la plupart des élèves aux besoins éducatifs spéciaux qui n'ont pas de handicap visible ; (2) des stratégies et méthodes efficaces pour répondre aux barrières à l'accès et à l'équité par rapport à la scolarisation et la participation ; (3) des stratégies pour retenir les enseignants possédant les qualités requises ; (4) des données quant à l'influence et aux résultats du programme ; (5) des modèles systématiques abordant le transfert de connaissances ; (6) des programmes d'éducation secondaire, tertiaire, adulte, et alternative ; (7) l'usage de la technologie pour soutenir l'Education Intégrée ; (8) l'attention au contexte social. Cette dernière lacune est peut-être la plus importante, surtout compte tenu des nombreuses barrières sociales, politiques, et économiques à la fréquentation et à la participation scolaire identifiées dans la littérature.

Plusieurs thèmes critiques dans la littérature sur l'Education Intégrée peuvent servir d'occasions pour recentrer les efforts de ce projet et améliorer les pratiques efficaces. Quatre de ces occasions sont particulièrement convaincantes : (1) les droits de l'homme, (2) la décentralisation, (3) les partenariats pour le changement, et (4) la formation intégrée des enseignants. Des exemples provenant de plusieurs des 24 pays de «l'Initiative Accélérée » du Sud démontrent d'importants besoins dans ces quatre domaines qui semblent aussi être associés avec des régions particulières. Ces besoins semblent aussi être associés à des points forts sur lesquels l'on pourrait se baser pour des études futures.

En *Afrique subsaharienne*, les *Organisations de handicapés et des Droits de l'Homme* constituent un domaine de prédilection pour des études à venir. La Zambie, le Zimbabwe et l'Afrique du Sud partagent non seulement des frontières mais aussi l'histoire de l'engagement des organisations de

handicapés. La plupart des organisations de handicapés dans la région se sont engagées dans des activités éducatives des secteurs formel, informel, et non-formel depuis plus de dix ans. La Fédération Sud-Africaine des Handicapés (SAFOD) jouit d'une présence régionale considérable, fournissant des services de coordination et de soutien pour des initiatives au niveau national. L'Organisation de l'Unité Africaine (OUA) a déclaré 2000-2009 la Décennie Africaine des Handicapés, et a obtenu le soutien des Nations Unies dans ce sens. La Décennie africaine a un nombre d'objectifs, y compris l'allègement et la réduction de la pauvreté par le soutien économique et l'éducation; le plaidoyer et l'intervention pour des politiques et des lois; et la sensibilisation aux questions relatives au handicap et aux droits de l'homme en Afrique. Un Projet de Soutien pour les Programmes d'Investissement dans le sous-secteur de l'Education de Base a commencé en *Zambie* en 1999. Il comporte une composante juridique importante. Les points forts régionaux des activités des organisations de handicapés en matière des droits de l'homme pourraient être utilisés pour améliorer la capacité/l'influence des secteurs de l'éducation et de la santé au Zimbabwe comme en *Zambie* pour tous les enfants et les jeunes.

Amérique Latine, démocratisation, et décentralisation: Certains des programmes d'Education Intégrée les plus innovateurs proviennent de plusieurs de ces pays. Nombre d'entre eux se trouvent en transition entre l'autoritarisme et la démocratie. La démocratisation a été accompagnée par une tendance notable vers la décentralisation dans tous les secteurs. La transition et ses idéologies démocratiques ont influencé la gestion des écoles, de l'enseignement, et de l'apprentissage. La Colombie, le Honduras, et le Guatemala ont tous des écoles expérimentales « Escuela Nueva » qui opèrent avec une claire philosophie et vision d'intégration. Au *Honduras*, le *partenariat Vermont-Honduras* collabore depuis 1975 sur la formation des enseignants, l'éducation des élèves aux besoins particuliers, et la restructuration des écoles pour une éducation intégrée. Le Honduras est l'un des rares pays qui a non seulement de l'expérience, mais aussi enregistre du succès en matière d'éducation intégrée au niveau secondaire. Les efforts dans les écoles intégrées du Honduras ont aussi inclus l'intégration dans l'enseignement multigrade, ainsi que l'éducation interculturelle et bilingue. Un Programme d'Education Basé dans la Communauté financé par la Banque mondiale a débuté en 2001. L'objectif de ce programme est d'améliorer la qualité de l'éducation interculturelle et bilingue dans les communautés autochtones. Un élément considérable de ce programme est la coopération entre les parents et l'école, qui est un aspect central dans les écoles d'éducation intégrée Escuela Nueva. Ces conditions offrent une occasion de bâtir sur les points forts, la philosophie, et la vaste et riche histoire de l'éducation intégrée au Honduras dans l'intérêt des deux programmes.

Asie de l'Est/Pacifique, Economies d'échelle et partenariats pour le changement
Environ deux-tiers des handicapés du monde vivent en Asie du Sud et du Sud-Est. Les femmes et filles handicapées dans cette région font probablement face à plus de discrimination que dans n'importe quelle autre région du monde. En effet, certaines croyances culturelles persistent dans les sociétés asiatiques selon lesquelles le handicap est une punition ancestrale. Avec l'une des densités les plus élevées au monde, le *Vietnam* a près d'un million d'enfants infirmes. Il se peut que ce nombre ait été exagéré à cause des effets de l'Agent Orange. L'amélioration de la qualité de l'éducation et des services de santé de base, en particulier chez les pauvres, est une des priorités au Vietnam. Bien que l'accès à l'éducation primaire ait atteint 92%, les Documents de Stratégie de Réduction de la Pauvreté (DSRP) demandent au gouvernement vietnamien de redoubler d'efforts et de mettre en place des stratégies pour atteindre les 6-8% d'enfants qui n'ont toujours pas accès à la scolarisation. Le gouvernement a entrepris des programmes innovateurs pour identifier et référer ces enfants aux services appropriés. La littérature sur ce sujet indique que la majorité des enfants ne bénéficiant pas d'accès à l'école sont probablement des enfants aux besoins éducatifs spéciaux et/ou des enfants handicapés. La Banque mondiale présentement fournit des fonds d'investissement pour trois projets actifs au Vietnam dans le domaine de l'éducation intégrée: le *Projet Enseignement Supérieur*, le *Projet Population et Santé Familiale*, et le *Projet Formation des Enseignants du Primaire*. Pour renforcer ces projets, il sera possible de mettre à profit les expériences et l'expertise des programmes de partenariats entre CST/CBR dans leurs efforts de faire travailler ensemble les secteurs de la santé et de l'éducation pour

l'amélioration des conditions de vie des enfants handicapés. Bien que le Sud connaisse fasse face à de nombreuses difficultés quant aux ressources et à l'accès dans le contexte du Cadre d'Action de Dakar, des solutions originales en vue d'atteindre les objectifs de l'EPT offrent des occasions d'avancement.

Asie du Sud, formation intégrée des enseignants

L'Inde a une population d'environ 982.2 millions d'habitants (16.7% de la population mondiale). Avec 50% de la population au dessous du seuil de pauvreté, ce pays a la concentration la plus importante de pauvres au monde. Quarante pour cent de la population a moins de 18 ans. Le nombre d'enfants handicapés d'âge scolaire en Inde approche 50 millions. Si l'on ajoute les enfants pauvres et autres désavantagés qui pourraient tirer profit de programmes pour enfants aux besoins éducatifs spéciaux, la demande potentielle pour de tels programmes éducatifs dépasse l'imagination.

Pour répondre à ce besoin, une stratégie-clé est la préparation des enseignants pour faire face à l'éducation des élèves aux besoins éducatifs spéciaux. Un rapport de la Banque Asiatique de Développement (2002) met l'accent sur la préparation et la formation des enseignants en tant que politique centrale dans toute la région Asie-Pacifique. Cette politique recommande deux stratégies de mise en œuvre: une restructuration de la formation des enseignants, et la formation continue du personnel. Ces mesures/stratégies doivent prioritairement être intégrées dans les mesures et stratégies de formation déjà en place pour l'amélioration du système éducatif.

Les politiques de la BAD en Asie ainsi que les expériences parrainées par l'ESCAP (Commission Economique et Sociale de l'Asie et du Pacifique) pour la préparation et la formation des enseignants sont soutenues par la Politique Nationale sur l'Education de 1986, et peuvent être considérées comme « intégrées ». En effet, les deux agences perçoivent la formation des enseignants comme partie intégrale du contexte plus large de réforme scolaire. Un projet qui illustre particulièrement bien la pratique prometteuse de la formation intégrée des enseignants est le projet TDI, le *Projet d'Education Intégrée pour les Handicapés* (PIED). Vingt-deux institutions et organismes à travers l'Inde ont collaboré à ce projet, afin de développer l'Education Intégrée comme partie intégrante intégrale des programmes institutionnels. La formation était conçue en trois phases de développement progressives, focalisée sur des stratégies d'enseignement et d'apprentissage centrées sur l'enfant, avec des sessions consacrées à la pratique et à l'évaluation. Dans le cadre de la formation, chaque école devait préparer son propre projet de plan «action-recherche» à mettre en œuvre pour l'implémentation. Des résultats positifs furent documentés dans les changements d'attitudes des enseignants et des élèves par rapport à l'enseignement et l'apprentissage, ainsi que dans les résultats acquis par les élèves. Cependant, l'opportunité potentielle pour la formation intégrée des enseignants et la collaboration avec les Ecoles Normales et les Départements d'Education des Universités (éducation générale et spécialisée) a été mal documentée. La collaboration pour l'Education Intégrée au niveau de l'Enseignement Supérieur pourrait se baser sur les mérites de la formation continue du personnel dans le PIED; la restructuration de programmes de formation des enseignants pourrait se faire par la même occasion. Le Projet d'Education Primaire de District (DPEP) actuellement parrainé par la Banque mondiale pourrait s'inspirer de ces expériences pour développer un réseau cohérent de formation et de développement du personnel pour l'éducation intégrée.

IV. Considérations économiques

Le financement et le soutien des services pour les élèves aux besoins éducatifs spéciaux est une préoccupation pour tous les pays, quelles que soient les ressources disponibles. Les pays du Nord et du Sud se font face à des contraintes, malgré les différences considérables différences entre les situations dans ces deux régions. Au cours des dix dernières années, les pays du Nord ont subi un recul économique. Les revenus provenant d'impôts dans ces pays ont diminué alors que les dépenses augmentaient considérablement. Dans ces pays, la combinaison de nouvelles interventions médicales

coûteuses avec l'expansion des prestations sociales et le vieillissement de la population a accentué les pressions sur les dépenses de l'état; en conséquence, des demandes de contrôle des budgets destinés à l'éducation se sont multipliées.

Au même moment, les pays du Sud se trouvent eux aussi sous d'immenses pressions : la croissance rapide de la population et de la pauvreté, la guerre et les maladies ont déstabilisé les économies et sévèrement limité les ressources financières. Dans tous les pays du monde, riches ou pauvres, l'éducation a toujours été en concurrence avec d'autres priorités économiques telles que la santé, la sécurité sociale, et les budgets de défense nationale. Cependant, l'éducation est généralement acceptée comme un moyen de développer le capital humain, d'améliorer la performance économique, et de renforcer les capacités et choix individuels pour une meilleure jouissance des droits civiques. La stratégie de l'Education Pour Tous se base sur un langage des droits de l'homme et des objectifs clairement économiques liés au développement.

Dans ce contexte global, la Déclaration de Salamanque de 1994 et une grande quantité de recherche affirment que l'Education Intégrée est non seulement rentable, mais aussi efficace, et que « l'équité est la voie vers l'excellence » (Skrtic, 1991, OECD, 1999). Cette recherche semble promettre des progrès dans les résultats et la performance de tous les élèves (Dyson & Forlin, 1999: 35). Au sein du domaine de l'éducation même, les pays se rendent de plus en plus compte de l'inefficacité de systèmes d'administration, de structures et de services d'organisation multiples, et de l'option financièrement irréaliste des écoles spéciales.

Malgré l'expérience commune de pressions et contraintes économiques dans les pays du Nord et du Sud, la littérature sur les questions économiques dans le contexte de l'Education Intégrée met l'accent sur plusieurs aspects différents de la réforme économique. Les nombreuses études multinationales de grande échelle effectuées par les pays du Nord se concentrent généralement sur les formules d'allocations de fonds publics des gouvernements nationaux et municipaux. Dans les pays du Sud, la littérature sur le soutien financier pour les services d'Education Intégrée se concentre plutôt sur le développement de la capacité des communautés et des parents comme contribution importante en ressources humaines, et sur les sources de financement non-gouvernementales. Cette littérature a aussi tendance à se baser sur des études de cas spécifiques, basés sur des pays, régions, ou programmes particuliers, contrairement aux études multinationales du Nord. Les stratégies de financement de l'Education Intégrée dans les pays du Sud sont beaucoup plus variées et ont une portée plus étendue, caractérisée par un accent sur la liaison et la coordination des services avec les secteurs de la santé, les universités, les programmes de réhabilitation basés dans les communautés et les programmes de formation professionnelle, etc.

L'Evaluation Globale de l'EPT pour 2000 rapporte que 63% des dépenses en Education sont couvertes par les gouvernements, 35% par le secteur privé, et 2% par des sources extérieures. L'UNESCO rapporte que dans 63 pays, les programmes d'éducation spéciale reçoivent leurs ressources de l'Etat, des organisations bénévoles, des ONGs, et des parents. Quarante pour cent des pays dans cette étude ont indiqué que le gouvernement était leur unique source de financement pour les programmes d'éducation spéciale. Dans de nombreux pays en voie de développement, l'état fournit toutes – ou presque toutes – les ressources pour l'éducation spéciale. Les organismes bénévoles étaient la plus importante alternative (au Lesotho et au Malawi, par exemple), et la principale source de financement en Ouganda.

Dans tous les pays, la question de ressources n'est pas une question de niveau de financement; elle est plutôt une question de distribution et d'allocation de fonds. En particulier, les politiques fiscales et les motivations qu'elles contiennent pour l'Education Intégrée « pourraient avoir une influence aussi importante sur l'offre des programmes que sur les montants alloués » (Parrish, 2002). Les mesures fiscales au niveau gouvernemental sont centrées sur des modèles génériques pouvant se catégoriser

selon trois types fondamentaux: les modèles centrés sur l'enfant, ceux basés sur les ressources, et enfin ceux qui se focalisent sur les résultats. Presque tous les pays dans les études passées en revue ont utilisé une combinaison d'un ou de plusieurs de ces types de modèles.

Une étude de dix-sept pays européens a recommandé des financements basés sur le débit de ressources comme meilleure option, tout en précisant qu'il doit être accompagné d'une forme de financement basée sur les résultats (des fonds dépendant des résultats des enfants). En général, les modèles basés sur les ressources encouragent les initiatives locales à développer des programmes et des services. Cependant, sans des mécanismes d'évaluation ou de contrôle continu, ces groupes n'ont aucune motivation pour produire des programmes de qualité ou pour chercher à améliorer leur performance. Dans l'ensemble, en Europe, les modèles basés sur les ressources semblent prometteurs parce que le financement se concentre sur les ressources et le soutien des enseignants pour fournir une éducation de qualité aux élèves aux besoins particuliers.

Plusieurs caractéristiques des modèles de financement se retrouvent dans toutes les catégories. Ces caractéristiques comprennent : (a) les formes de décentralisation selon la destination ; (b) les motivations qui produisent diverses formes d'attitude stratégique (ou soit soutenant ou alors posant des obstacles à l'Education Intégrée) par les écoles, les districts ou les gouvernements nationaux ; (c) l'efficacité dépend de l'évaluation, du contrôle continu, et des mesures de responsabilité mises en place. Bien qu'il n'y ait pas d'accord sur l'efficacité et le rendement d'une unique formule de financement à travers le monde, de nombreuses études indiquent des paramètres généraux : (1) les formules devraient éviter de restreindre le placement des élèves, et (2) le financement devrait fournir des services cohérents pour l'Education Pour Tous (ce qui veut dire prendre en compte l'école dans son ensemble et combiner les ressources de programmes d'éducation générale et spéciale). Certains Etats qui enregistrent les taux les plus élevés de succès mettent l'accent sur les primes financières de rendement pour l'Education Intégrée, pour un système complet de développement professionnel, et pour un soutien technique continu pour les écoles (Bowers & Parrish, 2000).

Le manque de ressources dans les pays en voie de développement a produit un nombre d'initiatives à haute efficacité et rendement économique pour la promotion de l'Education Intégrée. Celles-ci comprennent : (a) des modèles de formation de formateurs pour le développement professionnel; (b) la mise en liaison des étudiants en formation initiale dans les universités avec des écoles pour leurs pratiques; (c) la conversion d'écoles spécialisées dans les besoins éducatifs spéciaux en centres de ressources, offrant l'expertise et le soutien pour les écoles d'éducation générale; le développement de la capacité des parents et la liaison avec les ressources au sein de la communauté; le soutien mutuel entre élèves.

V. Considérations juridiques: Progrès vers le droit à l'Education Intégrée

L'importance des questions juridiques ne peut être sous-estimée. La plupart des documents de politique sur l'Education Intégrée recommandent la mise en place d'un plan d'action et de soutien législatif afin d'assurer l'accès et la participation égale dans les programmes d'Education Intégrée. Cette littérature montre aussi clairement que l'importance d'une éducation intégrée est à présent reconnue et promue grâce à l'action des Organisations de handicapés. Ces organisations sont arrivées à ces résultats en organisant des pressions politiques et en mobilisant des alliés. Cela a permis de faire des progrès vers l'Education Intégrée; ces progrès ont été lents mais réguliers au cours des vingt-cinq dernières années.

Les conventions et instruments existants et reconnaissant les droits des enfants handicapés et des enfants aux besoins éducatifs spéciaux comprennent:

- la Convention Internationale relative aux Droits Civiques et Politiques (1996)
- la Convention Internationale relative aux Droits Economiques, Sociaux, et Culturels (1976)
- la Convention des Nations Unies relative aux Droits de l'Enfant (1990)
- les Règles des Nations Unies pour l'égalisation des chances des personnes handicapées

Plusieurs rapports donnent des informations sur le respect de ces droits. En particulier, ces rapports démontrent que des lois en faveur de l'Education Intégrée sont en place dans la plupart des pays. Cependant il n'est pas établi que évident si les services sont offerts et que si les enfants et les jeunes y ont accès. Par ailleurs, bien que les objectifs du CNUDE pour le nouveau millénaire englobent les individus avec des besoins spéciaux, des lacunes dans les stratégies de protection et de contrôle continu ont été identifiées. L'objectif stratégique du nouveau Porte-Drapeau de l'EPT et des Droits des personnes handicapées est de se pencher sur cette lacune. Les données recueillies sur les enfants et les jeunes avec des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps seront critiques pour la planification de projets futurs. Les données comparatives recueillies sur les enfants scolarisés et ceux qui ne le sont pas sont une indication du besoin croissant. En 1990 (Jomtien), 599 millions d'enfants étaient scolarisés, par rapport à 681 millions en 2000 (Dakar). Au même moment, le nombre d'enfants sans accès à l'éducation a augmenté de 106 à 117 millions. Il est très probable qu'un grand nombre d'enfants et de jeunes avec des handicaps ou des besoins éducatifs spéciaux appartiennent à cette dernière catégorie. Les données disponibles ainsi que le manque d'une convention internationale visant à protéger les droits des personnes handicapées sont deux raisons importantes pour lesquelles les Organisations de handicapés réclament une Convention Spéciale des Nations Unies.

La réunion du Groupe d'experts sur les normes internationales et les standards par rapport au handicap (1998) a suggéré des stratégies spécifiques pour l'application implémentation des droits légaux des personnes handicapées aux niveaux national et international. Au niveau national, plusieurs de ces stratégies pourraient avoir une influence considérable sur l'Education Intégrée. Par rapport aux projets financés par des sources multilatérales et des institutions internationales de financement telles que la Banque mondiale, le Groupe a fait les recommandations suivantes:

- (a) encourager les états à adopter des politiques et lois spéciales pour l'inclusion entière des personnes handicapées dans tous les aspects de la vie sociale, culturelle, et économique ;
- (b) développer et promouvoir des standards minima pour l'accès et autres droits des personnes handicapées en conjonction avec les projets qu'ils parrainent et financent ;
- (c) encourager et faciliter le développement des relations entre les groupes de plaidoyers de la communauté des handicapés de plusieurs pays en utilisant les réseaux et les partenariats dont ces organismes internationaux bénéficient à travers le monde, encourageant par là le développement de stratégies transnationales pour répondre aux problèmes identifiés ;
- (d) les groupes qui défendent les droits des personnes handicapées dans des pays/régions où opèrent des entreprises transnationales devraient explorer la stratégie du procès juridique contre ces entreprises afin de les forcer à respecter la condition d'extraterritorialité des lois sur le handicap dans leurs pays d'origine.

Une des politiques importantes que plusieurs recommandations partagent est le besoin d'inclure les personnes handicapées et aux besoins éducatifs spéciaux dans toutes les étapes de la formulation, de l'implémentation, et de l'évaluation des lois. Cette mesure est non seulement une obligation politique et morale, mais elle a aussi un haut rendement financier.

D'immenses progrès ont été réalisés, mais le chemin conduisant à une société intégrée et au droit à une Education Intégrée au sein de cette société est encore long.

VI. Implications pour la pratique et les politiques : questions fondamentales pour l'Éducation Intégrée

La littérature sur l'Éducation Intégrée montre clairement que les différents niveaux de système (micro, mezzo, macro) ainsi que les dimensions de leurs intrants, processus, résultats, et facteurs extérieurs sont tous reliés et dépendent du contexte. Prise dans son ensemble, cette revue offre de bonnes possibilités pour des implications dans la pratique et dans les politiques dont il faudra s'occuper plus tard. Plusieurs recommandations et cadres d'actions – généraux et spécifiques aux élèves aux besoins éducatifs spéciaux – ont été développés en conjonction avec les Objectifs de Développement du Millénaire. Il serait impossible, dans le cadre de ce chapitre, de présenter les recommandations relatives à l'Éducation Intégrée dans le même détail que ces documents. Il serait même présomptueux de la part d'un seul auteur d'entreprendre une telle tâche.

Cependant, cette revue explore plusieurs questions fondamentales de pratique et de politiques ainsi que leurs implications par rapport à l'Éducation Intégrée. Typiquement, les politiques sur l'Éducation Intégrée commencent avec une déclaration (par exemple, la Déclaration de Salamanque), ou une convention (telle que la Convention relative aux Droits de l'Enfant), suivie par un Plan d'Action ou un Manuel d'Implémentation (Convention relative aux Droits de l'Enfant). Entre les déclarations et les cadres se trouve un large terrain de pratique et de politiques critique à l'implémentation de l'Éducation Intégrée. La dynamique entre politiques et pratique peut être perçue comme une lutte prenant différentes formes et menée à différents niveaux par des acteurs sociaux avec des objectifs différents, soumis à des conditions et à des forces différentes. Neuf questions fondamentales ont été identifiées:

(1) La décentralisation (2) Les finances/L'allocation des ressources (3) L'accès et la participation (4) La formation initiale des enseignants et la formation professionnelle continue (5) Les Droits Humains Universels et les lois relatives à l'Éducation Intégrée (6) La restructuration et la réforme globale de l'école (7) L'identification et le placement (8) L'évaluation, la responsabilité ; le rendement et l'efficacité (9) Le renforcement des capacités et de la durabilité à travers les ONG, la communauté, et la participation multi-sectorielle. Chaque question est analysée selon son potentiel de faciliter ou d'entraver l'Éducation Intégrée. Les types de politiques et les actions des décideurs qui mettent en œuvre les politiques relatives à ces questions en déterminent le potentiel. Des implications spécifiques de politiques découlent de cette analyse et pourraient être utiles pour les éducateurs et les décideurs.

Les inégalités et les progrès actuels vers l'EPT présentent à la fois des défis et des opportunités. Si nous voulons atteindre nos Objectifs de Développement du Millénaire – ratifiés par 152 pays – nous devons nous consacrer aux directives de la Convention relative aux Droits de l'Enfant et au Cadre d'Action de l'EPT. Nos chances se manifestent à travers les tâches journalières que nous entreprenons avec les enfants, dans les salles de classe, dans les écoles, et dans la société en général. L'éducation primaire universelle et l'*Education Pour Tous – ensemble*, sont des objectifs nobles. Nous espérons qu'ils auront bénéficié de cette revue.

I. Education intégrée: Parvenir à l'Education Pour Tous en réalisant l'intégration des handicapés et des apprenants aux besoins éducatifs spéciaux

Introduction

Dans un rapport pour l'UNICEF, Bengt Lindqvist, Rapporteur Spécial des Nations Unies sur les droits de l'homme et le handicap a lancé le défi suivant :

«Un problème dominant en matière de handicap est le manque d'accès à l'éducation pour les enfants ainsi que pour les adultes désavantagés. Ce problème devient très sérieux si l'on sait que l'éducation est un droit fondamental pour tous, reconnu dans la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et protégé par plusieurs conventions internationales. Il existe dans la plupart des pays une inégalité dramatique entre les opportunités offertes en éducation aux enfants handicapés et celles offertes à ceux qui ne le sont pas. Il sera donc impossible de réaliser l'Education Pour Tous si la situation ne change pas complètement.»¹

En réponse au besoin de changement largement reconnu, le Cadre d'Action de Dakar a adopté une Déclaration Mondiale sur l'Education pour Tous en 2000. Cette déclaration a affirmé la notion de l'éducation en tant que droit fondamental et a établi le nouvel objectif pour ce millénaire, en vue d'offrir une éducation de base à chaque fille et à chaque garçon d'ici 2015. L'EPT a aussi clairement identifié l'Education Intégrée comme l'une des stratégies centrales pour répondre aux problèmes de marginalisation et d'exclusion. « L'intégration était perçue comme la philosophie fondamentale à travers les programmes de l'UNESCO et comme le principe de base pour le développement de l'EPT » (UNESCO, 2002 : p. 17). Le principe fondamental de l'EPT est que tous les enfants doivent avoir la chance d'apprendre, et d'apprendre ensemble.

Ce principe est extrait de plusieurs déclarations internationales-clé se penchant en particulier sur la question des personnes aux besoins éducatifs spéciaux. La Déclaration de Salamanque et le Cadre d'action reconnu par 92 gouvernements et 25 organismes internationaux à la Conférence Mondiale sur l'Education pour Besoins Educatifs Spéciaux tenue en juin 1994 à Salamanque en Espagne constituent des éléments centraux de ces déclarations. Ces documents-clé identifient l'Education Intégrée comme moyen de parvenir à l'Education pour tous. La Déclaration de Salamanque proclame que chaque enfant a des caractéristiques, des intérêts, des talents, et des besoins d'enseignement uniques, et que ceux qui ont « des besoins éducatifs spéciaux doivent avoir accès aux écoles ordinaires, lesquelles doivent pourvoir à leurs besoins à travers une pédagogie centrée sur l'enfant et capable de répondre à ses besoins. » La Déclaration de Salamanque affirme aussi que les systèmes d'éducation qui tiennent compte de la diversité des caractéristiques et des besoins des enfants « sont les mesures les plus efficaces pour combattre les attitudes discriminatoires, créant ainsi des communautés accueillantes, bâtissant une société intégrée et arrivant à une éducation pour tous ; de plus, ils fournissent à la plupart des enfants une éducation appropriée, améliorent l'efficacité et enfin, la rentabilité de l'ensemble du système d'éducation. »²

¹ Lindqvist, B. (1999). Education as a fundamental right. *Education Update*, 2(4),7.

² La Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques, et les pratiques par rapport à l'éducation pour besoins spéciaux, paragraphe 2. www.unesco.org/education/educprog/sne/salamanc/stateme.html

L'École intégrée

Le principe fondamental de l'école intégrée est que tous les enfants doivent apprendre ensemble autant que possible, malgré les difficultés ou les différences qui pourraient exister entre eux. Les écoles intégrées doivent reconnaître et répondre aux divers besoins de leurs élèves, s'adaptant afin de convenir aux deux styles et vitesses d'apprentissage et garantissant une éducation de qualité pour tous à travers des cursus appropriés, des arrangements organisationnels, des stratégies d'enseignement, et l'usage de ressources et de partenariats avec leurs communautés. Un continuum de soutien et de services doit exister qui corresponde au continuum des besoins particuliers rencontrés par chaque école.

Cadre d'Action de Salamanque, 1994.

A cause du niveau élevé de participation globale dans son développement, le Cadre d'action de Salamanque offre la meilleure définition interculturelle des applications de l'Éducation Intégrée.

De plus en plus de recherches soutiennent la Déclaration de Salamanque et ces principes.³ Le rapport de Metts (2003) est typique des indications en faveur de l'Éducation Intégrée. En particulier, Metts cite une étude de l'éducation spéciale en Asie par la Banque mondiale datant de 1993 qui conclue que :

- 1) des avantages personnels, sociaux, et économiques découlent de l'éducation des enfants aux besoins spéciaux en âge de scolarisation primaire dans des écoles ordinaires;
- 2) il est possible de répondre de manière plus appropriée et rentable à la plupart des besoins éducatifs spéciaux dans les écoles intégrées que dans les contextes institutionnels ségrégués ; et
- 3) il est possible de répondre rentablement aux besoins de la majorité des enfants à besoins éducatifs spéciaux au sein des écoles élémentaires ordinaires.⁴

Contexte

Dans le contexte des objectifs de l'Éducation Pour Tous, l'Éducation intégrée est un sujet complexe ; la littérature existante sur le sujet ne présente aucune approche cohérente. D'abord, au niveau fondamental des politiques, et contrairement à la santé et au marché du travail, le handicap est perçu comme un ensemble de problèmes qui relèvent à la fois de la santé, de l'éducation, de la protection sociale, du travail, etc.⁵ Le développement des politiques par rapport aux handicapés se heurte donc à de nombreuses difficultés afin d'éviter la fragmentation, l'incohérence, et la difficulté d'accès aux services. Ensuite, l'Éducation Intégrée peut se réaliser à plusieurs niveaux, englober de nombreux objectifs, se baser sur diverses motivations, refléter diverses classifications de besoins particuliers en matière d'éducation, et fournir des services dans plusieurs contextes. Par exemple, Kobi a identifié six niveaux d'Éducation Intégrée : physique, terminologique, administrative, sociale, basée sur le cursus, et psychologique.⁶ Dans l'ensemble, les objectifs se focalisent soit sur l'intégration des élèves aux "besoins éducatifs spéciaux" dans les salles de classe, ou sur le changement d'attitudes sociales pour la promotion de l'intégration sociale.⁷ Les objectifs spécifiques peuvent soit se focaliser sur une amélioration de la

³ Ferguson, D.,1992; Baker, Wang & Walberg, 1994; Lipsky & Gartner, 1997; J. Allan, 1999; Armstrong, Armstrong & Barton, 2000; Sailor, 2002; Thomas & Glenny, 2002, Vinneau, 2002.

⁴ *Rapport de Développement de la Banque Mondiale, 1993* rapporté par Robert Metts, *Disability, Issues, Trends and Recommendations for the World Bank*. Social Protection Discussion Paper No. 0007, Washington, D.C.: World Bank, 2000, p. xi. Pour plus de détails sur les différentielles de coûts, voir la section de ce rapport sur les Considérations Économiques.

⁵ D. Cameron & F. Valentine (2001). *Disability and Federalism: Comparing different approaches to full participation*. McGill-Queens University Press: Montreal.

⁶ Tiré de C. J. W. Meijer, Sip Jan Pijl & S. Hegarty (1994). *New Perspectives in Special Education: A six country study of integration*. Routledge: London & New York. Pp. 5-6.

⁷ Les termes « besoins éducatifs spéciaux » ou « éducation pour besoins spéciaux » surviennent assez fréquemment dans la littérature sur l'Éducation Intégrée. Lorsque ces termes sont utilisés, c'est en référence au contexte et à la

performance scolaire et de la qualité de l'éducation, soit sur l'autonomie, l'auto-détermination, la proportionnalité, la satisfaction du consommateur, ou le choix parental. Certains de ces objectifs peuvent s'opposer et créer des tensions. De même, les motivations pour une Education Intégrée peuvent provenir d'un mécontentement avec le système, de préoccupations économiques ou d'allocation de ressources, ou encore, de désirs de réforme éducative. Enfin, les services pour besoins éducatifs spéciaux peuvent être perçus comme un continuum d'options de placement (approche à multiples voies), comme un système d'éducation distinct (approche à deux voies), ou encore comme un continuum de services à l'intérieur d'un placement – l'école pour l'éducation générale et la classe (approche à voie unique).⁸

L'ensemble de toutes les variantes produites par ces objectifs, niveaux, systèmes, et motivations différents, peut se dénommer « Education Intégrée ». La situation se complique davantage lorsque l'on perçoit l'Education Intégrée comme un état fixe au lieu d'un processus dynamique, tel que le note la Revue de la Situation Actuelle de l'Education Spéciale de l'UNESCO (Hegarty, 1988). La définition des besoins éducatifs spéciaux est une source supplémentaire de complexité. Les systèmes de classification varient largement d'un pays à l'autre, et même au sein d'un pays. Certains pays ont adopté des définitions basées sur les services d'éducation spéciale, et ne comptent, ni ne catégorisent les élèves. C'est ainsi que le Royaume-Uni définit le handicap dans son rapport de 1978 par exemple. D'autres pays utilisent une définition double basée sur le degré et le type de handicap. Ces pays basent le qualificatif d'Education Spéciale sur deux conditions: une performance académique inférieure (observée ou perçue), et la « cause objective ». Les pays qui se servent de la « cause objective » dans la détermination du besoin d'éducation spéciale utilisent diverses catégories. Par exemple, le Danemark utilise deux catégories, tandis que la Pologne et les Etats-Unis ont plus de dix catégories de handicap. La plupart des pays utilisent une approche catégorique comportant entre 4 et 10 types de besoins particuliers. Dans les sociétés « traditionnelles », quatre catégories/types de handicap sont généralement reconnues : handicap physique, cécité, surdité, et retard mental. Les pays incluent aussi parfois des individus non-handicapés dans les catégories de besoins particuliers, tels que les enfants réfugiés, les enfants surdoués (qui ont aussi parfois certaines déficiences), et ceux qui ont des difficultés d'apprentissage menant à une performance académique inférieure (les enfants de la rue ou les enfants travailleurs, les enfants de populations nomades, ceux qui ont perdu leurs parents au SIDA ou à la guerre civile, les enfants provenant de minorités linguistiques, ethniques, ou culturelles, etc.).⁹

Dans le souci de standardiser les classifications et de développer une définition pratique et cohérente des « besoins éducatifs spéciaux », les pays membres de l'OCED ont adopté la nouvelle définition du Standard International de Classifications de l'Education (ISCED-97). Cette définition utilise une approche basée sur l'offre et les ressources. C'est-à-dire que la définition reconnaît que « l'on définit la catégorie de ceux qui ont des besoins éducatifs spéciaux de par leur besoin de ressources supplémentaires – publiques et/ou privées – pour pourvoir à leur éducation ». ¹⁰ Les ressources

définition larges; c'est-à-dire par rapport aux formes de soutien et d'enseignement au sein d'une éducation ségréguée et intégrée. Rapporté dans EADSNE, 1999 : p. 18.

⁸ Agence Européenne pour le Développement de l'Education pour besoins spéciaux (2003). *Special Needs Education in Europe*. Une publication thématique par l'EADSNE. Bruxelles. www.european-agency.org

⁹ Pour une liste détaillée des termes utilisés pour décrire les enfants à besoins éducatifs spéciaux dans quelques pays, voir l'Annexe 1: *Classifications du handicap et notes sur les définitions*.

¹⁰ OECD (2000), Statistiques et Indicateurs des Besoins Educatifs Spéciaux, p. 8.

¹⁰ Commission présidentielle pour l'excellence de l'éducation spéciale (2002). *A New Era: Revitalizing Special Education for Children and Their Families*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education. Disponible à: www.ed.gov/inits/commissionsboards/whspecialeducation/

supplémentaires peuvent prendre la forme de personnel (les proportions entre élèves et enseignants en classe ou la formation des enseignants par exemple), de matériaux (tel que l'adaptation de cursus), ou de finances (comme les formules qui mettent de l'argent de côté pour l'éducation spéciale dans les allocations ordinaires de budget, par exemple). Cette perspective qui se focalise sur les ressources pour définir les besoins éducatifs spéciaux rassemble un grand nombre de difficultés d'apprentissage, à telle enseigne que, en réponse aux échecs éducatifs, l'OCED a mis en place un système de catégorisation tripartite. Ce système est utilisé dans un nombre croissant de pays du Nord et du Sud.

ISCED-97 Définition de l'éducation pour besoins spéciaux et des besoins éducatifs spéciaux

Interventions et soutien éducationnels pour répondre aux besoins éducatifs spéciaux. Le terme « besoins éducatifs spéciaux » fait référence à un groupe plus large que les personnes handicapées, incluant aussi celles qui échouent à l'école à cause de divers obstacles au progrès optimal de l'enfant. Le besoin de ce groupe d'enfants plus largement défini en vue d'un soutien académique supplémentaire dépend de la capacité de l'école à adapter son cursus, son enseignement et son organisation, et/ou à fournir des ressources humaines ou matérielles supplémentaires afin de stimuler l'apprentissage efficace et rapide de ces élèves.

Système tripartite de catégorisation

Catégorie A: élèves dont les handicaps ont des causes biologiques claires

Catégorie B: élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage et dont la cause des difficultés n'est pas évidente

Catégorie C: élèves dont les difficultés proviennent de conditions désavantageuses

Ce système de catégorisation tripartite place les élèves avec différents handicaps dans un même groupe. Cette approche « inter-catégorie » est de plus en plus populaire. A titre d'exemple, un récent rapport américain de la *Commission Présidentielle pour l'Excellence de l'Éducation Spéciale* (2002) met en question la « prolifération de catégories », et « ne peut trouver des raisons pratiques ou scientifiques soutenant la classification actuelle des handicaps dans le Décret sur l'Éducation des Personnes Handicapées (IDEA) » (p. 22).¹¹ Ce rapport a remarqué que 90% des élèves bénéficiant de IDEA étaient des enfants avec des handicaps « communs », telles que des handicaps spécifiques par rapport à l'apprentissage, des déficiences dans le domaine du langage ou de la langue, des troubles émotionnels ou un léger retard mental. Pour ces élèves, la Commission a exprimé des inquiétudes, du fait que le système de classification « utilise les ressources disponibles pour déterminer la catégorie de destination d'un enfant, au lieu de fournir les interventions éducatives dont cet enfant a besoin, menant à une perte considérable de ressources » (p. 22). Par ailleurs, la commission a remarqué que des interventions précoces centrées sur la lecture et renforcées par des mesures en classe visant à encourager la discipline aident à éviter nombre d'handicaps, et mènent à de meilleurs résultats scolaires, réduisant considérablement le besoin d'identifier les étudiants¹² Et de les orienter vers des catégories. Se basant sur ces observations, la Commission recommande une simplification de l'évaluation et de l'identification lorsque cela est possible, et l'orientation des évaluations vers l'offre de services.

Les résultats de recherche et les recommandations de la Commission, ainsi que la définition de l'ISCED-97, suggèrent – pour la plupart des élèves – l'importance du rôle de l'environnement dans le

¹² Cette référence se rapporte au Conseil National de Recherche (2002). Division of Behavioral and Social Sciences and Education. *Minority Students in Special and Gifted Education*. Washington, D.C.: National Academy Press.

développement des handicaps de ces élèves. La nouvelle Classification Internationale du Fonctionnement et du Handicap (ICF) développée par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), soutient ce concept. Suite aux pressions concertées des organisations internationales pour les droits des personnes handicapées, l'OMS a adopté un nouveau système de classification en 2001. L'ICF remplace l'ICIDH-2 et organise le handicap suivant deux dimensions : fonctionnement et handicap (y compris les fonctions/structures corporelles et les activités/la participation au sein de la société) et les facteurs contextuels (environnementaux et personnels). Cette définition de ICF déplace le point focal d'une conception du handicap comme déficit inné vers une vue du handicap reconnaissant l'action mutuelle entre individu et environnement. Ce modèle conceptuel du handicap facilite des interventions appropriées aux besoins des individus dans des contextes spécifiques, et est consistant avec le modèle social du handicap reconnu par les organisations pour les droits des personnes handicapées ainsi que par de nombreuses personnes handicapées elles-mêmes.¹³ D'après Ingstad (2001), ce système de classification fut développé grâce à un consensus impliquant les pays développés ainsi que ceux en voie de développement. Ingstad démontre que les distinctions de ICF sont particulièrement importantes dans plusieurs pays en voie de développement où l'identité individuelle dépend plus de l'identité sociale et de la réalisation des obligations familiales que des capacités individuelles.¹⁴

Il est important de reconnaître la distinction entre déficience et handicap. Disabled Persons International (1981) encourage la distinction suivante : « La déficience est la perte ou la limitation permanente ou à long terme du fonctionnement physique, mental ou sensoriel. Le handicap est la perte ou la limitation d'opportunités de prendre part à la vie normale dans la communauté au même niveau que les autres à cause de barrières physiques et sociales. »¹⁵ En particulier, le *modèle social du handicap* se concentre sur l'environnement. Le *modèle médical du handicap* pour sa part, se concentre sur un individu qui a besoin de réparation – soit à travers la thérapie, la médecine, la chirurgie ou un traitement spécial. Un exemple aide à illustrer cette importante distinction. Face au doigt déficient de leur petite fille, les parents se disent qu'elle ne pourra jamais être mariée, rendant l'éducation de cette petite fille inutile. Cependant, un garçon avec multiples déficiences sévères peut recevoir des services de soutien à l'école et du matériel technologique de communication qui minimisent considérablement sa déficience fonctionnelle. Bien que la déficience de la fille soit tout à fait minimale, les conséquences sur les opportunités qui lui sont disponibles sont importantes. En effet, la sévérité d'une déficience n'équivaut pas nécessairement à des limitations fonctionnelles ou au handicap.

La distinction entre déficience et handicap est aussi importante pour l'Education Intégrée. Se concentrer sur l'environnement signifie que les écoles et les enseignants doivent répondre aux besoins d'élèves individuels. Se concentrer sur des élèves individuels signifie que ceux-ci doivent être « guéris » ou s'adapter afin de bénéficier d'une éducation « ordinaire ». Dans *Inclusive Education: International Voices on Disability and Justice*, Ballard observe qu'« il existe un accord général entre les partisans et les opposants de l'Education Intégrée sur le fait que l'éducation spéciale ne comporte aucun élément qui n'existe déjà dans les écoles ordinaires. Plutôt, le soutien que reçoit l'éducation spéciale est une stratégie politique pour garantir que quelques étudiants, ceux qui entrent dans les catégories prédéterminées, reçoivent des services supplémentaires et ne soient ni ignorés, ni négligés » (p. 169).¹⁶

¹³ Il est possible d'obtenir une classification complète chez l'OMS, ICF, www.who.int/icf. Voir aussi P. Dudzik & D. McLeod (2000). *Including the Most Vulnerable: Social Funds and People with Disabilities*. Social Protection Discussion Paper No. 0023, The World Bank, p. 23.

¹⁴ B. Ingstad (2001). *Disability in the Developing World*. In *Handbook of Disability Studies*. G. Albrecht, K. Seelman & M. Bury (Eds). London: Sage Publications. Pp. 772-792.

¹⁵ D'après R. Rieser. (2000). *History of our oppression. Why the social model in education is inclusive education*. Document présenté au Congrès sur l'Education Spéciale Internationale. Manchester, Angleterre. 23 juillet, 2000.

¹⁶ Ballard, K. (ed.) (1999). *Inclusive Education: International Voices on Disability and Justice*. London: Falmer Press.

Les termes « éducation spéciale » et élèves aux « besoins éducatifs spéciaux » sont fréquemment utilisés dans la littérature. Cependant, comme le remarque Ballard, « spéciale » ou « particuliers » marquent une distinction inutile. Lynch soutient cette remarque et recommande une utilisation prudente du terme « besoins éducatifs spéciaux ». Il maintient que ce terme peut perpétuer la division binaire entre élèves et systèmes « ordinaires » et « spéciaux ». Deuxièmement, cette étiquette pourrait représenter une barrière au développement de pratiques intégrées, et n'est pas particulièrement utile dans le repérage des difficultés éducationnelles de l'élève. Troisièmement, l'étiquette a tendance à placer la charge sur l'élève et à se concentrer sur les lacunes individuelles, au lieu de se pencher sur les caractéristiques de l'école et de l'environnement, exemptant ainsi les écoles faire des efforts de changement.¹⁷

Cette différence importante entre l'identification et la classification d'enfants et de jeunes en âge de scolarisation ayant des handicaps et des besoins éducatifs spéciaux rend difficile une estimation de la demande potentielle (c'est-à-dire des taux de fréquence) pour une éducation qui réponde à leurs besoins.¹⁸ Cependant, un rapport préparé par le Rapporteur Spécial sur les Droits de l'Homme et le Handicap a indiqué en 1991 qu'au moins 1 personne sur 10 dans la plupart des pays du monde a une déficience physique, mentale, ou sensorielle. Parce que ces personnes vivent dans des familles, l'on estime qu'au moins 25% de la population globale est touchée par la présence d'handicap.¹⁹ Sur 500 millions d'infirmes dans le monde, entre 120 et 150 millions sont des enfants, et 80% vivent dans des pays en voie de développement. De plus, tout suggère que ce nombre augmente à cause des conditions globales de pauvreté croissante, de conflits armés, du travail des mineurs, de la violence et des abus, et du VIH/SIDA. Par exemple, l'Organisation Internationale du Travail rapporte que des 250 millions d'enfants qui travaillent, plus des deux tiers (69%) sont atteints de blessure ou de maladie. Environ un tiers des personnes atteintes par le VIH/SIDA ont entre 15 et 24 ans, soit 10 millions d'enfants et de jeunes, dont 2.2 millions en Afrique subsaharienne.²⁰

Un nombre important de déficiences sont causées par des facteurs liés à la pauvreté: la malnutrition est la cause principale, suivie par les maladies contagieuses, les maladies non-contagieuses, puis les maladies congénitales. De plus, environ 15.6% (78 millions) de déficiences sont dues à des accidents, des traumatismes ou la guerre.²¹ Dans les pays en voie de développement, 50% de tous les handicaps adviennent avant l'âge de 15 ans. Ainsi, la fréquence d'enfants et de jeunes en âge de scolarisation ayant des handicaps peut-être plus élevée que le taux d'incidence de 10%. Lorsque l'on ajoute le nombre d'enfants avec des handicaps de « cause objective » au nombre total d'enfants aux besoins éducatifs spéciaux, l'OCED estime qu'entre 15 et 20% de tous les élèves, au cours de leurs études primaires et secondaires²², nécessitent une éducation pour ceux qui ont des besoins spéciaux. Ces chiffres varient aussi largement entre les populations urbaines et rurales. Coleridge (1996) pense qu'il existe probablement un préjugé vis-à-vis des populations urbaines dû au risque plus élevé de blessure, l'attraction des services et des institutions disponibles, les services médicaux de meilleure qualité, et la possibilité de mendier. Cependant, Coleridge remarque aussi que certaines zones rurales pourraient avoir des taux au-delà de la moyenne, et donne comme exemple certains villages au Zaïre où plus de 30% de la population était atteinte de cécité des rivières.²³ Enfin, les estimations du pourcentage d'enfants et des

¹⁷ J. Lynch (2001). *Inclusion in Education: The Participation of Disabled Learners*. France: UNESCO.

¹⁸ Pour une estimation de la population totale de handicapés par pays, voir Metts (2000), pp.62-67.

¹⁹ Rapporté dans *It Is Our World Too! A Report on the Lives of Disabled Children*. Publié by Disability Awareness in Action, 2001. London. Préparé par Gerison Lansdown.

²⁰ Lansdown, p. 9.

²¹ Les chiffres proviennent du Sommet Mondial sur le Développement Social, rapportés dans *It's Our World Too!* (2001).

²² OECD 1999, p. 13 tel que le rapporte Dudzik, TOR 2003.

²³ P. Coleridge (1996). *Disability, Liberation, and Development*. Oxfam: UK & Ireland. P. 106.

jeunes infirmes scolarisés dans les pays en voie de développement vont de moins de 1% (Cadre d'action de Salamanque, ¶10) à 5% (Habibi 1999).²⁴

En bref, un nombre important d'enfants et de jeunes infirmes sont exclus des opportunités d'éducation pour la scolarisation primaire et secondaire. L'utilité de classifications par catégorie pour le handicap – par rapport à leur rentabilité et leur capacité d'identifier les services nécessaires – est actuellement en revue. Des facteurs environnementaux jouent un rôle considérable dans la création de handicaps pour la plupart des élèves. L'exclusion, la pauvreté, et le handicap sont reliés. L'éducation est largement reconnue comme un moyen de développer le capital humain, d'améliorer la performance économique, et d'augmenter les capacités et le choix des individus: en être exclus peut donc résulter en une perte importante d'indépendance et de productivité sur le marché du travail.²⁵ La communauté internationale (du moins au niveau législatif) a reconnu l'éducation comme droit fondamental de l'enfant et s'est engagée dans un plan d'action pour réaliser ce droit, et pour résoudre le problème de l'exclusion selon les directives de l'Education Pour Tous en 2000.

Afin de comprendre l'exclusion et les stratégies pour atteindre l'inclusion, il est essentiel de se pencher sur la recherche sur les politiques et la pratique au niveau micro (écoles et communautés), au niveau mezzo (systèmes éducatifs et agences externes de services de soutien), et au niveau macro (politiques nationales et internationales et lois nationales). Après avoir présenté un contexte relatif à la complexité de l'Education Intégrée, la section suivante passe en revue la pratique au niveau micro, d'où proviennent les initiatives et la mise en œuvre de l'Education Intégrée. Parce que les premiers rapports de substance proviennent des pays du Nord, une brève revue des leçons apprises dans la pratique dans ces pays suit. Cette revue est suivie par une discussion de fond de la deuxième vague de rapports sur la pratique dans les pays du Sud. Selon Stubbs (1996) et autres, les pays du Sud ont préservé les meilleurs aspects des « solutions » internationales découvertes dans des contextes occidentaux ainsi que les points forts de la pratique indigène, et ont produit des programmes d'Education Intégrée culturellement appropriées et durables.²⁶ Enfin, la pratique de l'Education Intégrée dans tous les pays se déroule dans des contextes économiques et politiques étayés par des valeurs culturelles. Les dernières sections de cette revue fournissent une étude de fond sur le financement de l'éducation pour besoins particuliers au niveau mezzo, et des mesures et lois nationales et internationales au niveau macro relatives à l'Education Intégrée.

²⁴ Habibi, 1999 rapporté par Peters 2003, p. 12.

²⁵ Par exemple, le *Rapport sur le Développement Mondial en 1993* de la Banque Mondiale trouva que la perte de productivité due à la malnutrition s'élevait à 46 millions d'années (rapporté par Rasheed, 1999). Metts (2000) rapporte que la valeur globale annuelle de la perte de PNB due au handicap est équivalente à 1.3 à 1.9 trillions de dollars américains. p. 71.

²⁶ S. Stubbs (1996). *Poverty and Membership of the Mainstream: Lessons learned from the South*. Publié par EENET: www.eenet.org.uk/theory_practice/poverty.shtml

II. Pratique de l'Éducation Intégrée: les leçons des pays du Nord

Inclusion: Une méthode englobant l'école entière

L'inclusion ne doit pas être perçue comme un élément annexé à l'école ordinaire. Elle doit être perçue comme un élément intrinsèque à la mission, à la philosophie, aux valeurs, et aux activités de l'école... L'inclusion complète doit être profondément intégrée aux fondements de l'école, dans ses missions, ses valeurs, et ses activités journalières, au lieu d'être une annexe ajoutée à l'école ordinaire.
Henry M. Levin (1997)²⁷

Introduction:

Il existe une abondante littérature sur les meilleures pratiques, particulièrement au Canada, aux États-Unis, en Europe et dans d'autres pays de l'OCDE (Organisation pour la Coopération et le Développement Économique). Cette section est introduite par un bref historique suivi d'une revue d'études à grande échelle et des mouvements de réforme relative à la pratique au niveau de la salle de classe et de l'école (niveau micro). Une revue détaillée est faite des questions relatives au développement de mesures légales et politiques en faveur de l'Éducation Intégrée (niveau macro) dans la Section V : Considérations légales. La dernière sous-section de ce chapitre couvre trois questions spécifiques dans la pratique de l'Éducation Intégrée : la responsabilité pour l'efficacité de l'Éducation Intégrée, la participation parentale, et les différences entre garçons et filles.

Historique:

Les services d'éducation pour besoins spéciaux ont commencé dans des écoles résidentielles pour élèves aveugles et sourds. Ces écoles furent établies en Europe au dix-huitième siècle, et se sont développées rapidement au cours du dix-neuvième siècle. Des écoles spéciales pour les élèves avec des problèmes de mobilité furent créés un peu plus tard, vers le début du vingtième siècle. L'Amérique du Nord a suivi un chemin semblable, malgré un début plus tardif que l'Europe. Au même moment, la perception courante en Europe et aux États-Unis était qu'il était impossible d'éduquer les enfants avec des déficiences intellectuelles; ces enfants étaient donc pour la plupart internés. Ces débuts dans l'offre d'éducation pour besoins spéciaux au Nord étaient dirigés par des professionnels qui développaient des diagnostics, des interventions, et des traitements focalisés sur des déficiences spécifiques. Le modèle médical du handicap est, en conséquence, entièrement accepté à présent. Les organisations charitables et religieuses ont joué un rôle important durant les premières années de ces services, menant à ce que l'on vint à nommer le modèle « charitable » de services, ce qui veut dire que l'éducation des enfants et des jeunes handicapés n'était pas perçue comme un droit, mais plutôt comme un moyen charitable de leur rendre des services.

La Deuxième Guerre Mondiale et l'après-guerre ont donné lieu à l'émergence de modèles de services pour élèves aux besoins éducatifs spéciaux centrés sur la famille, la communauté, et le consommateur. Le développement du modèle social débuta et les parents firent des pressions pour la « désinstitutionnalisation » de leurs enfants en Europe (le concept de normalisation promu par Wolfensberger, par exemple), et en Amérique du Nord (la décision marquante de PARC vs. le Conseil d'Éducation aux États-Unis, par exemple). Un nombre croissant de personnes handicapées, de parents, et

²⁷ H. Levin (1997). *Doing What Comes Naturally: Full Inclusion in Accelerated Schools*. Tiré de *Inclusion and School Reform: Transforming America's Classrooms*. D. K. Lipsky & A. Gartner (Eds). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. Pp. 389-400. L'extrait est de la page 390.

de coalitions de défenseurs commença à s'organiser pour des actions politiques en vue de supprimer la discrimination et les inégalités dans la société et l'éducation. Le Mouvement pour Une Vie Indépendante et les principes d'auto-plaidoyer, qui ont commencé dans les années 1970s, se sont renforcés. Un résultat fut le décisif acte américain, le PL-94-142. Etabli en 1975, cet acte garantit l'accès à l'éducation pour tous les élèves et pour tous degrés de handicap. Le PL-94-142 fut soumis à plusieurs amendements (chaque 5 ans) culminant avec les amendements de 1997 et un nouveau titre : l'Acte pour l'Education des Personnes Handicapées. L'IDEA régit l'accès maximal des élèves handicapés au cursus général d'éducation et a mis en place de nouvelles mesures de responsabilité afin d'assurer le progrès et le succès de ces élèves. En Europe, les Lois Nationales Italiennes 118 (1971) et 517 (1977) firent de l'Education Intégrée une mesure nationale. D'autres lois importantes sur les droits des personnes handicapées au Canada, en Grande-Bretagne (l'Acte contre la Discrimination envers les Handicapés de 1995), et aux Etats-Unis (l'Acte pour les Américains Handicapés de 1990) mirent fin à la discrimination dans tous les aspects de la vie et imposèrent l'élimination de toutes barrières à la participation sociale des personnes handicapées. Comme conséquence de toutes ces mesures, la fin du vingtième siècle vit la naissance d'une ère nouvelle centrée sur les droits civils, la participation sociale, et les débuts d'une perspective inter-handicap.

Parallèles avec la Réforme pour l'Efficacité de l'Ecole : Alors que l'Education Intégrée gagnait des adeptes et du soutien légal et politique, la croissance parallèle de ce qui se dénomme à présent le mouvement ou la réforme pour l'Efficacité de l'Ecole s'accélérait depuis les années 1980s. A l'aube du 21^{ème} siècle, la réforme pour l'Efficacité de l'Ecole a pris racine dans les pays du Nord. Centrée sur l'égalité et les avantages sociaux (au-delà de l'excellence et du succès scolaire), l'Education Intégrée a souvent semblé être en désaccord avec le mouvement pour l'Efficacité de l'Ecole. Par exemple, alors que certains affirment que les réformes pour l'Efficacité de l'Ecole sont avantageuses pour tous les élèves, Slee et d'autres experts (1998) affirment que ces réformes excluent les enfants aux besoins spéciaux, sont « normatives et régulatrices (elles opèrent au sein d'un ensemble limité d'indicateurs de performance), bureaucratiques et démotivantes. Elles se concentrent exclusivement sur les procédés et les définitions internes de la scolarisation, apparemment déconnectées de l'objectif social de l'éducation – l'âge adulte. L'Efficacité de l'Ecole ne semble ni concernée, ni efficace dans la préparation des enfants pour la vie civique, la vie parentale ou l'emploi. » (Ranson, 1997)²⁸

Certaines recherches actuelles sur l'Education Intégrée indiquent en effet que certaines mesures de responsabilité de l'Efficacité de l'Ecole ont des effets négatifs sur les élèves aux besoins éducatifs spéciaux. (Pour plus de détails sur ces effets négatifs, se référer à la Section IV : « Considérations Economiques » de cette revue.) Malgré ces préoccupations, Ferguson maintient qu'après des années de recherche sur l'Education Intégrée, « certains éducateurs sont de plus en plus certains que les réformes intégrées en éducation spéciale doivent s'effectuer à travers des restructurations et améliorations générales » et qu'« à moins que la fusion de ces efforts n'ait lieu, les réformes d'éducation spéciale n'auront qu'un succès partiel, renforçant et maintenant les hypothèses et pratiques que les réformes pour l'Education Intégrée cherchent à changer. »²⁹

Dans la littérature sur le changement et la réforme éducative, l'œuvre de Michael Fullan renforce les parallèles entre l'éducation générale et la réforme pour l'Education Intégrée. D'après Fullan (1991), trois dimensions centrales constituent le changement éducatif : les croyances, les méthodes, et les

²⁸ R. Slee & G. Weiner (1998). *School Effectiveness for Whom? Challenges to the School Effectiveness and School Improvement Movements*. London: Falmer Press. P. 5

²⁹ D. L. Ferguson (1998). *Changing Tactics: Embedding Inclusion Reforms within General Education Restructuring Efforts*. Tiré de *Intégrée Schooling: National and International Perspectives*. S. J. Vitello & D. E. Mithaug (Eds). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Pp. 35-53. L'extrait provient des pages 35-36.

ressources matérielles. Ces trois dimensions sont reliées de manière dynamique. Sur l'Éducation Intégrée dans le contexte global de la réforme scolaire, Fullan écrit :

La normalisation est présentement l'un des changements les plus complexes dans le domaine de l'éducation. En effet, elle met en valeur la difficulté d'apporter des réformes éducatives importantes – mettre en valeur de nouvelles croyances ; comprendre la relation entre les principes philosophiques et le diagnostic et le traitement concrets ; changer les relations et le rôle des relations entre les enseignants de classes ordinaires et les enseignants d'éducation spéciale, et entre le personnel de l'école, les membres de la communauté, et les professionnels en dehors de l'école.³⁰

En soutenant une telle fusion, Lynch (2001) rapporte que de nombreux organismes internationaux (tels que Save the Children et UNICEF) et des agences de financement comme la Banque mondiale, se basent sur les réalisations des écoles efficaces et « mêlent ceux-ci aux fruits du labeur et de la recherche des pays en voie de développement pour identifier des mesures, méthodes, et intrants pouvant optimiser les chances d'éducation pour tous, telle que l'indique une évaluation intégrée des besoins locaux. »³¹ Le Plan d'action de Salamanque encourage aussi des « mesures claires et vigoureuses par rapport à l'inclusion » et affirme que la plupart des changements nécessaires pour répondre aux besoins des élèves aux besoins éducatifs spéciaux « font partie d'une réforme plus générale et nécessaire de l'éducation pour améliorer sa qualité et sa pertinence ainsi que la promotion de meilleurs résultats par tous les élèves. »³² Le Plan de Salamanque souligne aussi le fait que la Déclaration Mondiale sur l'Éducation Pour Tous encourage des méthodes d'enseignement centrées sur l'enfant, et des systèmes souples et adaptables capables de servir une variété d'enfants avec des besoins divers. Ces méthodes et systèmes sont tous compatibles avec les meilleures pratiques de l'Éducation Intégrée. Cet historique et cette analyse des mouvements actuels de réforme offrent un contexte critique à la revue des meilleures pratiques dans les pays du Nord.

Meilleure pratique aux États-Unis et au Canada

Plus de vingt ans de pratique d'Éducation Intégrée *au Canada* ont eu des conséquences considérables pour les pays du Nord. Marsha Forest est l'une des pionnières de l'Éducation Intégrée en Amérique du Nord. Elle a débuté sa carrière en 1968 comme conseillère à l'École Orale de Montréal pour les Sourds. Après des années de lutte pour parvenir à l'Éducation Intégrée dans les écoles canadiennes, elle orchestra une confrontation avec les directeurs d'une école qui avait refusé d'admettre des élèves avec des handicaps mentaux dans les écoles de l'Ontario. Plusieurs écoles ontariennes sont éventuellement devenues des modèles de l'Éducation Intégrée. Ces écoles de démonstration ont accueilli des visiteurs venant des quatre coins d'Amérique du Nord et d'Europe. Au cœur de cette vision intégrée se trouvait la confiance de Marsha aux enfants et à leurs capacités. Cette confiance se manifeste à travers plusieurs pratiques issues des écoles ontariennes qui furent particulièrement efficaces et qui, par la suite, furent répliquées ailleurs : Planification centrée sur l'individu, Création de plans d'action (MAPS), Cercles d'amis, et PATH (Planifier des alternatifs de l'avenir avec espoir).³³ Ces programmes éducatifs sont des instruments importants pour l'établissement de connections entre écoles, parents, et communautés, et pour la résolution des problèmes complexes (par rapport aux individus, aux familles, et aux systèmes) qui peuvent être des obstacles pour l'Éducation Intégrée. La littérature abonde de preuves

³⁰ M. G. Fullan (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press. Pp. 41-42.

³¹ J. Lynch (2001). P. 32

³² Cadre d'Action de Salamanque. ¶26 & 27.

³³ Une excellente référence offrant des explications sur ces programmes et sur d'autres meilleures pratiques est *Inclusion: A Guide for Educators* (1996). S. Stainback & W. Stainback (Eds). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

des effets du travail innovateur de Marsha et des écoles de l'Ontario.³⁴ En 1989, Marsha et son époux, Jack Pearpoint, établirent le Centre pour l'Éducation Intégrée et la Communauté à Toronto, au Canada. Ce centre continue d'initier et de soutenir les activités innovatrices dans la promotion de l'inclusion dans l'éducation et la vie communautaire.³⁵

En plus de l'Ontario, il est important de mentionner la pratique dans la province du New Brunswick, au Canada, où l'approche de l'Éducation Intégrée est centrée sur le système entier. L'Éducation Intégrée est devenue la politique officielle au New Brunswick en 1968, et fut renforcée en 1985 par l'Acte qui modifie l'Acte sur les Ecoles. Connue sous le nom de Bill 85, cet acte força chaque école dans la province à offrir une Éducation Intégrée. L'Italie est le seul autre pays membre de l'OCDE avec un nombre comparable de lois/mesures officielles en faveur de l'Éducation Intégrée. Au New Brunswick comme en Italie, la plupart des élèves sont éduqués dans des classes ordinaires, avec un soutien spécialisé selon les besoins déterminés dans le Plan d'Éducation Individualisé de chaque élève. Les aspects essentiels de la meilleure pratique des écoles du New Brunswick comprennent : la conviction que tous les enfants peuvent apprendre, tant qu'ils bénéficient des chances d'apprentissage appropriées ; l'enseignement individualisé ; le développement d'équipes de soutien ; la promotion d'aptitudes sociales et de la responsabilité chez les enfants ; l'évaluation de la performance des enfants ; des prévisions pour la transition d'une étape de l'éducation à l'autre ; le partenariat avec les parents et les autres membres de la communauté ; les programmes de développement du personnel ; et la responsabilité (Ministère de l'Éducation, New Brunswick 1994).³⁶ En effet, ce fut une région du New Brunswick qui a obtenu les meilleurs résultats pour les examens nationaux d'Anglais et de Mathématiques ainsi que l'un des taux de réussite scolaire les plus élevés au Canada (OCDE, 1999 : 98).

Quelques uns des facteurs extérieurs qui ont considérablement contribué au succès continu des écoles du New Brunswick (OCDE, 1999 : 109-110) sont :

- la contribution de l'équipe de soutien de la région à l'éducation de tous les enfants et non seulement à celle des enfants aux besoins spéciaux ;
- la formation continue et régulière assurée par l'équipe de soutien de la région pour les enseignants qui se spécialisent dans les méthodes et ressources ; ces enseignants sont des conseillers pour l'éducation spéciale dans les écoles et la formation leur a permis de développer et de maintenir le niveau d'expertise et de crédibilité nécessaire ;
- la formation régulière des enseignants et des assistants aux enseignants aux méthodes nécessaires ;
- la participation des directeurs d'école et des enseignants spécialistes des méthodes et ressources aux discussions des problèmes administratifs en général, et non uniquement de ceux relatifs aux besoins particuliers ;
- la participation active des parents au processus d'éducation, et non seulement comme clients.

Aux États-Unis, les programmes d'Éducation Intégrée se sont développés de manière exponentielle depuis le passage de PL94-142 en 1975. Lipsky et Gartner (1997) rapportent qu'entre 1994 et 1995, le nombre de secteurs scolaires ayant des programmes d'Éducation Intégrée aux États-Unis a

³⁴ Par exemple, *The Making of the Intégrée School* (Thomas, Walker & Webb, 1998), décrit la mise en oeuvre entière de l'Éducation Intégrée dans de nombreuses écoles au Royaume Uni qui se sont développées grâce au soutien technique du Centre Marsha Forest à Toronto.

³⁵ Le Centre a été nommé le Centre Marsha Forest en sa mémoire après son décès en 2000. Le Centre maintient un site web, la presse Inclusion, et le réseau Inclusion à www.inclusion.com

³⁶ OECD (1999). *Intégrée Education at Work: Students with Disabilities in Mainstream Schools*. Paris: OECD. p. 89.

triplé³⁷. Un rapport du Centre National pour la Restructuration de l'Éducation et l'Inclusion (NCERI) datant de 1994 documente les programmes inclusifs dans chaque état, pour chaque niveau scolaire, pour des degrés variés de handicap. Aussi en 1994, un Forum sur les Ecoles Intégrées organisé au niveau national par dix associations américaines identifia les caractéristiques suivantes des meilleures pratiques³⁸:

Un sens de communauté : la philosophie et la vision que tous les enfants font partie du même ensemble et peuvent apprendre ensemble

Leadership: les responsables des écoles jouent un rôle critique dans l'implémentation

Des standards de haut niveau: des attentes élevées pour tous les enfants et appropriées à leurs besoins

Collaboration et coopération : du soutien et un apprentissage coopératif

Des rôles et responsabilités mouvants: pour tout le personnel

Une variété de services : santé, santé mentale, et services sociaux, par exemple

Partenariat avec les parents : partenaires à part entière dans l'éducation des enfants

Environnement d'apprentissage souple: vitesse, rythme, et location

Des stratégies basées sur la recherche : des stratégies de « meilleure pratique » pour l'enseignement et l'apprentissage

De nouvelles formes de responsabilité : examens standards et sources multiples

Accès : environnement physique et technologie

Développement professionnel continu : continu

Se basant sur ces observations et leurs études de programmes d'Éducation Intégrée aux États-Unis, le NCERI a développé la définition institutionnelle suivante de l'Éducation Intégrée :

Définition Institutionnelle du NCERI de l'École Intégrée

Une organisation consacrée à la résolution de problèmes divers, dont la mission centrale est de mettre en valeur l'apprentissage de tous les enfants. Elle emploie et soutient des enseignants et du personnel qui travaillent ensemble pour créer et maintenir un environnement favorable à l'apprentissage. La responsabilité pour tous les enfants est partagée. Une école intégrée efficace reconnaît qu'un tel engagement demande du leadership administratif, de l'assistance technique continue, ainsi qu'un développement professionnel à long terme. Dans les écoles intégrées, la responsabilité est partagée pour tous les problèmes ou toutes les réussites des enfants dans les écoles. (*Creating Schools*, 1995. p. vii.)

Aux États-Unis, deux modèles spécifiques de réformes ont été très favorablement accueillis à cause de leurs succès; ils ont également retenu l'attention de la presse populaire et des médias. Les deux projets de réforme comprennent des réseaux importants d'écoles qui essayaient d'entreprendre des changements d'ensemble dans tous les aspects de l'organisation et de l'éducation au sein de l'école. Les deux projets étaient peu coûteux - environ \$US30 par élève pour le second projet. Le premier projet, « Success For All » [Succès Pour Tous] de Robert Slavin, se base sur deux principes essentiels : la prévention et l'intervention intenses au cours des trois premières années d'école primaire. Certains éléments critiques de la réforme sont : des moniteurs pour la lecture (instruction individuelle) ; une lecture journalière de 90 minutes dans des groupes hétérogènes de même âge ; une équipe de soutien formant les parents aux moyens d'apporter du soutien à leurs enfants ; et la formation continue/intensive des enseignants. Autant que possible, tous les problèmes d'apprentissage des enfants sont réglés dans le contexte de la classe ordinaire. Les élèves à besoins spéciaux sont entièrement intégrés grâce à des cours

³⁷ D. K. Lipsky & A. Gardner (1997). *Inclusion and School Reform: Transforming America's Classrooms*. Paul Brookes Publishing Co: Baltimore. P. 100.

² Lipsky & Gartner (1997). Pp. 102-103.

particuliers. Les élèves avec des handicaps plus sérieux reçoivent de l'aide en classe de la part d'assistants (des professionnels formés) et d'enseignants d'éducation spéciale. Les résultats de recherches rapportent des effets très positifs par rapport aux progrès scolaires au sein de chaque classe.³⁹

Le deuxième programme de réforme, « Accelerated Schools Project » (ASP) [le Projet des Ecoles Accélérées], fut adopté par plus de 1000 collèges et écoles primaires dans 41 états depuis sa mise en place en 1986. Toute école (privée comme publique) peut présenter une requête pour devenir une Ecole Accélérée. Les écoles qui adoptent le processus de réforme complète des Ecoles Accélérées s'engagent à traiter tous les élèves comme des élèves doués et talentueux. L'apprentissage est accéléré et enrichi, au lieu d'être ajusté et dilué. Les Ecoles Accélérées sont caractérisées par des attentes de haute performance, un programme enrichi qui accélère l'apprentissage, et un haut niveau de participation parentale. La stratégie centrale de l'enseignement est « la puissance de l'apprentissage », que l'on définit comme « l'incorporation de changements dans l'organisation de l'école, de l'environnement, du programme et des stratégies d'instruction en mettant à profit les forces des élèves, du personnel, et de la communauté afin de créer un apprentissage optimal. »⁴⁰ Plusieurs réformes aux Etats-Unis offrent à la fois des guides complets sur le programme et des réformes fragmentaires centrées sur l'enseignement et l'apprentissage dans la salle de classe. L'ASP est un modèle de réforme scolaire misant sur les capacités des enseignants et des écoles à travers une formation généralisée au sein d'un processus de résolution de problèmes basé sur la recherche. Les écoles développent leur propre programme adapté aux besoins particuliers de leurs élèves. Les évaluations du programme dans les écoles avec de nombreux élèves aux besoins spéciaux et « en difficulté » (la plupart provenant de familles pauvres), ont montré des progrès importants dans les résultats, une diminution du taux d'absentéisme, de suspension et de redoublement des élèves.⁴¹

Pour la plupart des programmes d'Education Intégrée aux Etats-Unis, la recherche et l'évaluation sont généralement basées sur des études de cas particuliers, et sur des données qualitatives. Cependant, quelques études quantitatives ont été entreprises. Une méta-analyse de 50 études (Weiner, 1985) a comparé la performance scolaire des élèves avec des handicaps légers bénéficiant d'une éducation intégrée à celle d'élèves avec les mêmes handicaps mais soumis à une éducation ségréguée. La performance scolaire moyenne des groupes intégrés était aux environs de 80%, tandis que celle des groupes isolés était aux alentours de 50%.⁴² Baker, Wang, et Walberg (1994) ont aussi effectué une méta-analyse d'études sur l'Education Intégrée qui a généré une mesure commune de l'effet de taille. Cette mesure a indiqué un effet bénéfique allant du faible au modéré de l'Education Intégrée sur les résultats académiques et sociaux des élèves à besoins particuliers. Des études longitudinales de grande échelle qui ont porté sur les examens généraux de l'Etat du Kentucky auxquels ont participé des élèves à handicaps dans un environnement inclusif ont été récemment publiées. Une de ces études (Koretz & Hamilton, 2000) a noté que les élèves avec des handicaps d'apprentissage à qui l'on a offert des conditions spéciales d'examen ont obtenu des résultats bien au-dessus de ceux des élèves sans handicaps dans toutes les matières sauf en maths.⁴³ Une autre étude récente des écoles de Chicago a mesuré les résultats d'élèves handicapés à des examens standard lorsqu'ils étaient placés dans des classes d'éducation spéciale. Les résultats de ces élèves étaient non seulement inférieurs, mais ils l'étaient *considérablement* par rapport aux élèves qui n'avaient pas été placés en éducation spéciale.⁴⁴

³⁹ R.E. Slavin, in Lipsky & Gartner (1997), p. 382.

⁴⁰ H. M. Levin in Lipsky & Gartner (1997), "Doing what comes naturally: Intégrée Education in Accelerated Schools." p. 395.

⁴¹ Des Information sur les écoles et projets ASP sont disponibles à www.acceleratedschools.net.

⁴² R. Weiner (1985). *Impact on the Schools*. Capitol Publications.

⁴³ D. Koretz & L. Hamilton (2000). Assessment of Students with Disabilities in Kentucky: Inclusion, Student Performance, and Validity. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Vol. 22, No. 3, pp. 255-272.

⁴⁴ A. J. Reynolds, B. Wolfe (1999) Special Education and School Achievement: An Exploratory Analysis with a Central-City Sample. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Vol. 21, No. 3., pp. 249-269.

Meilleure pratique en Europe et dans les autres pays de l'OCDE

Plusieurs études multinationales de l'Education Intégrée dans les pays européens et de l'OCDE ont été réalisées entre 1994 et 2003. Les sous-sections suivantes mettent en valeur certains résultats de trois exemples importants selon les critères de la « meilleure pratique ».

(a) *L'intégration des enfants handicapés dans l'éducation ordinaire : ambitions, théories, et pratiques.* OCDE, Paris, 1994

Cette revue de vingt-trois pays membres a été effectuée afin d'identifier les difficultés et succès communs dans l'intégration d'élèves handicapés dans les écoles ordinaires. Les résultats de cette étude se focalisent sur : (1) les décisions de placement, (2) le choix parental, (3) égalité d'accès et d'intégration, (4) les formes et modèles d'intégration, et (5) la formation des enseignants et le soutien du personnel.

Un continuum est typique parmi les pays membres en ce qui concerne le placement; ce continuum va des placements les moins intégrés (écoles spéciales) aux plus intégrés (placement dans des classes ordinaires avec du soutien). Cinq principes déterminent le placement des élèves au Danemark. Les différents types de placement pour les élèves aux besoins spéciaux sont guidés par les principes de : proximité, intervention minimale, intégration, efficacité, et motivation (p. 23). Plusieurs facteurs influencent le placement dans tous les pays de l'étude : (i) les règlements (par exemple, les règlements de la Suède dictent le placement des élèves sourds et sévèrement mentalement retardés dans des écoles spéciales, tandis que les lois italiennes demandent l'intégration de tous les enfants ; (ii) la volonté des enseignants d'accepter un enfant ; (iii) la disponibilité de ressources ; et (iv) le statut social familial.

Une fois que le placement est déterminé, plusieurs pays utilisent les plans du Programme d'Education Individualisée (IEP) pour déterminer les besoins académiques des élèves à besoins spéciaux. [Les IEPs s'appellent aussi « programmes d'action ciblée » (pays scandinaves), « programmation didactique » (Italie), « programmes d'intervention personnalisée » (Canada)]. Lors du développement des IEPs, une approche positive basée sur les capacités et les évaluations basées sur les besoins sont généralement utilisées pour déterminer les adaptations et arrangements appropriés du programme. Des pratiques pédagogiques efficaces telles que l'enseignement coopératif, les cours particuliers par les pairs, et les groupements hétérogènes sont généralement reconnues comme les meilleures.

Enfin, les « meilleures pratiques » sont caractérisées par une approche complète de la formation des enseignants : des formations en cours d'emploi basées au sein de l'école combinées à une formation volontaire (soutien institutionnalisé des enseignants en classe), et des cours à l'université. Une tendance prometteuse est la conversion des écoles spéciales en centres de ressources et de formation, où le personnel offre du soutien aux écoles. En France, les « zones d'éducation prioritaires » sont bien connus pour l'augmentation de ressources destinées aux parties de la population avec des taux élevés d'élèves en difficulté particulière. Dans l'ensemble, la formation est une haute priorité, et le rapport recommande que l'accent soit mis sur la résolution de problèmes, ainsi que sur des projets de formation par rapport à la collaboration et la négociation, plutôt que sur des connaissances pour des handicaps spécifiques. Les pays membres ont aussi indiqué des niveaux de réussite plus élevés dans l'enseignement primaire que dans le secondaire.

(b) *La pratique de l'Education Intégrée : les élèves handicapés dans les écoles régulières.* OCDE, Paris, 1999.

L'OCDE a fait une étude entre 1995 et 1998 dans huit pays de trois régions (Amérique du Nord, Europe, et Pacifique). Un résultat important de cette étude indique que: « Du point de vue de l'organisation du programme et de la pédagogie, aucune raison n'existe pour maintenir des services généralement isolés pour les élèves handicapés dans les systèmes d'éducation publique, tant que certaines

précautions sont prises » (page 14). En fait, les changements dans la pédagogie et dans le développement des programmes ont été bénéfiques à tous les élèves. Les analyses de recherches présentent un argument « substantiel, voire irrésistible pour l'intégration totale des élèves handicapés dans les écoles ordinaires » (page 22). D'autres résultats suggèrent que l'Education Intégrée améliore la performance scolaire des élèves sans besoins spéciaux, en partie parce que l'attention supplémentaire à la pédagogie et à l'adaptation des programmes permet d'offrir un enseignement de qualité à tous les élèves.⁴⁵ Cependant, il est important de faire attention aux cadres de politiques, au choix parental, à l'organisation et au financement des écoles, ainsi qu'aux systèmes de soutien pour les associations d'enseignants/élèves/familles afin de rendre les programmes d'Education Intégrée plus efficaces.

La plupart des pays éprouvent toujours le besoin de maintenir une forme de ségrégation des services – soit des classes spéciales dans des écoles ordinaires ou bien des écoles spéciales. (Les écoles citent le plus fréquemment un besoin de placement ségrégué pour les élèves à problèmes émotionnels ou de conduite). Le nombre de programmes d'Education Intégrée n'est pas très élevé dans la plupart des pays. Cependant, il est trouvé présentement en augmentation.

Certains des facteurs critiques les plus importants pour la «meilleure pratique» en Education Intégrée sont brièvement décrits ci-dessous:

- (i) La **formation des enseignants** a la plus haute priorité. Le contenu doit être pratique (basé sur la salle de classe), centré sur l'attitude des enseignants, et le changement des rôles. La bonne pratique peut seulement être maintenue grâce à une formation continue (p. 37). Les qualités que la formation doit conférer à un enseignant spécialiste comprennent:
- la coordination d'éducation spéciale
 - l'enseignement de groupe
 - le développement de soutien mutuel entre enseignants et de collaboration effective par une approche basée sur des réunions et la résolution de problèmes
 - des pédagogies pour la différenciation des programmes
 - le développement de programmes d'éducation individualisée
 - le contrôle continu de progrès

Munis de ces capacités, les enseignants spécialistes travaillent avec les enseignants d'éducation générale dans les classes, représentant ainsi une source de développement continu pour les enseignants d'éducation générale; cette pratique est qualifiée de « renforcement des capacités » des enseignants. Dans le meilleur des cas, ces enseignants de soutien sont entièrement intégrés dans l'école. De plus, les politiques d'éducation ont une influence sur la formation. Les politiques qui soutiennent une formation effective sont celles qui soutiennent aussi la coordination des services et la planification multidisciplinaire en équipe. La formation multi-professionnelle pour un système coordonné de services vise des qualités spécifiques (p. 311):

- la connaissance des concepts de l'inclusion et de la coordination des services à tous les niveaux (documents de politique, programmes, et pratiques)
- la connaissance des rôles de toutes les disciplines qui servent les élèves à besoins spéciaux
- la préparation pour être un bon membre d'équipe (au niveau du service ainsi que de la planification)
- la préparation pour la coordination des services familiaux

⁴⁵ Ce rapport de l'OCED note que les effets sur les élèves sans besoins éducatifs spéciaux sont un indice important. Cependant, une investigation plus poussée est nécessaire pour lier les coûts aux résultats (page 49).

(ii) Méthodes visant l'école entière

Le personnel gérant l'école doit jouer un rôle central au cours des innovations, en particulier parce qu'il est responsable de la performance scolaire. Les programmes de « discipline affirmative » (qui s'appellent aussi « Soutiens de Conduite Positive » aux Etats-Unis) sont des méthodes qui visent l'école entière afin faire face à la violence croissante dans les écoles – une source de « souci considérable » pour les pays membres. De plus, selon la philosophie par laquelle « on n'a pas besoin des pompiers si une école est capable de s'occuper des étincelles » (p. 39), une stratégie de soutien interne à l'école est préférable à l'assistance d'experts externes. Les caractéristiques d'une méthode de soutien interne sont, entre autres (p. 47) :

- plus de souplesse dans la détermination des dimensions et de la composition des classes
- un soutien immédiat au sein de l'école pour les enseignants ordinaires de la part d'enseignants spécialisés et d'assistants
- diminution des ratios enseignants/étudiants et adultes/étudiants
- de meilleures capacités pour la différenciation des programmes et le développement de pédagogies plus souples à travers la préparation coopérative d'évaluations et la rédaction de plans IEP
- un développement en équipe du programme , y compris le développement de matériaux pour répondre aux besoins d'élèves aux besoins particuliers.

(iii) Développement des programmes

La tendance actuelle s'oriente vers des programmes basés sur les résultats au niveau primaire, suivis par des programmes « pratiques » au niveau secondaire. [Aux Etats-Unis, ceci s'appelle « enseignement basé sur le travail », l'indicateur principal de succès post-scolaire pour les élèves aux besoins spéciaux.]

(c) L'éducation pour besoins spéciaux en Europe. L'Agence Européenne pour le Développement de l'Éducation pour Besoins Spéciaux et EURYDICE. Brussels, 2003.

Cette étude de 30 pays se focalise sur cinq domaines de l'Education Intégrée : (i) les documents de politique et la pratique de l'Education Intégrée ; (ii) le financement de l'éducation pour besoins spéciaux ; (iii) les enseignants et l'éducation pour besoins spéciaux ; (iv) l'information et les technologies de communication dans l'éducation pour besoins spéciaux ; et (v) l'intervention précoce. Les résultats de cette étude par rapport aux pratiques de l'Education Intégrée soutiennent les résultats d'études précédentes de l'OCDE dans d'autres domaines. En particulier, les documents de politique tendent généralement vers l'Education Intégrée. Cependant, les écoles spéciales acceptent encore 1 à 6% de tous les élèves dans des écoles et salles de classe ségréguées. Une forte corrélation existe entre le pourcentage d'élèves dans des programmes d'éducation ségréguée et la densité de la population. La ségrégation ne présente aucun avantage pour les pays avec des densités de population faibles pour des raisons de rentabilité.

Quelques importantes tendances de « meilleures pratiques »:

- (i) **la transformation des écoles spéciales en centres de ressources** continue d'être une tendance commune. Ces centres offrent typiquement les soutiens suivants considérés comme rentables:
- formation des enseignants et d'autres professionnels
 - développement et dissémination de matériaux et de méthodes
 - soutien des écoles régulières et des parents
 - aide à court terme ou à temps partiel pour des élèves individuels

○ soutien pour les élèves entrant sur le marché du travail
les *plans d'éducation individualisés* continuent à jouer un rôle important pour la détermination du degré et du type d'adaptations nécessaires ainsi que pour l'évaluation des progrès des élèves.

Une partie importante de ce rapport se concentre sur *les barrières et les défis* des pays européens :

- (i) **L'éducation secondaire** : les pays font pat de « sérieux problèmes » à ce niveau par rapport au niveau primaire. Ils attribuent ces problèmes à la formation insuffisante et aux attitudes négatives des enseignants, à l'écart croissant entre les résultats scolaires des élèves à besoins spéciaux et ceux des autres élèves, à la spécialisation plus poussée en sujets académiques, et à l'organisation différente de l'école.
- (ii) **Le rôle des parents** : la plupart des pays signalent des attitudes positives par rapport à l'Education Intégrée de la part des parents, et indiquent que les pressions parentales en faveur des réformes augmentent. Cependant, les familles avec des enfants sévèrement handicapés préfèrent parfois des environnements ségrégués. La tendance vers la décentralisation a aussi conduit à une augmentation du pouvoir parental sur les prises de décisions.
- (iii) **Le financement** : est l'un des obstacles principaux à l'Education Intégrée et à la formation. Les pays subissent actuellement des réformes importantes de financement. (Voir la section de ce rapport sur le financement des besoins éducatifs spéciaux pour une discussion plus poussée du sujet.)
- (iv) **La législation** : des progrès ont été réalisés, mais certains problèmes persistent. (Voir la section de ce rapport sur la législation, Section V : « Considérations légales » pour une discussion plus poussée du sujet.)
- (v) **La décentralisation** : la tendance claire et répandue vers la décentralisation joue un rôle clé dans l'Education Intégrée. Bien que le déplacement des ressources et des prises de décisions vers les autorités locales vise à augmenter la flexibilité et permettre une meilleure adaptation aux circonstances locales, certains inconvénients tels que les variations importantes par rapport à la qualité et au niveau des services se manifestent.

Considérations spéciales dans toutes les études des pays du Nord : Responsabilité

La première grande question que l'on retrouve dans toutes les importantes études est celle de la responsabilité. A cause de pressions publiques, de mauvais résultats des élèves, et du manque de ressources, les pays du Nord se trouvent actuellement face à une attention croissante vers les questions de responsabilité. L'attention s'est détournée des questions d'accès pour se fixer sur celles de résultats. McLaughlin et Rouse (2000)⁴⁶ offrent l'analyse la plus complète de ce sujet. Dans de nombreux pays, la performance des écoles est évaluée à travers des programmes basés sur des standards et à travers de nouvelles lois qui demandent de bons résultats aux examens eux aussi basés sur des standards. Les Britanniques publient des « tableaux de ligues », et aux Etats-Unis, la loi disant qu' « Aucun enfant ne doit être à la traîne » (2002) menacent les écoles qui « échouent » selon ces mesures avec de sévères sanctions économiques. Ces mesures et ces lois exercent des pressions énormes sur les écoles, avec des effets désavantageux pour les élèves aux besoins éducatifs spéciaux. En particulier, les rapports indiquent que ces mesures ont conduit à un manque de volonté d'admettre des élèves aux besoins éducatifs spéciaux, dont la performance pourrait baisser les moyennes scolaires. Aussi, les écoles sont-elles tentées d'omettre les élèves avec des difficultés d'apprentissage de leurs examens. Les lois les encouragent aussi à expulser les élèves qu'elles trouvent trop difficiles à éduquer (OCDE, 199, p. 34).

EURYDICE rapporte aussi les effets négatifs de cette focalisation sur la responsabilité sur l'Education Intégrée et les étudiants aux besoins éducatifs spéciaux. Par exemple, leur rapport de 2003

⁴⁶ M. McLaughlin & M. Rouse (2000) *Special Education and School Reform in the United States and Britain*. Routledge: London & New York.

démontre une légère augmentation du nombre de placements ségrégués. Ce rapport met aussi en valeur le besoin de meilleurs processus de contrôle et d'évaluation dans tous les pays européens. Le fait que les progrès vers l'Education Intégrée requièrent une réduction des processus de classification et d'évaluation complique cependant les efforts d'évaluation.

En réponse au besoin reconnu pour une évaluation systématique des programmes d'Education Intégrée, le Centre des Etudes sur l'Education Intégrée (CSIE) au Royaume-Uni a développé, testé, et révisé un *Index pour la Scolarisation Intégrée*. L'*Index* « prend le modèle social du handicap comme point de départ, se base sur les pratiques effectives, et organise ensuite le travail de l'*Index* autour d'un cycle d'activités guidant les écoles à travers les étapes de préparation, d'investigation, de développement, et de revue. »⁴⁷ L'*Index* offre des indices détaillés de succès dans cinq domaines : l'organisation, la communication, les expériences de classe, l'environnement social, et les relations. Un ensemble d'indicateurs pour la dimension « expériences de classe » (tel que le rapportent Sebba, Thurlow & Goertz 2000) se trouve ci-dessous :

Index pour la scolarisation intégrée: projet d'indicateurs pour la dimension «expériences de la classe»

- 3.1 Les élèves ont le droit de participer à tous les sujets et toutes les activités
- 3.2 L'enseignement et l'apprentissage sont planifiés avec tous les élèves à l'esprit
- 3.3 Le programme développe la compréhension et le respect des différences
- 3.4 Tous les élèves participent aux leçons
- 3.5 Les enseignants utilisent une variété de styles et de stratégies d'enseignements
- 3.6 Les élèves ont du succès dans leur apprentissage
- 3.7 Le cursus cherche à développer la compréhension des différences culturelles au sein de la société
- 3.8 Les élèves prennent part aux systèmes d'évaluation et d'accréditation
- 3.9 Les difficultés d'apprentissages sont perçues comme des occasions pour le développement de la pratique

Cet *Index* développé par Booth et Ainscow se base sur des recherches effectuées en Australie et aux Etats-Unis et est généralement perçu comme un intéressant nouveau développement dans le domaine de l'évaluation.⁴⁸

Considérations spéciales dans toutes les études des pays du Nord: Participation parentale

Un thème fréquent dans la littérature sur l'Education Intégrée au Nord est l'importance de la participation parentale dans l'éducation des enfants. Les lois sur l'éducation dans la plupart des pays du Nord demandent que les parents d'enfants aux besoins éducatifs spéciaux participent aux prises de décisions relatives aux services destinés à leurs enfants. Cependant, les écoles ont toujours des difficultés à considérer les parents comme partenaires dans l'Education Intégrée. Les problèmes semblent complexes. Par exemple, des recherches indiquent que le niveau de participation parentale dépend du niveau social ou de l'identité raciale. En particulier, les parents de langue et culture étrangères « ont tendance à ne pas participer ou protester contre les décisions relatives à l'éducation de leurs enfants parce

⁴⁷ Centre for Studies on Intégrée Education (2003). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. CSIE web-site. <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/indexlaunch.htm> P. 1

⁴⁸ Sebba, J., Thurlow, M. & M. Goertz (2000) Educational accountability and students with disabilities in the United States and in England and Wales. Tiré de *Special Education and School Reform in the United States and Britain*. McLaughlin & Rouse (Eds). London: Routledge. P. 117.

qu'ils se sentent désengagés et impuissants lors de leurs interactions avec le personnel de l'école. »⁴⁹ D'autres recherches indiquent que la bureaucratie professionnelle des écoles comporte des barrières institutionnelles qui excluent les parents de toute participation significative.⁵⁰ D'un autre côté, les parents motivés à participer ont tendance à le faire à cause de leur mécontentement avec le système éducatif et ont tendance à venir de familles (blanches) bourgeoises ou de haute société. Les écoles perçoivent souvent ces parents comme des adversaires et ont tendance à leur reprocher les problèmes d'apprentissage et de conduite de leurs enfants (Soodak, 1998).

La littérature sur l'Éducation Intégrée au Nord met en valeur l'importance de la participation parentale et suggère plusieurs stratégies-clé pour arriver à la « meilleure pratique ». ⁵¹ Cependant, il existe peu de modèles systématiques de « meilleure pratique » qui pourraient aider les écoles.⁵² Il est tout de même clair dans la littérature que les parents sont principalement responsables des succès de l'Éducation Intégrée. Les mesures de réforme se doivent d'accorder plus d'importance aux perspectives des parents et de s'engager à mettre à profit leur expertise et les inclure dans tous les aspects de la scolarisation intégrée.

Considérations spéciales dans toutes les études des pays du Nord : Différences entre genres

Un rapport de 2000 de l'OCDE (*Statistiques et Indices sur l'Éducation pour Besoins Spéciaux*) note des différences consistantes entre garçons et filles. Un ratio de 60 garçons pour 40 filles apparaît dans toutes les catégories multinationales de systèmes d'éducation spéciale. Le rapport conclut que « ces résultats robustes ne sont pas faciles à interpréter, mais dû à leur ubiquité, il est tentant d'en déduire une différence systématique quant aux perceptions courantes des différences entre les besoins éducatifs spéciaux des garçons et des filles » (OCDE 2000, p. 102). Ces différences consistantes soulèvent des questions importantes de politique par rapport à l'identification et au traitement des filles et des garçons. Pour une discussion plus détaillée de ces questions, voir Evans (2000).⁵³

Résumé

Des études multinationales dans les pays du Nord donnent beaucoup d'information sur la « meilleure pratique » pour l'Éducation Intégrée. Une haute priorité est la formation des enseignants, parce que les ressources du personnel constituent environ 80% de toutes les dépenses scolaires. Toutes les études citées dans ce texte recommandent une formation des enseignants centrée sur le renforcement des capacités des enseignants dans les domaines de la pédagogie, du développement de programme et de son adaptation. La formation doit être volontaire, basée sur la salle de classe, intensive et continue afin de promouvoir une pratique efficace et durable. La deuxième priorité est la réforme complète de l'école pour soutenir la pratique au niveau de la classe. Quelques facteurs importants pour une telle réforme sont la participation de la direction, la coordination des services, la planification multidisciplinaire, la participation parentale

⁴⁹ L. C. Soodak (1998). Parents and Intégrée Schooling: Advocating for and Participating in the Reform of Special Education. Tiré de *Intégrée Schools: National and International Perspectives*. S. J. Vitello & D. E. Mithaug (Eds). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Pp. 113—131. L'extrait provient de la page 128.

⁵⁰ L. Ware (1999). My Kid and Kids Kinda Like Him. Tiré de *Intégrée Education: International Voices on Disability and Justice*. K. Ballard (Ed). London: Falmer Press. Pp. 43-66.

⁵¹ OECD (1995) *Integrating Students with Special Needs into Mainstream Schools*. P. 198.

⁵² Quelques exceptions notables sont le Projet des Ecoles Accélérées, où les parents jouent un rôle central au développement. COACH (Choisir des Options et des Accommodations pour les Enfants) est un modèle de participation de parents et d'élèves dans la prise de décisions qui a été utilisé avec succès lors du développement de plans d'éducation pour les élèves sourds-aveugles et autres élèves à déficiences multiples. [Voir M. Giangreco (1996) Curriculum Planning for Students with Disabilities in General Education Classrooms. In Stainback & Stainback (Eds). *Inclusion: A Guide for Educators*. Pp. 237-254.]

⁵³ P. Evans (2000). *Developing Equity Indicators based on Additional Resources supplied for Disabled and disadvantages Students*. OECD. Paris.

dans les prises de décisions, et la présence de systèmes de soutien internes à l'école pour le renforcement des capacités.

Bien qu'une tendance claire vers la pratique intégrée et une croissance dans le nombre de programmes d'Education Intégrée soient évidentes dans tous les pays du Nord, des variations considérables existent, notamment dans les domaines de la classification et des décisions sur le placement. De plus, tous les pays font face à de nombreuses difficultés. La difficulté la plus importante se rapporte à la réponse aux besoins des élèves aux besoins spéciaux dans les lycées, d'un point de vue financier. Cette focalisation sur la responsabilité constitue un déplacement important des questions d'accès vers celles de la qualité des services. Des systèmes d'évaluation et de documentation de l'efficacité à travers les résultats font toujours défaut. Bien que les études montrent dans quelques cas des effets positifs pour l'Education Intégrée, des lacunes persistent dans cet aspect des recherches. Enfin, des différences importantes révèlent un préjugé favorable aux garçons, une source d'inquiétude à priori très importante mais qui a été largement omise dans les études.

Ces leçons du Nord constituent une première vague de réformes pour l'Education Intégrée du point de vue de la pratique. La section qui suit analyse la seconde vague, les leçons venues du Sud.

III: Pratique de l'Éducation Intégrée: Leçons des pays du Sud

L'intégration est un processus dynamique de participation d'individus au sein d'un réseau de relations. Ce processus rend légitime les interactions entre individus au sein de groupes sociaux. L'intégration implique la réciprocité. Ainsi, la perspective relative à l'éducation pour besoins spéciaux se démocratise ; ceci implique que cette éducation doit se faire dans le cadre d'une éducation essentiellement régulière, publique et universelle.

-- *Ministre pour l'éducation pour besoins spéciaux, Ministère brésilien de l'éducation*¹

Introduction:

Au lieu de présenter une liste d'indicateurs d'efficacité de l'Éducation Intégrée, cette section s'ouvre avec une « histoire à succès » composée d'éléments provenant de différents exemples du Nord et du Sud, afin de décrire l'Éducation Intégrée comme un processus dynamique. Les indicateurs d'efficacité sont très répandus dans la littérature des pays du Nord. Cependant, ces indicateurs ne facilitent pas la compréhension du développement et de plus, traitent l'Éducation Intégrée comme un événement. La combinaison suivante est créée à base de points communs entre pays ainsi que de stratégies uniques à certains programmes particulièrement efficaces. Bien que la combinaison provienne de « meilleures pratiques » du Sud, elle ne doit pas être perçue comme un modèle idéal de l'Éducation Intégrée. Par ailleurs, la combinaison n'est pas exhaustive, mais plutôt illustrative d'un ensemble de possibilités. Les contextes locaux – y compris les sensibilités culturelles, les capacités spécifiques aux cas individuels, les besoins et priorités identifiés – vont nécessairement servir de médiateurs dans les prises de décisions par rapport aux divers aspects de l'Éducation Intégrée. Cette combinaison se base sur une revue de *l'Éducation intégrée et programmes de soutien des communautés, Phase II* de l'UNESCO, mise en place de 1998 à 2001. L'objectif du programme de l'UNESCO était de mettre en œuvre des projets-pilotes d'Éducation Intégrée dans douze pays afin d'éventuellement diffuser ces projets à l'échelle nationale. Ces pays ont été sélectionnés à cause de leurs conditions favorables à la pratique et ont ensuite été invités à participer.⁵⁴ Des douze pays dans lesquels des projets-pilotes étaient initiés, quatre ont eu un succès particulièrement notable : le Ghana, l'Inde, le Vietnam, et le Yémen, tous des pays de « l'Initiative accélérée ». La combinaison suivante se base principalement sur l'expérience de ces quatre pays.

Ce récit composite fictif du «Système scolaire de l'Hémisphère Sud» offre un fond pour les sections suivantes qui décrivent des considérations, contextes, et tendances spécifiques.

Éducation Intégrée: L'expérience du «Système scolaire de l'Hémisphère Sud»

L'HS (Hémisphère Sud) a une loi nationale garantissant le droit à l'Éducation Intégrée. Le Ministère de l'Éducation a mis en place un programme de documents de politique avec des priorités claires en faveur de l'Éducation Intégrée pour tous ceux qui sont traditionnellement exclus (les enfants handicapés par exemple) et pour ceux qui font face à des situations désavantageuses particulières (tels que les enfants réfugiés, les enfants travailleurs, et les filles). D'après l'agence internationale de financement, ces conditions étaient importantes mais insuffisantes pour l'initiation de rencontres informelles et formelles avec le Ministère de l'Éducation portant sur le soutien financier aux initiatives d'Éducation Intégrée. Une fois les négociations formelles conclues, une rencontre a été organisée au niveau national. Cette rencontre a rassemblé des représentants des personnes dont le soutien serait nécessaire au succès de

⁵⁴ Les douze pays participant aux Projets de Soutien pour les Ecoles Intégrées et les Communauté, Phase II de l'UNESCO sont : le Cameroun, la République Dominicaine, l'Égypte, le Ghana, l'Inde, le Madagascar, le Nicaragua, le Paraguay, l'Afrique du Sud, le Vietnam, et le Yémen.

l'initiative. Ce groupe était composé d'agents des Ministères de l'Éducation (des divisions pour l'éducation générale et spéciale), de la Santé et de la Sécurité Sociale ; des représentants des chefs de communauté élus ; des ONGs ayant une expérience relative aux programmes informels d'intégration; des représentants d'organisations pour handicapés ; du personnel des programmes pour la formation des enseignants ; et de représentants des syndicats. La rencontre a duré trois jours et avait pour objectifs : 1) l'introduction/la discussion des concepts de l'Éducation Intégrée ; (2) la sensibilisation et le partage d'expérience sur les sujets concernés ; et (3) l'établissement d'un engagement multi-sectoriel pour la mise en œuvre de cette initiative.

Ensuite, un groupe administratif responsable fut sélectionné et un coordinateur nommé. Plusieurs critères ont été pris en considération lors de la sélection de l'agence initiale, comprenant le niveau d'engagement, l'expérience, la capacité institutionnelle, et les relations établies avec les écoles. La tâche principale de cette agence était la formation d'un comité de coordination représentatif pour le développement d'un plan d'action comprenant des responsabilités clairement définies et des plans de mise en exécution des activités. Le plan d'action a nécessité la sélection d'une région géographique pour les initiatives d'Éducation Intégrée. Cette sélection s'était basée sur les connaissances des experts, les priorités, les besoins, et d'autres facteurs contextuels. Les autorités régionales ont été contactées, et des équipes locales de soutien formées, constituées d'ONG actives dans la région, de chefs de communauté, d'associations de parents et d'enseignants, ainsi que d'autres agences fournissant des services de soutien pertinents au projet. Au sein du groupe représentant les parents étaient des parents d'enfants handicapés, d'enfants sans handicaps, ainsi que des parents ou défenseurs d'autres enfants désavantagés. Cette équipe locale de soutien a suivi une orientation semblable à celle qui a été réalisée au niveau national. Après l'orientation, cette équipe locale de soutien s'est consacrée à la sélection des écoles (3 au minimum, et 15 au maximum). Le processus de sélection comportait des visites de sites, une étude de la faisabilité basée sur la démographie et les caractéristiques de l'école et de la demande pour l'Éducation Intégrée.

Lors de la sélection des écoles, l'équipe s'est penchée particulièrement sur les points forts des écoles individuelles et des communautés, ainsi que sur les expériences antérieures. L'équipe a choisi six écoles proches les unes des autres et qui avaient collaboré à un programme de Réhabilitation basé dans la communauté (CBR) pour le développement de programmes intégrés. Trois de ces écoles étaient pré-primaires, et les trois autres étaient secondaires ? . Les points forts de ce choix étaient : la possibilité de bâtir sur des expériences passées, d'encourager la collaboration grâce à la proximité, et aussi d'offrir du soutien pour tous les programmes scolaires.

Une fois que les écoles ont été choisies et invitées à participer, une série d'ateliers étaient organisés pour un groupe de travail composé de l'équipe locale de soutien, du personnel de l'école (y compris le Directeur et/ou les Enseignants principaux), des groupes de parents, et des conseils d'élèves. L'expertise technique et le soutien des agences de financement avaient facilité le processus. Des ateliers ont eu lieu dans chaque école; ces ateliers ont commencé par un format d'orientation semblable à celui qui avait été utilisé au niveau régional et national. Une fois que l'engagement pour le projet a été établi, les ateliers suivants se sont focalisés sur les stratégies spécifiques pour les enseignants, avec une attention particulière aux stratégies d'enseignement pour les classes à effectifs élevés et divers. Tous les ateliers furent interactifs et ont mis en valeur la résolution des problèmes, la pensée créative, et la collaboration. Des individus handicapés ont participé à la résolution de problèmes au cours de ces ateliers.

Dans tous les ateliers, les enseignants ont eu de nombreuses occasions de parler des défis auxquels ils ont à faire face, d'exprimer leurs inquiétudes, et d'appliquer certaines stratégies à travers des activités d'apprentissage pratiques. Le Guide des Ressources pour Enseignants de l'UNESCO fut présenté et évalué par les participants afin de déterminer les adaptations qui seraient nécessaires afin de répondre aux besoins de leurs classes. L'un des ateliers se focalisa en particulier sur les stratégies d'évaluation, sur les examens centrés sur le programme, et sur le processus d'évaluation de l'ensemble

des programmes. Les enseignants ont également fait des visites mutuelles dans les classes d'autres écoles participantes. Ils avaient choisi des représentants de chaque école pour assister à un séminaire régional parrainé par les donateurs afin d'acquérir plus d'expérience et de partager leurs connaissances. L'agence de financement a aussi parrainé des tours d'étude de classes et d'écoles d'Education Intégrée déjà établies. A leur retour, les participants ont partagé leurs expériences au niveau de l'école.

En percevant l'initiative de l'Education Intégrée comme une charge supplémentaire dans des conditions de travail déjà surchargées, certains enseignants étaient d'abord résistants. Cependant, l'enthousiasme augmentait au fur et à mesure que le travail progressait. Les enseignants se rassemblaient pour des réunions hebdomadaires ou bimensuelles afin de partager leurs succès; ils se sont rapidement rendu compte que leur formation facilitait l'apprentissage de tous les élèves. Ces réunions étaient pour eux des occasions de trouver des solutions aux obstacles auxquels ils faisaient face. Par ailleurs, les enseignants recevaient du soutien continu lors de visites par l'équipe locale de soutien. Les membres de l'équipe rencontraient les enseignants individuellement et en groupe pour parler de leurs soucis. Les membres de cette équipe avaient développé les qualités pertinentes à cette initiative à travers un autre projet sur le développement de programme. Le projet sur le programme les avait initiés à l'enseignement de groupe et à des matériels simples d'apprentissage interactif. Les enseignants se sont rendu compte qu'ils bénéficiaient de leurs expériences passées dans la mise en œuvre de l'Education Intégrée.

Alors même que les enseignants acquéraient des capacités et plus de confiance en eux-mêmes, l'équipe locale de soutien a entrepris une campagne d'information publique et s'est consacrée à créer des réseaux de soutien communautaire. La télévision et les médias locaux présentèrent des programmations sur l'initiative. Des matériaux furent développés et distribués. Des sessions de formation et de sensibilisation pour les parents furent organisées. Les Conseils scolaires d'élèves s'unirent avec les organisations locales de handicapés pour développer un programme d'assistance mutuelle entre enfants. Ces stratégies ont contribué à l'établissement de l'Education Intégrée en tant que partie intégrante de l'école et de la communauté dans son ensemble, non plus uniquement focalisée sur le cursus et l'instruction de classe. De plus en plus, les membres de la communauté cherchaient des informations supplémentaires et désiraient s'engager. Plusieurs retraités se portèrent volontaires en tant qu'assistants de classe pour aider les enseignants.

L'évaluation fut intégrée au processus de mise en œuvre, pour que les ajustements puissent être réalisés avant que les problèmes ne deviennent trop importants. La décision fut prise au début de l'initiative de se focaliser premièrement sur les trois premières classes de l'école primaire avant de se pencher sur les classes suivantes. Cette décision s'est basée en partie sur des considérations de ressources, mais aussi sur le fait que les classes plus avancées ont un cursus plus difficile. Les responsables étaient d'avis que les enfants auraient plus de succès s'ils pouvaient commencer tôt et acquérir les capacités nécessaires dans les premières classes.

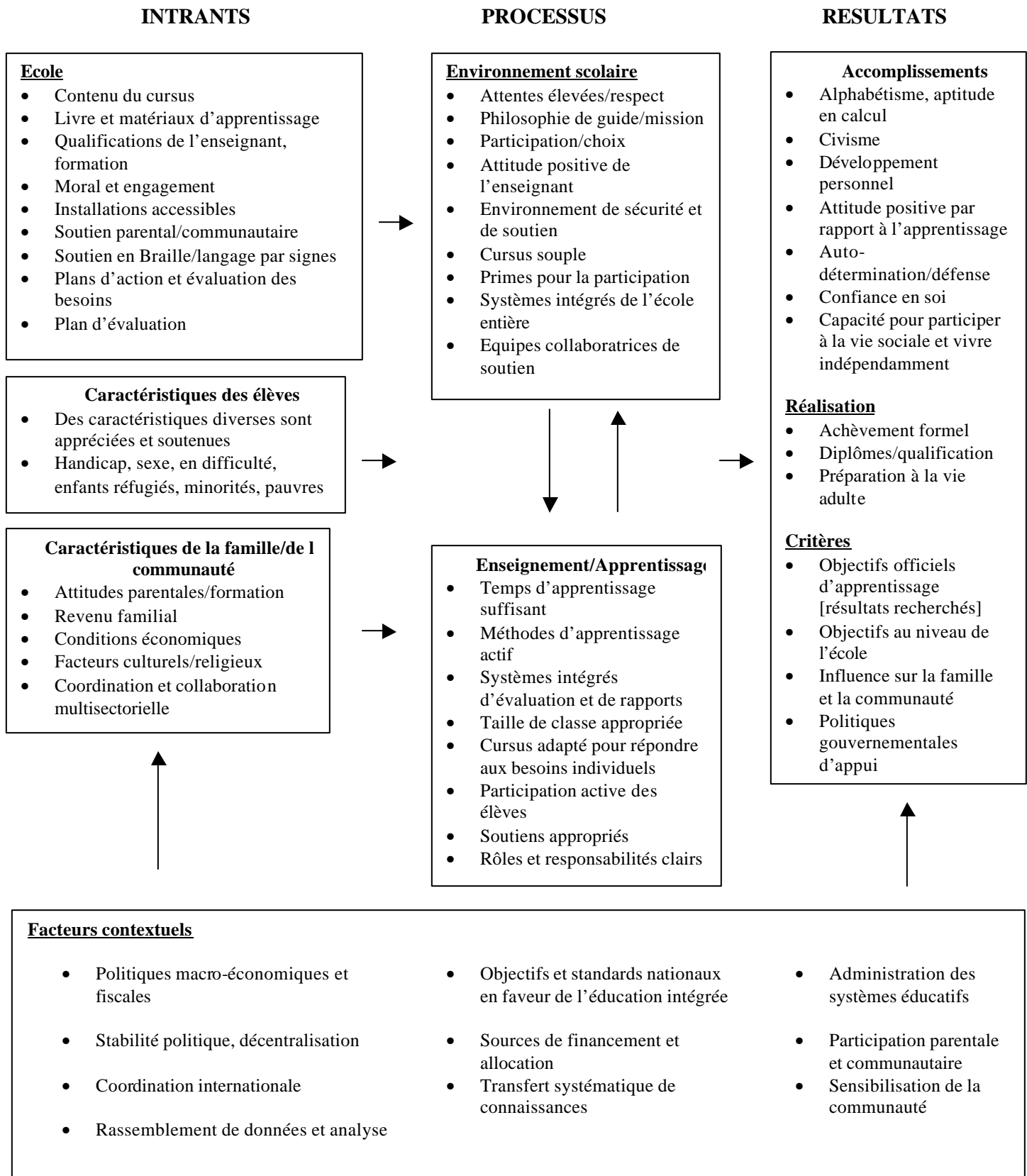
Les enseignants et les équipes scolaires locales se rencontrèrent régulièrement pour évaluer leur progrès et identifier les obstacles auxquels ils faisaient face. L'initiative ne fut pas sans défis. Cependant, la formation des participants par rapport à la résolution des problèmes et à la collaboration fut un atout considérable. Le travail de base de l'équipe locale de soutien qui avait créé des réseaux communautaires a fourni un filet de sécurité et des sources de soutien inestimable. Bien que la communauté, le personnel, et les élèves dans les écoles-pilotes pensent qu'ils seront perpétuellement en cours d'établissement de l'Education Intégrée au sein des écoles, leurs succès initiaux ont posé les bases pour des succès futurs. L'engagement pour l'intégration a été fermement établi et soutiendra des développements de programme futurs.

Le cadre de l'Education Intégrée

Le compte-rendu du « système scolaire de l'HS » illustre les possibilités, mais aussi les complexités du développement de programmes pour l'Education Intégrée. Un cadre est nécessaire pour la compréhension des dynamiques et de l'approche globale de l'Education Intégrée. Nous proposons donc le cadre représenté dans le diagramme ci-dessous comme guide conceptuel sur le réseau de relations et de facteurs essentiels au développement de l'Education Intégrée. L'on peut s'en servir comme plan conceptuel lors de la planification et de l'évaluation éducative en conjonction avec d'autres instruments tels que l'*Index pour l'intégration*. Ce cadre se base sur le cadre pour l'évaluation de la qualité du Tableau 2.14 du Rapport de Contrôle de l'EPT de 2002 (UNESCO), et a été développé pour tous les pays – du Nord et du Sud. Le diagramme ici représenté a de nombreux éléments communs avec le cadre de l'EPT mais contient des valeurs ajoutées et des aperçus tirés de la littérature sur l'éducation intégrée au Sud.⁵⁵

⁵⁵ La littérature utilisée pour le développement de ce cadre comprend: Save The Children, Rapport sur l'Ecole pour Tous 2002, p. 15 ; des documents et des articles de Enabling Education Network, Inclusion International, le Rapport du Groupe d'experts sur les normes internationales et les standards par rapport au handicap (1998) ; la Charte sud-Africaine sur les droits relatifs au handicap ; et les cinq piliers de l'éducation de qualité de l'UNICEF.

Un cadre intrants-processus -résultats -contexte pour l'Éducation Intégrée



Le cadre proposé comporte quatre domaines : intrants, processus, résultats, et facteurs contextuels au sein d'un système ouvert. Un système ouvert tient compte non seulement des facteurs extérieurs qui influencent l'Éducation Intégrée (par exemple, les documents de politique, la législation, les conditions culturelles et socio-économiques), mais considère ces facteurs « extérieurs » comme des éléments intégrants du développement d'ensemble de l'Éducation Intégrée. Ce système ouvert est un point fort particulier à l'Éducation Intégrée dans les pays du Sud. En effet, les approches visant l'école entière étaient plus typiques que celles qui se focalisaient sur la communauté dans la littérature sur l'Éducation Intégrée dans les pays du Nord. Par ailleurs, les facteurs extérieurs n'étaient pas pris en compte au Nord comme ils l'étaient au Sud. Bien que le cadre soit utilisé ici comme référence organisatrice pour la revue de la littérature sur l'Éducation Intégrée au Sud, les pays du Nord peuvent aussi bénéficier de ce système ouvert à quatre composantes.

La première sous-section qui suit se focalise sur les domaines prioritaires identifiés comme défis critiques à l'efficacité de l'éducation intégrée au Sud à travers les quatre domaines des intrants, des processus, des résultats, et du contexte. De nombreux facteurs dans ces domaines se chevauchent. Par exemple, l'on peut simultanément considérer la participation, la conscience, la sensibilisation, et le transfert de connaissances comme intrants, processus, et résultats. Dans le cadre de cette revue, chaque facteur a été arbitrairement classé dans une seule catégorie pour des raisons pratiques. Cette sous-section sur les défis dans les domaines-clés du développement de programmes d'Éducation Intégrée est suivie d'une revue des lacunes dans la littérature, et des obstacles relatifs à ces lacunes. Encore une fois, ces exemples ne sont pas exhaustifs, mais plutôt illustratifs. Spécifiquement, cette revue se base principalement sur 24 pays participant à l'Initiative Accélérée de la Banque Mondiale. Ces pays ont été sélectionnés parce qu'ils font face à certains des obstacles les plus importants à l'Éducation Intégrée, et aussi parce qu'ils illustrent certaines des initiatives les plus prometteuses. La dernière sous-section offre des directions pour des études futures.

Défis et réponses à l'Éducation Intégrée au Sud

Cette sous-section met en valeur les aspects les plus difficiles et critiques du développement de l'Éducation Intégrée par rapport aux intrants, processus, résultats, et contexte.

(a) Intrants à l'Éducation Intégrée

Les questions de demande présentent sans aucun doute des défis importants à l'Éducation Intégrée. Les *taux d'accès, de réussite, et d'abandon* prédominent au centre des efforts pour répondre à la demande pour l'éducation pour besoins spéciaux. Les questions d'accès sont influencées par des facteurs à tous les niveaux d'intrant : de l'élève, de l'école, de la famille/communauté, et au niveau national. Les facteurs les plus influents sont probablement les facteurs socio-économiques et culturels au sein de la famille : les besoins économiques de survie de la famille (les choix de la mère quant à envoyer les enfants à l'école ou les garder à la maison pour générer les revenus nécessaires à la survie familiale par exemple), les attitudes traditionnelles par rapport au handicap qui comprennent des éléments de honte, de culpabilité, de condescendance, ainsi que des attentes inférieures. Ces facteurs se rajoutent souvent aux problèmes de la distance entre la maison et l'école, de la mobilité, de l'accessibilité de l'école, de la discrimination, du manque d'enseignants formés et de ressources pour améliorer les conditions de travail des enseignants, et du manque de places à l'école. Les réponses typiques aux problèmes d'accès sont la modification des bâtiments, la diffusion de connaissances, des campagnes de sensibilisation, et la formation des parents et des enseignants sur l'éducation pour besoins spéciaux.

Quoique ces efforts aient été utiles, les réponses innovatrices qui ont eu le plus de succès vont au-delà de l'information et de la formation simples et de l'accès physique pour présenter des *stratégies*

de sensibilisation destinées à des groupes spécifiques. En Colombie par exemple, la « Colombia Previene en Familia » a organisé des compétitions littéraires de nouvelles écrites par des enfants handicapés ainsi que des compétitions d'arts leur permettant de décrire l'Éducation Intégrée à travers le dessin. De nombreuses autres stratégies furent offertes dans le cadre d'une campagne nationale de plaidoyer destinée aux parents, y compris des dialogues médiatiques sur les droits de l'enfant.⁵⁶ L'introduction d'un programme basé sur la communauté en Guyane a inclus des efforts personnels de sensibilisation envers les églises, les mosquées, et les temples hindous à 15 miles aux alentours. Toutes les écoles et les cliniques de la région ont été contactées. Les parents développèrent des spectacles de marionnettes à présenter dans les écoles, ainsi qu'une rubrique de journal qui parut pendant 16 semaines. Ainsi, le programme a reçu entre 3 à 5 fois plus de candidatures qu'il n'y avait de places disponibles pour la formation de bénévoles. Un quart des postulants étaient membres de familles avec des enfants handicapés.⁵⁷

Trouver, identifier, et encourager les enfants à aller à l'école a été un autre défi critique. Les programmes qui combinent l'éducation parentale et la sensibilisation communautaire avec des stratégies pour trouver les enfants ont eu le plus de succès. En Guyane, les bénévoles dans un programme de Réhabilitation basée dans la communauté ont formé un Comité de Santé du Village et organisé une étude de 4500 habitants du village. L'étude identifia les enfants nécessitant des services, et les parents organisant l'étude aidèrent à encourager les parents à envoyer leurs enfants pour ces services.⁵⁸ A l'école primaire Kabale à Mpika en Zambie, un programme d'Enfant-à-Enfant a mis en place une étude communautaire qui identifia 30 enfants à besoins éducatifs spéciaux qui demeuraient à la maison, et arriva à leur donner accès à Kabale.⁵⁹

D'après Ingstad (2001), les études sont « des outils chéris par les planificateurs et les politiciens qui trouvent souvent ce type d'information indispensable » avant l'initiation de projets. Cependant, les études ont tendance à être coûteuses. Pour cette raison, des voix se sont élevées, en particulier celles des Organisations de handicapés, pour limiter les études et plutôt « commencer à donner de l'aide sur une petite échelle à ceux dans le besoin et étendre l'aide au fur et à mesure que le besoin augmente. »⁶⁰

Les **caractéristiques des élèves** sont une autre considération critique d'intrant. La plupart des pays du Sud ont concentré leurs efforts pour l'Éducation Intégrée sur les enfants modérément et sévèrement handicapés selon quatre catégories : les déficiences physiques/relatives à la mobilité, la cécité, la surdité, et les déficiences cognitives. Cette focalisation est logique pour un nombre de raisons : (a) ces enfants ont des caractéristiques faciles à identifier ; (b) l'offre de services pour ces enfants est politiquement visible ; (c) ces enfants sont les plus désavantagés et marginalisés. Cependant, la majorité des enfants handicapés a des déficiences légères. Ces enfants constituent certainement un pourcentage important des abandons et des redoublements scolaires. Par exemple, la Fédération Mozambicaine des Organisations pour Handicapés (FAMOD) affirme que la majorité des élèves non-scolarisés au Mozambique a soit des handicaps, soit des difficultés d'apprentissage

⁵⁶ Melgarejo, H. Sembrando Cultura de Prevención (2001). *Disability World*. Numéro 10. Septembre-Octobre 2001.

⁵⁷ O'Toole, B. (1994) Involvement of volunteer, parents and community members with children with special needs. Tiré de *Making It Happen: Examples of good practice in special needs education & community-based programmes*. Paris: UNESCO. Pp. 25-31.

⁵⁸ O'Toole, B. (1994).

⁵⁹ Miles, S. (2000). Enabling Inclusive Education: Challenges and Dilemmas. Paper presented at A Symposium on Development Policy entitled, "Children with Disabilities and the Convention on the Rights of the Child". Gustav Stresemann Institute, Bonn, Allemagne. October 27-29. Source du document: www.eenet.org.uk/theory_practice/bonn_2.shtml

⁶⁰ B. Ingstad (2001). Disability in the Developing World. In *Handbook of Disability Studies*. P. 774.

demandant une éducation spéciale.⁶¹ Les rapports du Vietnam indiquent que beaucoup d'élèves avec des handicaps légers ont tendance à abandonner l'école à cause d'un « manque d'attention. »⁶² Ces élèves ont aussi plus de chances de s'impliquer dans des activités illégales et socialement déviantes que leurs pairs atteints de handicaps modérés ou sévères. Un nombre de pays du Sud rapportent des nombres croissants de tels enfants ; par exemple, les enfants de la rue (nombre desquels ont des déficiences), mais aussi les orphelins de parents morts du VIH/SIDA, ou les enfants qui souffrent de diverses formes d'abus et de négligence. Les besoins éducatifs spéciaux doivent systématiquement répondre aux besoins de ces groupes d'enfants. Plusieurs programmes innovateurs commencent à inclure un groupe plus varié d'élèves à besoins éducatifs spéciaux. Par exemple, en Inde, les Spastics Society Schools ont redéfini leur mission et déségrégué leurs écoles, les ouvrant aux enfants des taudis, et aux enfants les plus désavantagés en raison d'obstacles ethniques, linguistiques, et sexuels.⁶³

Les stratégies répondant effectivement aux besoins spécifiques des élèves ont aussi considéré les besoins économiques de ces élèves, y compris les allocations gouvernementales pour les coûts de scolarité subventionnée et le coût des uniformes scolaires. Des approches souples au cursus ont aussi été adoptées pour permettre aux enfants d'être à la maison aux heures de la journée où leur famille a besoin d'eux pour des tâches domestiques (et/ou pour travailler afin de générer le revenu familial).⁶⁴

Les attitudes constituent un troisième défi critique par rapport aux intrants pour l'Éducation Intégrée. Les approches traditionnelles par rapport aux attitudes se focalisent sur les attitudes des enseignants dans les salles de classe. Cependant, les programmes d'éducation intégrée qui ont eu du succès ont remarqué que l'une des causes principales du problème d'accès est le manque de volonté politique dû aux attitudes des membres du gouvernement. Les programmes de formation commencent à cibler ces groupes avant de mettre en œuvre les programmes. Par exemple, une étude financée par l'ESCAP (la Commission Economique et Sociale de l'Asie et du Pacifique) a formé des personnes handicapées pour organiser des ateliers nationaux de formation pour les membres du gouvernement en Malaisie. La motivation pour cette formation provient de prise de conscience que malgré l'existence des lois sur l'accessibilité et les codes/critères de construction, elles n'étaient pas appliquées. Ces expériences en Malaisie ont conduit à une recommandation pour une formation spécifiquement ciblée sur les « personnes qui prennent et appliquent les décisions, les personnes dans le gouvernement local, et en particulier, le personnel technique responsable pour l'établissement des plans de l'environnement bâti (par exemple, les écoles). »⁶⁵

Par rapport aux attitudes au sein des communautés locales, Avoke suggère que « les anciens de la communauté et les églises peuvent jouer un rôle fondamental dans un mouvement vers des changements d'attitudes radicaux » et qu'ils peuvent participer au développement de documents de politique ainsi qu'à la mise en œuvre pratique.⁶⁶

La littérature sur l'Éducation Intégrée cite souvent les attitudes parentales comme un obstacle important à la scolarisation et la participation scolaire. Les travaux de SAMADHAN (ONG indienne) se focalisent sur les partenariats entre parents et professionnels. Le principe de base de leurs activités

⁶¹ Lehtomaki, E. (2002). Inclusive Schools in Mozambique. *EENET*, Numéro. 6, Avril 2002, p. 4.

⁶² EENET, Focusing on Community Support for Inclusive Education. *EENET*, Numéro 2, Octobre 1998, p. 5.

⁶³ UNESCO (2001) *Developing Sustainable Inclusion Policies and Practices*. P. 85.

⁶⁴ UNESCO (2001). Including the excluded: Meeting diversity in education. Exemple from Uganda. *Combating Exclusion in Education*. Paris: UNESCO.

⁶⁵ ESCAP (2001). *Pathfinders: Towards Full Participation and Equality of Persons with Disabilities in the ESCAP Region*. New York & Genève: Nations Unies. P. 31.

⁶⁶ Avoke, M. (2002). Models of disability in the labeling and attitudinal discourse in Ghana. *Disability & Society*. 17(7). Pp. 769-777.

est que l'acceptation est une condition préalablement nécessaire à la participation. Dès le niveau pré-primaire, des conseillers se tournent vers les familles pour leur offrir du soutien psychologique . « Dans de nombreuses sociétés, des mythes et des superstitions autour de la naissance d'un enfant handicapé existent encore. Il est essentiel de combattre de tels mythes, en particulier lorsque la mère est perçue comme la cause du handicap de l'enfant. » De nombreux programmes nommés dans la littérature citent la participation parentale comme élément critique, mais offrent typiquement une formation de sensibilisation dans des ateliers de groupe, au lieu du type de soutien psychologique offert par SAMADHAN (et/ou aux étapes initiales critiques du handicap de l'enfant).

Les conditions de travail des enseignants sont un quatrième critère critique d'intrant dans les programmes d'Education Intégrée. La plupart des efforts de mise en œuvre se focalisent sur la formation des enseignants par rapport à des stratégies efficaces d'instruction tout en ignorant les conditions dans lesquelles les enseignants doivent appliquer ces stratégies. Le Rapport de Contrôle de l'EPT de 2002 rapporte que les agences de financement, dont les pays du Sud dépendent pour la formation des enseignants, hésitent à couvrir les dépenses répétitives des salaires des enseignants. Cependant, les salaires des enseignants représentent la plupart des budgets scolaires, et les pays sont incapables de fournir aux enseignants un minimum vital. Les autres conditions de travail des enseignants ayant une influence particulière sur leur capacité d'offrir une éducation efficace sont : les ratios enseignants / élèves, la disposition physique de la salle de classe, le soutien et la supervision administratifs, des primes pour la participation, et du temps de relâche pour la préparation et l'évaluation.⁶⁷ L'Initiative du Développement de l'Enseignement en Inde a souffert du manque d'attention porté à ces éléments, remarquant que : « L'obstacle le plus important au projet a été l'attitude des administrateurs qui n'ont pas assez de temps et de patience pour s'informer et comprendre les objectifs du programme » (p. 38).⁶⁸ Le manque de soutien et le cursus prescriptif et centré sur l'examen final ont découragé les enseignants de tenter des innovations et «ont rendu difficile l'application des nouvelles approches qu'ils apprenaient» (p.38). De plus, les attitudes positives en faveur de l'Education Intégrée sont directement liées au soutien des enseignants.⁶⁹ Les expériences ougandaises de formation d'enseignants ont aussi révélé qu'il est nécessaire d'établir une claire définition du rôle des enseignants, tout en leur fournissant des capacités spécifiques. Enfin, l'amélioration des capacités des enseignants est un processus de développement allant au-delà des ateliers et autres activités de formation lors du service. Les enseignants ont besoin de temps pour développer de confiance en eux-mêmes et des moyens de répondre aux défis dans un contexte de soutien continu dans la classe.⁷⁰

Les taux de rétention et d'abandon ont été liés **au programme et à l'instruction**. Typiquement, l'emphase a été mise sur l'adaptation du cursus et l'amélioration des capacités des enseignants à travers la formation pour une pédagogie/instruction active centrée sur l'enfant. Le contenu du cursus lui-même est moins fréquemment révisé. Des approches innovatrices pour rendre le cursus applicable, le lier aux capacités nécessaires pour la vie pratique, et le faire correspondre aux croyances et priorités culturelles sont directement liées à des taux plus élevés de rétention scolaire.⁷¹ Les expériences dans divers cas ont montré que l'adoption d'un cursus qui n'est pas applicable ou qui n'enseigne pas des qualités pour la vie pratique, motive difficilement les élèves à demeurer à l'école .

⁶⁷ Jangira, N., Ahuja, A. (1994). Teacher development initiative (TDI) to meet special needs in the classroom. Tiré de *Making it Happen*. Paris: OECD

⁶⁸ Jangira & Ahuja (1994).

⁶⁹ Arbetter, S., & S. Hartley (2002). Teachers' and Pupils' Experiences of Integrated Education in Uganda. *International Journal of Disability, Development and Education*. 49(1). Pp. 61-78.

⁷⁰ Arbetter and Hartley, 2002.

⁷¹ UNESCO (2001). Including the excluded: Meeting diversity in education. Example from Uganda. *Combating Exclusion in Education*. Paris: UNESCO.

En Inde, par exemple, l'UNESCO rapporte que : « De nombreux parents citent l'inapplicabilité du cursus comme une raison pour ne pas envoyer leurs enfants à l'école. Ils trouvent que le cursus n'est pas centré sur la vie pratique, et que des années précieuses de revenus sont perdues même si l'enfant ne reçoit qu'une éducation primaire. »⁷² Le développement de cursus est donc perçu non seulement comme un processus, mais aussi comme un **intran** important pour les programmes d'Education Intégrée. L'étude approfondie de l'Ouganda, réalisée par l'UNESCO en 2001, décrit un programme d'éducation de base alternative centrée sur les capacités pour la vie pratique et basée sur les valeurs culturelles des familles semi-nomades Karaimojong. Quoiqu'il se trouve toujours en phase de mise en œuvre, le projet a déjà atteint 8,000 enfants.⁷³

Une étude thématique, *Education for All and Children who are Excluded [Education pour tous et pour les enfants exclus]* (2001) offre une documentation complète des modèles d'exclusion, des causes, et des conditions qui influencent les taux d'exclusion et d'abandon au niveau scolaire, administratif, et national. Le rapport identifie les élèves exclus dans les termes suivants : (i) ceux que l'on ne considère pas à leur place dans les classes basées sur la majorité ; (ii) ceux qui contredisent les normes acceptées des individus qui peuvent ou devraient apprendre ; (iii) ceux pour qui le coût du temps passé à l'école est trop élevé ; (iv) ceux qui ne sont pas libres ou disponibles pour participer (les enfants géographiquement isolés, les enfants-soldats, ou les sans-papiers par exemple) ; (v) ceux qui vivent dans le contexte d'un désastre.⁷⁴

Les écoles contribuent à l'exclusion des enfants lorsqu'elles : (i) mettent en place des modèles étroits et incapables de répondre à la diversité ; (ii) ne se soucient pas des enfants qui ne viennent pas à l'école et ne suivent pas les absents ; (iii) ne prennent pas l'initiative d'entrer en contact avec les familles des enfants les plus vulnérables.⁷⁵ Par rapport à ce dernier facteur, la Convention relative aux droits de l'enfant met l'accent sur le fait que les familles et les parents doivent être les premiers à intervenir et à soutenir les enfants. « Les familles sont essentielles pour maintenir les enfants hors de conditions de travail d'exploitation et à l'école ; le contraire tient également. »⁷⁶

Un programme brésilien s'occupant de l'exclusion et se focalisant sur les liens entre le cursus et les taux de rétention offre un modèle exemplaire de ce qui peut être accompli.

La méthodologie de l'école ouverte au Brésil

Les élèves eux-mêmes conçoivent leur propre chemin, à leur propre rythme au lieu de celui que dicte le système. Les élèves progressent au niveau suivant dès qu'ils accomplissent une tâche particulière et leur performance et leur comportement sont évalués chaque jour. Si les élèves ont besoin d'interrompre leur scolarisation, ils peuvent la reprendre au niveau auquel ils ont dû s'arrêter. Le redoublement n'existe pas et le passage au niveau suivant a lieu lorsqu'il convient approprié selon l'apprentissage de l'élève. Les examens formels n'existent pas. Avec une « carte de passage », les enfants forment leur propre journée et leur programme, planifient leurs activités, et organisent leur propre apprentissage. Le cursus avec lequel les enseignants travaillent se trouve dans la vie de tous les jours des élèves. Au-delà de capacités de base, les élèves étudient aussi les éléments de base de la santé et de la nutrition. L'école est ouverte toute la journée et les enfants y reçoivent leurs repas. La règle de base de l'école est que les élèves ne sont jamais considérés comme perdus.

⁷² UNESCO (2001). *Developing Sustainable Inclusion Policies and Practices*. P. 84.

⁷³ UNESCO (2001) *Including the excluded*. P. 23.

⁷⁴ A. K. Bernard (2001). *Education for All and Children who are Excluded*. Paris: UNESCO. P. 11.

⁷⁵ A. K. Bernard (2001). Pp. 5-6.

⁷⁶ A. K. Bernard (2001). P.

Source : Extrait d'une étude de cas de l'Education Intégrée au Brésil, financée par l'UNESCO en 1998, tel que le rapporte Lynch, 2001, p. 36.

Un rapport publié par l'UNESCO en 2001 offre quelques éléments-clés pour un cursus intégré basé sur les travaux dans plusieurs pays.⁷⁷ Ces éléments peuvent aussi être liés à la rétention (p. 9) :

- Des objectifs larges définis pour tous, comprenant les connaissances, les capacités et les valeurs à acquérir ;
- Une structure souple pour faciliter la réponse à la diversité et offrir des chances diverses pour la pratique et la performance par rapport au contenu, aux méthodes, et au niveau de participation ;
- L'évaluation basée sur le progrès individuel;
- La reconnaissance de la diversité culturelle, religieuse et linguistique des élèves et
- L'applicabilité du contenu, des connaissances, et des capacités au contexte des élèves. (UNESCO, 1999b).

Un exemple national du rôle de la participation parentale dans la réponse aux problèmes de rétention et d'abandon scolaire est l'Acte sud-africain relatif aux écoles de 1996 [South African Schools Act]. Cet acte soutient la participation optimale des parents à l'éducation de leurs enfants et requiert aussi une représentation majoritaire des parents aux conseils d'administration des écoles. Afin de créer la capacité parentale pour la participation et de réduire les taux d'abandon, des organisations sud-africaines dirigées par les parents offrent de nombreuses formes de soutien : l'établissement de programmes de renforcement pour les parents d'enfants handicapés dans les zones rurales et pauvres, le plaidoyer pour les droits des parents et des enfants, la diffusion d'information aux parents à travers des ateliers et des circulaires, et des services de thérapie pour les parents.⁷⁸

(b) Processus de l'Education Intégrée

Dans le modèle intrant-processus-résultat-contexte de l'Education Intégrée, l'Environnement scolaire et l'Enseignement/l'Apprentissage font partie du processus. Au sein de ces éléments du processus, une approche à l'Education Intégrée qui vise l'école entière semble critique à la mise en oeuvre, tout comme au Nord. Les principes de base des approches visant l'école entière comprennent la participation et la collaboration. La participation concerne à présent plus que les spécialistes et les communautés. Au Nicaragua par exemple, une école primaire rurale fut l'une des premières écoles à établir un conseil d'étudiants au sein duquel les élèves participent considérablement à la prise de décisions.⁷⁹ Un des principes de base des programmes d'Enfant-à-Enfant met aussi l'accent sur la responsabilité des élèves lors de l'apprentissage et de la participation aux initiatives visant l'école entière. Un changement au niveau individuel semble important pour faciliter un changement de comportement dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage. En Ouganda, les enseignants désignent l'ignorance, la peur, et un manque de confiance en eux-mêmes comme causes principales de leurs comportements vis-à-vis des enfants handicapés – avant l'introduction de ces enfants dans leurs classes. Au fur et à mesure qu'ils « se sont habitués » aux enfants, les enseignants ont fait

⁷⁷ UNESCO (2001) *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education: A Challenge and a Vision*. Paris: UNESCO

⁷⁸ P. Engelbrecht, L. Green, S. Naicker & L. Engelbrecht (1999). *Inclusive education in action in South Africa*. Pretoria: J. L. van Schaik Publishers. P. 177.

⁷⁹ UNESCO (2001). *Inclusive Schools and Community Support Programmes. Phase Two*. Paris: UNESCO

preuve de plus de confiance, ont trouvé de meilleures réponses aux obstacles, et remarqué un changement positif de leur attitude.⁸⁰ La présence de guides adultes handicapés dans les écoles a aussi été une alternative innovatrice et positive aux assistants scolaires traditionnels. Dans le domaine de l'éducation pour les sourds, les enfants sont souvent retirés de la classe pour apprendre le langage par signes. Okwaput (2001) recommande que *tous* les enfants reçoivent une formation en langage par signes afin de promouvoir l'inclusion sociale et un environnement scolaire positif.⁸¹

Au-delà d'une approche visant l'école entière dans la mise en œuvre de l'Education Intégrée, le cadre proposé suggère un système ouvert. La pratique effective et durable de l'Education Intégrée dépasse les efforts – non seulement à l'intérieur de l'école, mais aussi de l'école entière – de collaboration avec les autres secteurs et la communauté. Les Equipes collaboratrices de soutien sont une approche innovatrice adoptée au Vietnam. Un programme complet de Réhabilitation basée dans la communauté au Vietnam englobe plusieurs provinces principales. Le programme relie les secteurs de l'éducation et de la santé pour offrir une formation conjointe de services, et est entièrement intégré dans le Réseau de services de santé de base comprenant les hôpitaux, les cliniques, et les centres de réhabilitation. Les Equipes locales de soutien communautaire sont formées des chefs de communauté, des représentants des services de l'éducation et de la santé, des assistants sociaux, des représentants des syndicats de femmes et de jeunes, et des parents d'enfants handicapés. Le but est d'améliorer les conditions nécessaires pour une préparation scolaire adéquate et la scolarisation à travers des services de soutien pour les familles, et d'atteindre un nombre élevé d'enfants. Le programme est géré à un coût que les communautés locales peuvent maintenir.⁸²

(c) Résultats de l'Education Intégrée

Ce domaine est peut-être l'un des moins développés dans les programmes d'Education Intégrée au Sud comme au Nord. De plus, les évaluations sont centrés souvent sur des données sommaires pour interpréter l'influence des programmes. Selon la littérature actuelle, les programmes d'Education Intégrée commencent à mettre un accent plus prononcé sur l'évaluation continue en tant qu'intrant (évaluation des besoins et études de faisabilité, par exemple), processus (évaluations formatrices et sommaires des activités de mise en œuvre), et résultat/impact des programmes d'Education Intégrée. Un exemple d'*évaluation d'intrants* a été l'utilisation de quatre instruments de données pour analyser la situation dans chaque école avant la mise en œuvre d'un projet d'Education Intégrée au Nicaragua.⁸³ Ces évaluations d'intrants favorisent souvent la durabilité. Un autre exemple de durabilité efficace se trouve en Guyane. Leur projet de Réhabilitation basée dans la communauté a incorporé activement les parents, qui ont établi un Comité de santé du village et effectué une évaluation des besoins. Au vu des résultats de l'évaluation des besoins, ils ont mis en place un Centre de ressources près de la concession des anciens du village. De là, ils ont transformé le Centre en Ecole régionale, et gèrent à présent un programme régional de Réhabilitation basée dans la communauté.⁸⁴

Les *évaluations de processus* prennent la forme de projets de plan « action-recherche » mis en place par des enseignants, avec du soutien et de la formation technique. Le projet d'Education Intégrée du Nicaragua soutenu par l'UNESCO a utilisé ce modèle avec des enseignants participant à

⁸⁰ Arbetter, S., & S. Hartley (2002).

⁸¹ Okwaput, S. (2001). A conducive environment for inclusive education: Some experiences from north-eastern Uganda. *African Journal of Special Needs Education*. 6(2). Pp. 95-98.

⁸² Hai, T. T., Thu Nhan, N. (1995). Linking with Primary Health Care Services: Experiences from Vietnam. Tiré de *Innovations in Developing Countries for People with Disabilities*. O'Toole, B. and R. McConkey (Eds). Lancashire: Lisieux Hall Publications. Pp. 199-210.

⁸³ UNESCO (2001) *Inclusive Schools & Community Support Programmes: Phase II*

⁸⁴ O'Toole, B. (1994). Tiré de *Making it Happen*. Pp. 25-31.

des projets de plan « action-recherche ». Des réunions régulières ont été prévues pour leur permettre de partager leurs expériences et d'approfondir le processus d'« action-recherche ».⁸⁵ La mise en œuvre du projet a rencontré de nombreux obstacles : le manque d'un plan coordinateur pour guider la mise en œuvre fut une faiblesse centrale.

Pour répondre au défi de la planification en vue de l'évaluation, le gouvernement ougandais a restructuré son système éducatif afin de soutenir l'Education Intégrée. La supervision administrative a été décentralisée aux régions, et un membre du personnel de l'Evaluation éducative et du service des ressources fut délégué à chaque région. Le rôle de cet agent était de s'assurer que les élèves à besoins éducatifs spéciaux étaient inscrits à l'école, qu'ils y venaient toujours, et que leurs besoins étaient satisfaits. Au niveau de l'école, deux comités ont assumé la supervision : le Comité scolaire de gestion, et le Comité scolaire des finances. L'Association des parents et des enseignants a participé aussi à la supervision.⁸⁶

Les évaluations demandent des capacités ainsi qu'une formation. Un nombre plus élevé de programmes rapporte une focalisation spécifique sur l'évaluation dans leurs activités de formation. L'UNESCO a récemment développé un manuel pour les administrateurs et les responsables de l'éducation. Ce *Dossier ouvert sur l'Education Intégrée [Open File on Inclusive Education]* contient une section globale sur l'évaluation de l'éducation relative à la planification et la fourniture des services au sein d'une Education Intégrée de qualité. Les problèmes d'évaluation traités comprennent les stratégies au niveau de l'école, de la classe, et de la communauté.⁸⁷ L'*Index pour l'inclusion* a été appliqué dans plusieurs pays du Sud (Inde, Afrique du sud, Brésil) et est un autre instrument d'évaluation de la qualité de l'Education Intégrée à travers l'étude d'activités de développement.⁸⁸

Lehtomäki (2002) rapporte une approche intéressante de processus incorporant des aspects d'« action-recherche » pour enseignants et de transfert de connaissances. Les enseignants ont été invités à soumettre des rapports des stratégies qu'ils avaient utilisées pour identifier et éduquer les élèves à besoins éducatifs spéciaux dans leurs classes. Un jury de spécialistes de l'éducation et d'enseignants a étudié les rapports. Les membres du jury ont lu ces rapports, écouté les présentations des enseignants, discuté de la pratique de l'école intégrée, et évalué les besoins de formation. Les prix pour les meilleurs rapports furent des bicyclettes, des radios, et des livres sur l'Education Intégrée. La seconde étape de la compétition s'est penchée sur le transfert de connaissances aux écoles à Maputo et sur les activités d'éducation publique.⁸⁹

Les *résultats de l'Education Intégrée* sont souvent éphémères et difficiles à mesurer. Les examens pour évaluer les connaissances des élèves offrent seulement une dimension de l'influence, et ne sont pas considérablement liés au succès dans la vie adulte. D'autre part, ils n'offrent pas de mesure des capacités créatives ou analytiques, pourtant essentielles à la survie. Le défi est de mesurer le succès en termes larges de résultats et d'influence. Stubbs (1993) suggère que les programmes d'Education Intégrée recherchent des progrès à tous les niveaux : individuellement, au niveau de la famille, de la communauté, de l'organisation, et du gouvernement. Certains indicateurs spécifiques

⁸⁵ UNESCO (2001). *Inclusive Schools and Community Support Programmes. Phase Two*. Paris: UNESCO

⁸⁶ UNESCO (2001). *Combating Exclusion in Education*

⁸⁷ UNESCO (2001) *Open File on Inclusive Education: Support Materials for Managers and Administrators*. Paris: UNESCO.

⁸⁸ Booth, T., K. Black-Hawkins (2001) *Developing Learning and Participation in Countries of the South: The Role of an Index for Inclusion*. Paris: UNESCO.

⁸⁹ Lehtomäki, E. (2002). *Inclusive Schools in Mozambique*. *EENET*. Numéro 6. Avril, 2002. Pp. 4-5.

sont la présence, la participation, le choix, le respect, les connaissances, et les capacités.⁹⁰ Lynch (2001) plaide pour une évaluation des programmes d'Education Intégrée à tous les niveaux (performance institutionnelle, performance des enseignants, et celle des élèves) et opposée aux objectifs de l'inclusion au sein d'un environnement démocratique basé sur les Droits de l'Homme.⁹¹

Les sous-sections précédentes ont mis en valeur des exemples de meilleure pratique de l'éducation inclusive au Sud. Ces exemples semblent être des « îlots d'excellence ». C'est-à-dire que quoique la meilleure pratique ne soit pas répandue, les programmes offrent des exemples qui pourraient être plus largement adoptés et appliqués – au sein de ces pays et dans d'autres. Ces exemples comprennent les indicateurs de qualité suivants pour l'Education Intégrée au Sud :

- Une intervention anticipée lorsque les enfants se trouvent encore à l'étape formatrice de leur développement
- De petites classes
- Des enseignants bien formés et appréciés
- Des groupes comprenant différents niveaux de capacité
- Des environnements positifs pour l'apprentissage (un sens de la communauté et d'engagement aux avantages communs)
- Une forte participation parentale

Les exemples de meilleure pratique ont aussi mis en valeur nombre d'obstacles auxquels il faudra répondre afin de développer et élargir les programmes d'Education Intégrée. Ces obstacles représentent des défis et des besoins à tous les niveaux du système (micro, mezzo, macro)⁹²:

- **Attitudes** : les attitudes négatives vis-à-vis des élèves à besoins éducatifs spéciaux mènent à la discrimination, aux préjugés, à l'exclusion de l'école, et/ou à l'exclusion d'une pleine participation à l'école.
- **Lois/Mesures législatives** : des lois et mesures législatives en faveur de l'Education Intégrée n'ont pas été mises en place dans de nombreux pays, et/ou ne sont pas respectées.
- **Facteurs socio-économiques** : des ressources scolaires inadéquates, un manque d'enseignants qualifiés, et la pauvreté des familles rendent l'école trop chère ou forcent les enfants/les jeunes à travailler au lieu d'aller à l'école.
- **Environnement** : des bâtiments scolaires inaccessibles (en particulier pour les handicapés), des modes de transport malsains ou peu sûrs pour se rendre à l'école et/ou des environnements peu sûrs au sein des écoles
- **Langue et communication**: le format/la langue d'instruction, n'est parfois pas la première langue des élèves, en particulier dans le cas des élèves sourds, aveugles, et sourds-aveugles.

⁹⁰ Stubbs, S. (1993). *Integrating Disability into Development Programmes*. EENET. Source: www.eenet.org.uk/theory_practice/integrat.shtml.

⁹¹ J. Lynch (2001). P. 22.

⁹² Cette liste a été adaptée de *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education*, UNESCO (2001), pp. 5-6.

- **Ressources**: le manque de textes et de matériaux nécessaires pour des ajustements au cursus et à l'instruction, le manque de soutiens appropriés pour les enseignants
- **Cursus**: un nombre insuffisant d'enseignants sont formés à la pédagogie nécessaire pour répondre aux capacités diverses au sein d'une grande classe. Les méthodes sont ainsi souvent inapplicables. Les taux élevés de redoublement et d'abandon scolaires sont associés aux problèmes de cursus.
- **Développement inadéquat ou mal coordonné des ressources humaines**: manque d'accès à des services de santé de qualité ; soit les services d'intervention anticipée pour la prévention et l'amélioration des handicaps ne sont pas disponibles, soit ils sont inaccessibles à cause des distances que les familles doivent parcourir, ou encore ils ne servent qu'une fraction de ceux ayant besoin des services en question.
- **Organisation et gestion**: manque d'infrastructure, de formation et de personnel pour fournir de la direction et du soutien aux programmes.
- **Base de connaissances**: il n'existe pas de chiffre exact pour les élèves exclus du système ou du nombre d'entre eux qui ont des déficiences. Avec le manque de données sur l'efficacité des programmes d'Education Intégrée, ceci pose un obstacle à la planification.

Selon Barton et Armstrong (2001), les obstacles surviennent lors de la mise en place, l'interprétation, et la réalisation de documents de politique au niveau des discours, des attitudes, de l'évaluation, du cursus, de la pédagogie, et de la distribution des ressources.⁹³ Les obstacles à l'Education Intégrée sont interactifs. L'abandon, le manque de scolarisation, et l'échec scolaire sont tous des symptômes d'un « réseau complexe de facteurs relatifs à l'éducation qui se jouent dans un processus d'exclusion en cours ou à venir » au niveau individuel, du groupe, et de la société.⁹⁴ Lynch (2001) affirme que les pressions en faveur de systèmes intégrés font face à des pressions contraires substantielles. Par conséquent, « pour arriver à l'EPT, il est essentiel d'avoir une stratégie articulée, comprenant les paramètres financiers et législatifs appropriés, qui identifient et réagissent explicitement à ces pressions contraires et à tous les obstacles à l'inclusion, et de les traiter de manière efficace afin de faciliter l'accomplissement de l'EPT.»⁹⁵

Cette revue des défis, obstacles, et réponses à l'éducation inclusive au Sud offre certaines leçons-clés. Ces leçons font écho à celles du rapport de l'UNICEF *Le Programme global pour les enfants : Apprendre pour le 21^{ème} siècle* (2002). En guise de conclusion à cette sous-section, les leçons sont résumées ci-dessous:

Approches de programme validées et leçons -clés

1. Les objectifs d'éducation sont souvent éphémères et difficiles à mesurer.
2. Le développement prend du temps.
3. Le processus est souvent aussi important que le produit.

⁹³ L. Barton & F. Armstrong (2001). *Disability, Education, and Inclusion: Cross-Cultural Issues and Dilemmas*. In *Handbook of Disability Studies*. G. Albrecht, K. Seelman, & M. Bury (Eds). London: Sage Publications. Pp. 693-710. L'extrait est de la page 703.

⁹⁴ A. K. Bernard (2001). P. 4

⁹⁵ J. Lynch (2001). *Inclusion in Education: The Participation of Disabled Learners*. Paris: UNESCO. P. 5.

4. La décentralisation et l'autonomie sont des instruments importants mais pas des remèdes universels.
5. Les partenariats et les réseaux sont nécessaires à tous les niveaux du système.
6. Les approches intégrées et multisectorielles à l'enseignement sont essentielles.
7. Les bonnes pratiques doivent être soigneusement analysées et promues, et les modèles de bonne pratique doivent être utilisés avec créativité.
8. La diversité, et non des solutions génériques aux problèmes complexes, doit être la norme.
9. La mobilisation et le plaidoyer à tous les niveaux sont essentiels.

Lacunes dans la littérature

La revue précédente des défis et des pratiques effectives de l'Education Intégrée dans les pays du sud révèle de nombreuses lacunes dans la littérature. Elles sont résumées ci-dessous.

1) Identification et placement

La plupart des pays du Sud ont concentré leurs efforts d'Education Intégrée sur les enfants modérément et sévèrement handicapés selon quatre catégories : déficiences physiques/de mobilité, cécité, surdité, et déficiences cognitives. De ces quatre, une cinquième catégorie – la cécité-surdité semble négligée dans les rapports des pays ainsi que dans la fourniture de services. Ce groupe a des besoins inter-catégorielles auxquels il faut répondre. La malnutrition est la cause principale des déficiences cognitives légères, et ses effets durent toute une vie. De nombreux pays rapportent des nombres croissants d'enfants de la rue, dont beaucoup ont des déficiences (Brésil, Mozambique, Ouganda, Zambie). La littérature actuelle offre très peu d'informations et de stratégies dans ce domaine. Une exception notable est le texte édité par Artiles et Hallahan, *Special Education in Latin America [Education spéciale en Amérique latine]* (1995).⁹⁶

2) Questions d'accès et d'équité

Les obstacles empêchant la scolarisation et la participation scolaire sont bien connus et ont été couverts dans cette revue. Cependant, les stratégies spécifiques et des exemples d'approches efficaces pour répondre à ces problèmes d'accès sont moins documentés. Les problèmes d'accès et d'équité sont reliés et renforcés par la discrimination. Presque tous les pays du Sud soutiennent les lois, règlements, et documents de politique en faveur de l'équité. Cependant l'application, le contrôle, et l'évaluation de ces lois sont rarement documentés. Enfin, la littérature ne se penche quasiment pas sur le rôle du sexe en relation avec l'accès et l'équité pour les enfants handicapés. Les filles et les garçons, qu'ils soient ou non handicapés, font face à des obstacles différents. Le manque d'attention portée aux différences selon le sexe révèle que le modèle médical du handicap se focalisant sur les déficiences à l'exclusion de toutes les autres caractéristiques humaines est encore courant.

3) Formation des enseignants – offre et retenue du personnel

L'accent dans la littérature a été mis sur la formation continue et sur le tas (?) au service. Cette focalisation est compréhensible compte tenu du manque critique et urgent d'enseignants dans de nombreux pays. Par conséquent, l'amélioration des capacités des enseignants actuels devient nécessaire (en partie afin de pourvoir aux besoins des classes plus nombreuses à cause des politiques d'éducation primaire universelle). Le défi monumental est de préparer les enseignants plus rapidement et au sein d'un cadre professionnel plus rigoureux. La littérature traite un peu le sujet de la formation antérieure au service, mais pas autant que l'on peut penser, vu le besoin de tenir compte des solutions à long et court terme par rapport à la formation des enseignants. Une coordination avec les Départements d'Education des Universités et les Ecoles Normales pour cette formation aiderait à créer des capacités et à faciliter la durabilité. De plus, la formation en pédagogie centrée sur l'enfant

⁹⁶ Artiles, A., Hallahan, D. (1995). *Special Education in Latin America: Experiences and Issues*. London: Praeger.

et les autres stratégies efficaces d'enseignement ne sont pas uniques à l'Education Intégrée et les élèves à besoins éducatifs spéciaux ne sont pas les seuls à tirer profit de ces approches. En réalité, ces stratégies sont centrales à la formation actuelle en éducation générale et sont essentielles au succès scolaire de tous les élèves, y compris les élèves à besoins éducatifs spéciaux. Bref, si un élève n'a pas la chance de connaître un enseignement et un apprentissage efficaces, ses options présentes et futures sont compromises.⁹⁷ Malgré l'importance critique de la formation efficace des enseignants pour tous les élèves (en éducation générale et en éducation pour besoins spéciaux), la littérature ne présente pas beaucoup d'exemples d'intégration ou d'Education Intégrée au niveau universitaire, où la formation des enseignants a lieu de manière intensive et continue.

De nombreux projets ont échoué ou ont été incapables d'atteindre leurs objectifs à cause d'un taux élevé de changement de personnel et d'enseignants. La littérature se penche peu sur les méthodes des approches visant l'école entière par rapport aux facteurs critiques de retenue, c'est-à-dire, les conditions de travail des enseignants. Celles-ci vont au-delà du problème perpétuel des ratios entre élèves et enseignants, et comprennent les problèmes plus pratiques et relativement faciles à traiter des conditions physiques, du soutien et de la supervision administratifs, des primes pour la participation, et du temps de relâche pour la préparation et l'évaluation. Les salaires des enseignants sont un autre problème considérable. Ils représentent 80% de toutes les dépenses scolaires, mais les agences de financement, desquelles les pays du Sud dépendent, refusent de payer pour les dépenses qui reviennent périodiquement. Les programmes qui offrent des primes aux enseignants et qui font état d'un taux de retenue plus élevé n'ont pas été documentés.

4) Evaluation

Des instruments alternatifs d'analyse pour établir les avantages, élargir l'étendue, et étudier les avantages sociaux d'un investissement dans l'éducation manquent sérieusement. De plus, très peu de recherches comparatives ont été effectuées sur l'Education Intégrée. La plus grande partie de la littérature présente des études de pays individuels, de régions, ou de programmes. Des études comparatives pourraient fournir une explication des différences dans le développement de l'Education Intégrée au lieu de se concentrer (comme présentement) sur les « besoins uniques et les contextes ». Par exemple, le manque de ressources et les grandes classes ne font pas en eux-mêmes la différence de qualité de l'éducation. Les éléments variables du gouvernement et des facteurs socioculturels pourraient jouer un rôle plus important. Willms (2000) affirme que de nombreuses preuves suggèrent que le capital social (par exemple, les sociétés intégrées, les normes et les valeurs communautaires), et les inégalités de résultats sociaux semblent être des déterminants importants de la santé et du bien-être, et qu'ils sont liés aux indices de développement.⁹⁸

Les pays du Nord comme du Sud n'ont pas de données de base sur le nombre d'enfants et la demande pour des services d'Education Intégrée, ou d'éducation spéciale. Hegarty (1998) affirme que « la base d'informations qui soutiendrait un rendu complet (?) de l'éducation spéciale en Europe est simplement indisponible. »⁹⁹ Le Rapport de Contrôle Global de l'EPT (2002) offre des déclarations semblables. « Les données internationales si critiques pour la planification sont soit indisponibles, soit incertaines » et « il existe un besoin urgent d'améliorer la qualité et la disponibilité

⁹⁷ A. K. Bernard (2001). P. 4

⁹⁸ J. D. Willms (2000). *Standards of Care: Investments to Improve Children's Educational Outcomes in Latin America*. Rapport présenté à la Conférence de l'An 2000 sur le Développement de la Petite Enfance. 8 Avril, 2000. Washington, D.C.

⁹⁹ Hegarty, S. (1998). Challenges to Inclusive Education: A European Perspective. In *Inclusive Schooling: National and International Perspectives*. S. Vitello & D. Mithaug (Eds). London: Lawrence Erlbaum Associates. Pp. 151-165. Extrait, p. 152.

de diverses données internationales. »¹⁰⁰ Selon Bernard (2001), il semble que les innovations aient des effets positifs. Cependant, aucune évaluation systématique de leur qualité et de leur impact n'a encore été effectuée. De plus, « des cas d'exclusion sérieuse et interactive persistent sans que des solutions puissent être proposées. »¹⁰¹ Ces résultats soutiennent les résultats (?) de ce passage en revue de la littérature.

Enfin, par rapport aux résultats des élèves, le cadre intrant-processus-résultat-contexte de l'Education Intégrée facilite la distinction entre l'accomplissement, le taux d'obtention, et les standards pour les élèves. Le cadre de l'EPT fait des distinctions identiques. L'accomplissement mesure ce que les élèves apprennent « réellement » ; le taux d'obtention mesure le nombre d'élèves qui obtiennent les qualifications formelles ou désirées ; et les standards mesurent les résultats recherchés par la société. Pour les élèves à besoins éducatifs spéciaux dans l'Education Intégrée, il est particulièrement important de faire ces distinctions, bien que celles-ci se trouvent rarement dans la littérature. De plus, l'interdépendance des résultats sociaux et scolaires doit être reconnue.¹⁰²

Il est important de noter la participation de pays pauvres dans les études à grande échelle sur les résultats scolaires des élèves, telles que l'étude TIMSS (Troisième Etude Internationale des Mathématiques et Sciences). Cette étude a reçu beaucoup d'attention dans la littérature (favorable et critique) par rapport à sa méthodologie et son reportage des résultats scolaires des élèves. Par exemple, Willms (2000 : p. 2) remarque que les données de cette étude ne fournissent pas d'informations sur les effets de SES, (?) du sexe, ou de la qualité de l'éducation (et l'on pourrait ajouter, du handicap). Une autre étude à grande échelle réalisée par Willms et Somers se penche sur les effets du redoublement scolaire dans les pays d'Amérique latine. Cette étude trouve une forte relation entre le redoublement scolaire et les résultats aux examens. De plus, deux des facteurs les plus importants influençant les résultats sont l'environnement d'apprentissage, et le niveau de participation parentale. Ces études démontrent le besoin d'évaluer le contexte scolaire ainsi que les caractéristiques des élèves, et d'interpréter les résultats scolaires avec soin.

Les résultats aux examens standards sont traités de manière de plus en plus critique dans la littérature (voir par exemple, H.M. Levin dans *Educational Researcher*).¹⁰³ Quelques faiblesses des examens standards et de leur utilisation sont : le fait qu'ils encouragent l'accumulation et le rappel de connaissances et d'aptitudes fragmentées et décontextualisées ; ils servent à donner des rangs aux élèves ; ils rendent le cursus étroit, forçant les enseignants à concentrer leur instruction sur les informations sur lesquelles l'examen porte, ainsi que sur son format ; et ils renforcent les avantages par rapport au sexe, la race, le groupe ethnique, et la classe sociale (Supovitz & Brennan, 1997).¹⁰⁴ Les évaluations et les arrangements alternatifs pour les examens standards deviennent de plus en plus répandus. Ceci comprend l'évaluation basée sur le cursus et l'évaluation du portfolio. Ces alternatives répondent à un besoin identifié dans le Commentaire développé sur le cadre d'action de Dakar : « Puisque le rythme, le style, la langue, et les circonstances de l'apprentissage ne seront jamais uniformes pour tous, un espace devrait être créé pour les approches formelles ou moins formelles, du moment qu'elles assurent un apprentissage solide et offrent un statut équivalent. »¹⁰⁵ La

¹⁰⁰ UNESCO (2002) *Education for All: Is the World on Track?* Paris: UNESCO, p. 192.

¹⁰¹ A. K. Bernard (2001) P. 20.

¹⁰² J. Lynch (2001). 36

¹⁰³ H. M. Levin (1998). Educational Performance Standards and the Economy. *Educational Researcher*. Vol. 27, No. 4. Pp. 4-10.

¹⁰⁴ J. Supovitz & R. Brennan (1997) Mirror, Mirror on the Wall, Which is the Fairest Test of All? An examination of the equitability of portfolio assessment relative to standardized tests. *Harvard Educational Review*. Vol. 67, No. 3. Fall. Rapporté par l'UNESCO (2001), p. 10.

¹⁰⁵ World Education Forum 2000, para. 8. Rapporté par J. Lynch. P. 11.

littérature sur les évaluations alternatives, leur développement, leur usage et leur influence, manque dans le Sud. En fait, certains exemples de cette revue suggèrent que de nombreux pays dépendent toujours considérablement des résultats d'examens standards pour mesurer les accomplissements des élèves (et la performance des enseignants).

5) Transfert de connaissances

La coordination internationale et locale est perçue comme la condition "sine qua non" pour le développement éducatif. Plusieurs stratégies pour la coordination ont été rapportées dans la littérature, mais peu d'information existe par rapport à des modèles systématiques et à des cadres. Il est aussi important d'étudier les effets de la décentralisation gouvernementale sur le transfert de connaissances.

6) Les programmes éducatifs secondaires, tertiaires, adultes, et alternatifs

Les Objectifs de développement du millénaire sont centrés en première priorité sur l'éducation primaire universelle. Cette focalisation est compréhensible, compte tenu du nombre important d'élèves au niveau primaire (à besoins éducatifs spéciaux et à besoins ordinaires) n'ayant pas actuellement accès à l'éducation. Cette revue a trouvé peu d'exemples d'Education Intégrée au-delà du niveau primaire. Les exceptions se trouvent en Amérique latine. Au Honduras, les programmes d'Education Intégrée sont soutenus par le Partners of the Americas Project [Projet des Partenaires des Amériques] depuis plus de vingt ans. Ce laps de temps a permis au système scolaire d'introduire l'Education Intégrée au niveau secondaire. L'autre exemple latino-américain se trouve au Mexique. Ce pays a récemment développé des politiques en faveur de l'inclusion des élèves handicapés non seulement aux niveaux primaire et secondaire, mais aussi au niveau tertiaire.¹⁰⁶ Peu d'exemples de cursus et de programmes alternatifs fonctionnels existent au niveau primaire ou secondaire. Si l'objectif de l'Education Intégrée est de préparer les élèves à la vie adulte, cette lacune dans la littérature constitue un obstacle considérable à la compréhension des moyens pour atteindre cet objectif.

7) Utilisation de la technologie pour soutenir l'Education Intégrée

Des supports technologiques pour les élèves légèrement, modérément, ou sévèrement handicapés ont été introduits avec succès dans les pays du Nord, en particulier aux Etats-Unis. Les lois américaines demandent à présent que ces supports soient pris en considération et documentés dans les plans d'action individualisés pour les élèves à besoins éducatifs spéciaux. Au Sud, David Werner (*Disabled Village Children*) décrit comment des technologies simples et rentables ont été développées et utilisées dans de nombreux cas d'élèves atteints de déficiences diverses.¹⁰⁷ La technologie peut être appliquée de multiples manières au profit des enfants handicapés. Par exemple, elle peut améliorer la communication (simulateurs de voix), ou fournir des logiciels individualisés contenant les informations nécessaires sur un sujet particulier pour les enfants et les jeunes ayant des difficultés d'apprentissage. Le seul exemple de technologie trouvé dans cette revue de la littérature est un projet brésilien qui se sert d'ordinateurs pour fournir une éducation aux enfants de la rue et aux enfants atteints de déficiences physiques.¹⁰⁸ Les nouvelles technologies requièrent des ressources souvent bien au-delà de la capacité de la plupart des systèmes scolaires du Sud, et n'ont par conséquent pas attiré beaucoup d'attention. Cependant, au fur et à mesure que les technologies sont introduites dans

¹⁰⁶ Pour des détails supplémentaires sur les mesures mexicaines, voir *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa* and *Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior*, Secretaria de Educación Pública, 2002. Le document peut être téléchargé à cette adresse : www.discapacidad.presidencia.gob.mx

¹⁰⁷ D. Werner (1988) *Disabled Village Children*. Palo Alto: Hesperian Foundation

¹⁰⁸ Valente, J. (1995). The Use of Computers with Disadvantaged Children in Brazil. In *Special Education in Latin America: Experiences and issues*. A. Artiles * D. Hallahan (Eds). London: Praeger. Pp. 77-114.

les écoles, il sera nécessaire d'en garantir l'accès et l'usage par les élèves à besoins éducatifs spéciaux, et de contrôler et évaluer le succès des mesures. Dans l'ensemble, la technologie et l'inclusion sont des domaines qui ont beaucoup de potentiel pour l'amélioration future de l'éducation des élèves à besoins éducatifs spéciaux.

Les nouvelles technologies et l'inclusion

L'autoroute de l'information offre aux personnes handicapées de nouveaux avantages et de nouvelles chances auparavant inaccessibles. En effet, les personnes atteintes des déficiences de mobilités les plus sévères peuvent à présent participer aux industries basées sur la connaissance sans quitter leur domicile. Les personnes aveugles peuvent utiliser des appareils adaptatifs peu coûteux pour convertir le texte imprimé en son ou en Braille. A travers des interfaces textuelles – c'est-à-dire des ordinateurs auxquels l'on peut parler – la technologie est à présent accessible à ceux qui ne peuvent utiliser un clavier. Et bien entendu, la communication électronique est particulièrement importante pour les personnes sourdes ou atteintes de déficiences auditives. Mais l'avantage le plus considérable des nouvelles technologies est peut-être la possibilité de communiquer sans préjugés par rapport à la couleur, le sexe, l'âge, l'origine, ou le handicap de son interlocuteur. Sur l'Internet, nous sommes tous égaux.

Source: Extrait d'un discours par Michell Falardeau-Ramsay, Commissaire en Chef, Commission Canadienne pour les Droits de l'Homme, Québec City, 22 octobre 1999, paru dans Lynch (2001), p. 46.

8) Contexte social

Les objectifs de développement millénaires ainsi qu'une partie considérable de la littérature sur l'Education Intégrée se focalisent sur des analyses de systèmes éducatifs isolées du contexte socialgénéral. Cette dernière lacune est certainement la plus considérable, compte tenu surtout des nombreux obstacles identifiés dans la littérature que posent les contextes sociaux, politiques, et économiques à la scolarisation et à la participation scolaire.

Considérations pour des études prochaines

La littérature sur l'Education Intégrée met en évidence de nombreux points critiques favorisant un recentrement des efforts et l'amélioration de la pratique effective de l'Education Intégrée. Cette étude a trouvé quatre points particulièrement importants : (1) les droits de l'Homme, (2) la décentralisation, (3) les partenariats pour le changement, et (4) la formation intégrée des enseignants. Les cas exemplaires de plusieurs pays « d'Initiative Accélérée » du Sud révèlent de considérables besoins dans ces quatre domaines qui semblent aussi être associés à des régions particulières. Ces besoins semblent de plus être associés à des capacités émergentes desquelles l'on pourrait tirer profit lors d'études prochaines. Cette sous-section explore le potentiel de ces quatre questions critiques pour chaque région. Dans chaque région, le cas d'un pays particulier est défendu, après une revue des Documents de Stratégie de Réduction de la Pauvreté (DSRP) et des projets actuels d'assistance au pays en question. Bien que des pays particuliers soient suggérés, l'on devrait aussi reconnaître la possibilité de comparaisons entre pays au sein d'une même région.

(a) Afrique subsaharienne, Organisations de handicapés, et droits humains

La Zambie, le Zimbabwe, et l'Afrique du Sud partagent non seulement des frontières, mais aussi l'histoire de l'engagement des Organisations pour les droits des handicapés. La plupart des organisations de handicapés dans la région se sont engagées dans des activités éducatives des secteurs formel, informel, et non-formel depuis plus de dix ans. La Fédération Sud-Africaine des Handicapés (SAFOD) jouit d'une présence régionale considérable, fournissant des services de coordination et de soutien pour des initiatives au niveau national. L'Organisation de l'Unité Africaine (OUA) a déclaré 2000-2009 la Décennie

Africaine des Handicapés et a obtenu le soutien des Nations Unies dans ce sens. La Décennie africaine a un certain nombre d'objectifs, y compris l'allègement et la réduction de la pauvreté à travers le soutien économique et l'éducation ; le plaidoyer pour des politiques et des lois ; et la sensibilisation aux questions relatives au handicap et aux droits de l'Homme en Afrique.

Une étude effectuée par Eleweke présente de fortes corrélations entre la présence active d'Organisations de handicapés et l'existence de lois nationales relatives aux droits des handicapés.¹⁰⁹ Compte tenu de l'engagement des Organisations de handicapés dans la région subsaharienne, il n'est peut-être pas surprenant de remarquer que le Zimbabwe et l'Afrique du sud en particulier bénéficient de législations vigoureuses et de politiques d'éducation spécifiques relatives à l'Education Intégrée. Cette situation dans la région présente des occasions pour l'avancement des connaissances relatives au développement législatif et politique. Des recherches sur l'historique des activités des Organisations de handicapés, leurs stratégies politiques, et leur impact sur les services aideraient à améliorer la performance dans ce domaine.

La **Zambie** a été identifiée comme pays de l'initiative accélérée pour le soutien **I**. Elle court un risque considérable de ne pas atteindre les objectifs de l'EPT d'ici 2015. Le PNB zambien a diminué, ce qui a entraîné l'allocation gouvernementale pour l'éducation la plus basse en Afrique. Les Documents de Stratégie de Réduction de la Pauvreté (DSRP) indiquent que la réduction de la pauvreté est une priorité et recommandent une analyse plus profonde de la pauvreté et des politiques favorisant la croissance. Un Projet de soutien pour les programmes d'investissement pour le sous-secteur de l'éducation de base est en place depuis 1999. Ce projet comporte un élément légal et juridique important, et 20% des fonds pour le projet ont été alloués au Ministère de l'Education pour la construction d'écoles et pour des bourses pour les enfants pauvres. Il semble que le voisin de la Zambie, le Zimbabwe, ait pour sa part de très bonnes chances d'atteindre les objectifs du millénaire de l'EPT. Quelles sont les différences entre les deux cas ? Comment les capacités régionales d'activités relatives aux droits de l'Homme orchestrées par les Organisations de handicapés pourraient-elles être utilisées pour améliorer la capacité/l'impact des secteurs de l'éducation et de la santé au Zimbabwe et en Zambie pour *tous* les enfants et jeunes ? De plus, la Zambie et le Zimbabwe sont deux des pays les plus atteints par la pandémie du VIH/SIDA. Quelles sont les points de rencontre entre santé, éducation, et handicap dans ces pays ? Comment la communauté handicapée a-t-elle réagi à la crise du VIH/SIDA ? Comment pourrait-on utiliser ces connaissances pour améliorer la situation dans les écoles ?

(b) Amérique latine, démocratisation, et décentralisation

La littérature sur l'Education Intégrée traite cette région peut-être moins que toutes les autres. Cependant, certains des programmes d'Education Intégrée les plus innovateurs se trouvent dans plusieurs pays de l'Amérique latine. Nombre d'entre eux se trouvent en transition entre l'autoritarisme et la démocratie. La démocratisation a été accompagnée par une tendance notable vers la décentralisation dans tous les secteurs. La transition et ses idéologies démocratiques ont influencé la gestion des écoles, de l'enseignement, et de l'apprentissage. Par exemple, la Colombie, le Honduras, et le Guatemala ont tous des écoles expérimentales Escuela Nueva qui fonctionnent avec une philosophie et une vision d'intégration claires.

En Amérique latine, les enseignants ont participé à des activités politiques intenses, selon la tradition de Paulo Freire relative à l'alphabétisation et à la pédagogie de conscientisation . Cette pédagogie intègre la conscience politique avec la connaissance du contenu. La littérature cite à nombreuses reprises l'idéologie, les attitudes, et la volonté/l'engagement politique en faveur de

¹⁰⁹ Eleweke, J. (2001). Physician Heal Thyself: The role of Disability Organizations in countries of the south towards improvements in Special Needs Provision. *African Journal of Special Needs Education*. 6(2), Septembre 2001. Pp. 107-113.

l'Éducation Intégrée comme des éléments-clés du succès. De plus, une hypothèse commune est que la puissance économique et la richesse sont étroitement corrélées à l'accès et à la qualité de l'éducation. Cependant, de nombreux pays d'Amérique latine n'adhèrent pas à ce modèle (Artiles & Hallahan, 1995). Des études explorant par exemple l'effet de l'influence systémique de l'attitude des enseignants par rapport à l'Éducation Intégrée et aux enfants/jeunes handicapés amélioreraient notre compréhension de l'importance des influences attitudinales. En particulier, l'on reconnaît généralement que l'attitude des enseignants influence l'enseignement et l'apprentissage, mais comment les facteurs systémiques relatifs à la décentralisation et aux contextes sociaux interviennent-ils par rapport à ces attitudes ? Quel est leur impact ? Quel est le rôle de la décentralisation dans le moral de l'école ? Dans l'équité et l'accès des élèves marginalisés ?

Special Education in Latin America est l'un des rares textes adoptant une approche théorique et conceptuelle au niveau macro par rapport à l'Éducation Intégrée. Le texte utilise cette approche contextuelle dans les chapitres riches où l'auteur offre des descriptions de programmes innovateurs sous divers angles. L'un des programmes les plus provocateurs dans ce volume est le modèle de coopération internationale des programmes d'éducation spéciale et d'éducation d'enseignants au **Honduras**. Le *Vermont-Honduras partnership* [Partenariat Vermont-Honduras] collabore depuis 1975 sur la formation des enseignants, l'éducation des élèves à besoins spéciaux, et la restructuration des écoles pour une éducation intégrée. Le programme jumeau au Vermont (USA) est dirigé par Thousand et Villa, deux chercheurs américains qui ont beaucoup écrit sur l'Éducation Intégrée et qui ont aussi mené les premiers efforts en faveur de l'Éducation Intégrée aux États-Unis. Le partenariat semble avoir été avantageux pour les deux pays. Le Honduras est l'un des rares pays qui a non seulement de l'expérience, mais enregistre aussi du succès en matière d'éducation intégrée au niveau secondaire.¹¹⁰ Les efforts dans les écoles intégrées du Honduras comprennent aussi l'intégration dans l'enseignement multigrade, ainsi que l'éducation interculturelle et bilingue. Un consortium d'universités centraméricaines mené par l'Université Pédagogique du Honduras, est en train de développer un plan d'action pour préparer les enseignants en formation pour la scolarisation intégrée.¹¹¹ Un Programme d'éducation basé sur la communauté financé par la Banque Mondiale a débuté au Honduras en 2001. Ses objectifs sont d'améliorer la qualité de l'éducation interculturelle et bilingue dans les communautés autochtones. Un élément considérable de ce programme est la coopération entre les parents et l'école, qui est un aspect central dans les écoles d'éducation intégrée Escuela Nueva. Ces conditions offrent une occasion de bâtir sur les points forts, la philosophie, et la vaste et riche histoire de l'éducation intégrée au Honduras dans l'intérêt des deux programmes.

(c) Asie de l'Est/Pacifique, économies d'échelle et partenariats pour le changement

Environ deux tiers de la population handicapée du monde vit en Asie du Sud et du Sud-Est. Les femmes et filles handicapées dans cette région font probablement face à plus de discrimination que dans n'importe quelle autre région au monde. En effet, certaines croyances culturelles persistent dans les sociétés asiatiques selon lesquelles le handicap est une punition héréditaire. Les taux de scolarisation au niveau élémentaire se trouvent encore au-dessous de 70% dans certains pays. Avec l'un des taux de densité les plus élevés au monde, le **Vietnam** a près d'un million d'enfants infirmes. Il se peut que ce nombre ait augmenté comme conséquence de l'Agent Orange. L'amélioration de la qualité de l'éducation et des services de santé de base, en particulier chez les pauvres, est une des priorités au Vietnam. Bien que l'accès à l'éducation primaire ait atteint 92%, les Documents de Stratégie de Réduction de la Pauvreté (DSRP) demandent au gouvernement vietnamien de redoubler d'efforts et de mettre en place des

¹¹⁰ McNeil, M., Villa, R., Thousand, J. (1995). Enhancing Special Education Teacher Education in Honduras: An International Cooperation Model. In *Special Education in Latin America*. London: Praeger. Pp. 209-230.

¹¹¹ G. Roehler (1999) *Agreement for Partnership and Cooperation with Pedagogical University of Honduras*. Toronto: The G. Allan Roehler Institute. Rapporté par G. Porter (2001) *Disability and Education: Toward an Inclusive Approach*. Banque Inter-Américaine pour le Développement, p. 18.

stratégies pour atteindre les 6-8% d'enfants qui n'ont toujours pas accès à la scolarisation. Le gouvernement a entrepris des programmes innovateurs pour identifier et référer ces enfants aux services appropriés. La littérature sur ce sujet indique que la majorité des enfants ne bénéficiant pas d'accès à l'école sont probablement des enfants à besoins éducatifs spéciaux et/ou des enfants handicapés. En ce moment, la Banque mondiale fournit des fonds d'investissement pour trois projets actifs au Vietnam dans le domaine de l'éducation intégrée: le *Projet Enseignement Supérieur*, le *Projet Population et Santé Familiale*, et le *Projet Formation des Enseignants du Primaire*. Pour renforcer ces projets, il sera possible de mettre à profit les expériences et l'expertise des programmes de partenariats entre CST/CBR dans leurs efforts de faire travailler ensemble les secteurs de la santé et de l'éducation pour l'amélioration des conditions de vie des enfants handicapés.¹¹²

(d) Asie du Sud, formation intégrée des enseignants

L'*Inde* a une population d'environ 982.2 millions (16.7% de la population mondiale). Avec 50% de la population au dessous du seuil de pauvreté, ce pays a la concentration la plus importante de pauvres au monde. Quarante pour cent de la population a moins de 18 ans. Les estimations placent le nombre de personnes handicapées entre 1 et 10% de la population totale.¹¹³ "Save The Children" note qu'entre 5 et 33% de tous les enfants en Inde ont des déficiences.¹¹⁴ Une étude de l'UNESCO effectuée durant la même période estime que 98% des enfants handicapés en Inde demeurent en dehors de l'orbite des services fournis par l'Etat.¹¹⁵ Se basant sur 393 millions (40% de la population totale) et une moyenne de 14.5% d'enfants handicapés, le nombre d'enfants en âge scolaire et handicapés en Inde pourrait atteindre 50 millions. Si l'on ajoute les enfants pauvres et autres désavantagés qui pourraient tirer profit de programmes pour enfants à besoins éducatifs spéciaux, la demande potentielle pour de tels programmes éducatifs dépasse l'imagination.

D'après le nombre de projets d'éducation financés par des organisations multinationales et des agences de l'état rapporté par la littérature, l'on peut présumer que les niveaux d'investissement dans le pays sont relativement élevés. L'éducation et la formation des enseignants ont fait partie de la plupart de ces projets. Un rapport de la Banque Asiatique pour le Développement (BAD) (2002) met l'accent sur la préparation et la formation des enseignants comme politique centrale dans toute la région Asie-Pacifique. Cette politique recommande deux stratégies de mise en œuvre : une restructuration de la formation des enseignants, et la formation continue du personnel. Ces mesures/stratégies « doivent prioritairement être intégrées dans les mesures et stratégies d'instruction déjà en place pour l'amélioration du système éducatif. » (p. 44).

L'ESCAP (la Commission Economique et Sociale d'Asie et du Pacifique) s'est focalisée sur le handicap dans un programme pionnier – *La Décennie asiatique pour les personnes handicapées 1993-2002* et le *Programme pour l'action* (adopté en 1995 puis révisé et renforcé en 1999). L'éducation est l'une des douze catégories de politiques dans le *Programme pour l'action*. Un Rapport de l'ESCAP (2001) – *Pionniers : Vers la participation complète et l'égalité des personnes handicapées dans la région ESCAP* – évalue les réalisations de la Décennie. Pour ce rapport, ESCAP a financé une étude du Gujarat en Inde. Cette étude déclare que l'Education Intégrée en Inde fut « dans une certaine mesure forcée

¹¹² Ce projet a déjà été décrit dans cette section comme une approche exemplaire de « système ouvert » à l'Education Intégrée.

¹¹³ Voir le rapport de Metts, p. 67 et le rapport de 1999 par l'ESCAP, p. 83. Pour des chiffres plus détaillés selon le handicap et la catégorie de besoins éducatifs spéciaux, voir la page 83 de ESCAP (1999) *Asian and Pacific Decade of Disabled Persons: mid-point ~ country perspectives*. New York: UN

¹¹⁴ Save The Children (2000) Country Report: India 2000. p. 7.

¹¹⁵ UNESCO (2001). Developing Sustainable Inclusion Policies and Practices. In *Inclusive Schools & Community Support Programmes: Phase II*. P. 80. Paris: UNESCO.

d'émerger, au lieu de se développer en tant qu'option dans un système scolaire cohésif » à cause des contraintes de ressources.¹¹⁶

Les mesures de la BAD en Asie ainsi que les expériences parrainées par l'ESCAP pour la préparation et la formation des enseignants sont soutenues par la Politique Nationale sur l'Éducation de 1986, et peuvent être caractérisées comme « intégrées ». En effet, les deux agences perçoivent la formation des enseignants comme partie intégrante du contexte plus large de réforme scolaire. De nombreux projets illustrent la pratique efficace par rapport à la formation intégrée des enseignants. Ce sont :

- L'Initiative pour le développement des enseignants (TDI) lancée en 1994
- Le projet d'Éducation Intégrée pour les Handicapés (PIED) soutenu par le Fond pour les Enfants des Nations Unies
- Le Projet d'Éducation Primaire de District (DPEP) lancé en 1994 et financé par la Banque Mondiale
- Le Projet pour l'Éducation Intégrée des enfants handicapés (SIEDC)

La formation joue un rôle critique dans tous ces projets pour la préparation des enseignants à l'éducation intégrée. Cette étude se focalise sur le projet d'Éducation Intégrée pour les Handicapés (PIED) parce que les objectifs et méthodes de ce projet furent rapportés en détail, et ses activités modélisent les possibilités pour la formation intégrée des enseignants.¹¹⁷ Le Conseil national a initié le PIED pour la Formation et la recherche éducative (NCERT), une initiative de renommée internationale pour son soutien des programmes d'éducation innovateurs. Vingt-deux institutions et organisations à travers l'Inde ont collaboré à ce projet, avec l'objectif de développer l'Éducation Intégrée comme partie intégrante des programmes institutionnels (p. 36). La formation était conçue en trois phases de développement progressives, focalisée sur des stratégies d'enseignement et d'apprentissage centrées sur l'enfant, avec des sessions consacrées à la pratique et à l'évaluation. Dans le cadre de la formation, chaque école devait préparer son propre projet de plan «action-recherche» pour la mise en oeuvre. Des résultats positifs furent documentés dans les changements d'attitudes des enseignants et des élèves par rapport à l'enseignement et l'apprentissage, ainsi que dans les résultats acquis par les élèves (pp. 36-38).

L'un des défauts du PIED est le fait qu'il ne réponde pas au problème des conditions de travail des enseignants. Par contraste, le SIEDC, mis en place à travers les départements de l'éducation du gouvernement, équipe les classes avec des aides et des appareils d'assistance et fournit de l'argent pour les livres, les fournitures scolaires, et les matériaux de lecture des enfants aveugles entre autres formes de soutien financier.

Dans tous les projets indiens étudiés dans cette étude, l'opportunité potentielle pour la formation intégrée des enseignants et la collaboration avec les Ecoles Normales et les Départements d'Éducation des Universités (éducation générale et spécialisée) a été mal documentée. La collaboration pour l'Éducation Intégrée au niveau de l'Enseignement Supérieur pourrait se baser sur les mérites de la formation continue du personnel dans le PIED; la restructuration des programmes de formation des enseignants pourrait se faire par la même occasion. Le Projet d'Éducation Primaire de District (DPEP) actuellement parrainé par la Banque mondiale pourrait s'inspirer de ces expériences pour développer un réseau cohérent de formation et de développement du personnel pour l'éducation intégrée.

¹¹⁶ ESCAP (2001). *Pathfinders: Towards Full Participation and Equality of Persons with Disabilities in the ESCAP Region*. New York: UN. Pp. 48-49.

¹¹⁷ N. K. Jangira & A. Ahuja (1994). *Teacher Development initiative (TDI) to meet special needs in the classroom*. Tiré de *Making It Happen*, Paris: OECD.

Résumé

Cette section a passé en revue les pratiques d'Education Intégrée prometteuses dans les pays du Sud. Parce que la littérature se focalise en particulier sur les stratégies internes aux pays, il est difficile d'obtenir une meilleure idée de la mesure dans laquelle des régions particulières du Sud et le Sud en général répondent aux besoins éducatifs spéciaux. Cependant, l'image d'ensemble évidente à travers ces rapports de pays individuels suggère une focalisation sur l'amélioration de l'accès, la formation de l'enseignant, et la maximisation de l'efficacité des systèmes et des capacités des ressources à travers la coordination multisectorielle et la collaboration basée sur la communauté. Par conséquent, l'intégration émerge comme processus dynamique de participation au sein d'un réseau de relations. Le cadre d'analyse intrant-processus-résultat-contexte a tenté de cerner le caractère dominant de l'Education Intégrée comme projet de développement au sein d'un système ouvert. Bien que le Sud connaisse à de nombreuses difficultés quant aux ressources et à l'accès dans le contexte du Cadre d'Action de Dakar, des solutions originales en vue d'atteindre les objectifs de l'EPT offrent des occasions d'avancement. Les leçons apprises créent des ouvertures pour une refocalisation sur quatre points impératifs et critiques au succès : les droits de l'Homme, la décentralisation favorisant la participation, les partenariats pour le changement, et la formation intégrée des enseignants.

Dans son *Manuel de Mise en Œuvre pour la Convention relative aux Droits de l'Enfant (Edition entièrement revue, 2002)*, le Comité sur les Droits de l'Enfant exprime son souci par rapport au droit de base des enfants handicapés à l'éducation (article 28) et par rapport à la proportion faible d'enfants handicapés scolarisés dans le monde entier. Les nouvelles directives de reportage (?) pour 2002/2003 demandent aux pays de documenter leurs progrès pour plusieurs activités spécifiques, y compris : (i) l'accès de l'enfant handicapé à l'éducation et la considération donnée à son inclusion au sein du système d'éducation générale ; (ii) les mesures prises pour assurer l'évaluation effective de la situation des enfants handicapés, y compris le développement d'un système d'identification et de suivi de ces enfants, l'évaluation de leurs progrès, des difficultés rencontrées, et des objectifs pour l'avenir ; (iii) les mesures prises pour assurer la formation appropriée des personnes responsables pour l'éducation des enfants handicapés (p. 321). Avec ces informations, une image plus juste et détaillée des efforts pour répondre aux besoins éducatifs spéciaux au Nord comme au Sud devrait émerger.

IV. Considérations économiques: Financement et Mobilisation de ressources rentables pour les projets d'Education Intégrée

«Nous ne sommes pas la source des problèmes. Nous sommes les ressources nécessaires à la résolution des problèmes. Nous ne sommes pas des dépenses, nous sommes des investissements. Nous sommes les enfants du monde, et malgré nos origines diverses, nous partageons une même réalité. Nous sommes unis dans notre combat pour améliorer le monde pour tous.»

-- *Discours d'ouverture à la Session Spéciale de l'ONU, mai 2002. Mme Gabriela Arrieta (Bolivie) et Mme Audrey Cheynut (Monaco).*

Introduction/Contexte:

La littérature sur l'Education Intégrée ne laisse aucun doute sur le fait que le financement et le soutien des services éducatifs pour les élèves aux besoins éducatifs spéciaux est une préoccupation pour tous les pays, quelles que soient les ressources disponibles. Les pays du Nord et du Sud se trouvent face à des contraintes, malgré les différences considérables entre les situations dans ces deux régions. Au cours des dix dernières années, les pays du Nord ont subi un recul économique. Les revenus provenant des impôts dans ces pays ont diminué alors même que les dépenses augmentaient considérablement. Dans ces pays, la combinaison de nouvelles interventions coûteuses avec l'expansion des prestations sociales et le vieillissement de la population a accentué les pressions sur les dépenses de l'état ; en conséquence, des demandes de contrôle des budgets destinés à l'éducation se sont multipliées.

Au même moment, les pays du Sud se trouvent eux aussi sous d'immenses pressions: la croissance rapide de la population et de la pauvreté, la guerre et les maladies ont déstabilisé les économies et sévèrement limité les ressources financières. Dans tous les pays du monde, riches ou pauvres, l'éducation a toujours été en concurrence avec d'autres priorités économiques telles que la santé, la sécurité sociale, et les budgets de défense nationale. Cependant, l'éducation est généralement acceptée comme un moyen de développer le capital humain, d'améliorer la performance économique, et de renforcer les capacités et choix individuels pour une meilleure jouissance des droits civiques. La stratégie de l'Education pour tous se base sur des objectifs clairement économiques liés au développement.¹¹⁸

Dans ce contexte global, la Déclaration de Salamanque de 1994 et une grande quantité de recherches affirment que l'Education Intégrée est non seulement rentable, mais aussi efficace, et que « l'équité est la voie vers l'excellence » (Skrtic, 1991, OECD, 1999).¹¹⁹ Cette recherche semble promettre des progrès dans les résultats et la performance de tous les élèves (Dyson & Forlin, 1999: 35).¹²⁰ Au sein du domaine de l'éducation même, les pays se rendent de plus en plus compte de l'inefficacité de systèmes d'administration, de structures et de services d'organisation multiples, et de l'option financièrement irréaliste des écoles spéciales.¹²¹ Par exemple, un rapport de l'OCED (1994) estime que le coût moyen de placements ségrégués pour les élèves à besoins éducatifs spéciaux est 7 à 9 fois plus élevé que celui de placements dans des classes d'éducation générale.¹²²

¹¹⁸ Pour une discussion plus complète de ce sujet, voir *EFA 2002 Monitoring Report, Chapter One: EFA is Development*.

¹¹⁹ Skrtic, T.M. (1991). The special education paradox: equity as the way to excellence. *Harvard Educational Review*, 61(2), Pp. 148-206.

¹²⁰ Dyson, A. & C. Forlin (1999). An international perspective on inclusion. In *Inclusive Education in action in South Africa*. P. Wengelbrecht et al. (Eds). Pretoria: van Schaik Publishers. Pp. 24-42.

¹²¹ Cette réalisation est commune à la plupart des études revues. Les sources primaires comprennent OCED, 1994; OECD, 1995; OECD 1999; OECD 2000; O'Toole & McConkey (1995) *Innovations in Developing Countries for People with Disabilities*; EURYDICE, 2003.

¹²² Ce rapport (page 40) offre une décomposition détaillée des coûts moyens pour 3 types de placements dans 8 pays.

Malgré l'expérience commune de pressions et contraintes économiques dans les pays du Nord et du Sud, la littérature sur les considérations économiques dans le contexte de l'Education Intégrée met l'accent sur plusieurs aspects de la réforme économique. Les nombreuses études multinationales de grande échelle effectuées par les pays du Nord se concentrent généralement sur les formules d'allocations de fonds publics des gouvernements nationaux et municipaux. Dans les pays du Sud, la littérature sur le soutien financier pour les services d'Education Intégrée se concentre plutôt sur le développement de la capacité des communautés et des parents comme contribution importante en ressources humaines, et sur les sources de financement non-gouvernementales. Cette littérature a aussi tendance à se baser sur des études de cas spécifiques, basés sur des pays, régions, ou projets particuliers, contrairement aux études multinationales du Nord. Les stratégies de financement de l'Education Intégrée dans les pays du Sud sont beaucoup plus variées et ont une portée plus étendue, caractérisée par un accent sur la liaison et la coordination des services avec les secteurs de la santé, les universités, les programmes de réhabilitation basés sur les communautés et les programmes de formation professionnelle, etc.

Il semble que les deux points de focalisation (au Nord et au Sud) puissent être mutuellement utiles. La sous-section suivante étudie divers modèles gouvernementaux de financement et leurs succès relatifs. Cette étude est suivie par une description émanant surtout du Sud sur des stratégies plus larges pour le financement de l'Education Intégrée, et se conclut avec une exploration de plusieurs stratégies économiques émergentes. La dernière sous-section offre une vue d'ensemble de plusieurs recommandations importantes dans la littérature des pays du Nord comme du Sud.

Formules de financement gouvernemental

L'Evaluation Globale de l'EPT pour 2000 rapporte que 63% des dépenses en Education sont couvertes par les gouvernements, 35% par le secteur privé, et 2% par des sources extérieures.¹²³ L'UNESCO (1995) a trouvé que dans 63 pays, les programmes d'éducation spéciale reçoivent leurs ressources de l'Etat, des organisations bénévoles, des ONGs, et des parents. Quarante pour cent des pays dans cette étude ont indiqué que le gouvernement était leur unique source de financement pour les programmes d'éducation spéciale. Dans de nombreux pays en développement, l'état fournit toutes – ou presque toutes – les ressources pour l'éducation spéciale. Les organismes bénévoles étaient la plus importante alternative (au Lesotho et au Malawi, par exemple), et la principale source de financement en Ouganda.¹²⁴

Dans tous les pays, la question de ressources ne se pose pas au niveau de financement; mais plutôt au niveau de la distribution et de l'allocation des fonds. En particulier, les politiques fiscales et les motivations qu'elles comportent pour l'Education Intégrée « pourraient avoir une influence aussi importante sur l'offre des programmes que sur les montants alloués » (Parrish, 2002).¹²⁵ Les mesures fiscales au niveau gouvernemental sont centrées sur des modèles génériques pouvant se catégoriser selon trois types fondamentaux: les modèles centrés sur l'enfant, ceux basés sur les ressources, et enfin ceux qui se focalisent sur les résultats. Presque tous les pays dans les études passées en revue ont utilisé une combinaison d'un ou plusieurs de ces types de modèles.

¹²³ D'après R. M. Torres, Instituto Fronesis, mai 2000. P. 4. "What Happened at the World Education Forum (Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000)"

¹²⁴ UNESCO (1995) *Review of the Present Situation in Special Needs Education*. Paris: Auteur.

¹²⁵ Parrish, T. (2002). *Fiscal Policies in Support of Inclusive Education*. In *Whole-School Success and Inclusive Education: Building Partnerships for Learning, Achievement and Accountability*. W. Sailor (Ed). New York: Teachers College Press. Pp. 213-227.

(a) Modèles basés sur l'enfant

Les formules de financement basées sur l'enfant comptent le nombre d'enfants qui ont des besoins éducatifs spéciaux. Ces modèles, qui se basent en théorie sur le besoin individuel, sont des modèles d'intrants basés sur la demande pour les services. Les pays intrants avec des proportions élevées d'élèves dans des écoles spéciales utilisent le plus fréquemment des modèles où les services sont financés par le gouvernement central selon le nombre d'enfants (EADSNE, 1999). Ces ressources peuvent être distribuées aux régions ou aux municipalités sous forme de (1) subvention d'ensemble (répartie de manière égale pour toutes les catégories d'élèves identifiés) ou (2) comme une subvention dont le montant est déterminé pour chaque élève ou encore (3) comme une subvention basée sur un recensement où tous les élèves sont comptés et l'on suppose un pourcentage égal d'élèves à besoins éducatifs spéciaux dans toutes les municipalités. Dans certains cas, les financements basés sur le recensement sont ajustés selon le niveau socio-économique de la région. Le gouvernement américain alloue les fonds aux Etats de la première manière : une subvention d'ensemble basée sur le nombre d'enfants soumis par chaque état. Le Royaume-Uni se sert d'une unité globale tenant compte de l'âge de l'élève et de la sévérité du handicap .

Les modèles basés sur l'enfant ont l'avantage de lier les fonds à des élèves individuels. Cependant, ils comportent non seulement de nombreux éléments motivants, mais aussi de nombreux éléments décourageants. D'abord, une subvention d'ensemble encourage les écoles à placer les élèves dans des projets rentables, ce qui a été noté comme une motivation favorable à l'Education Intégrée. Cependant, les coûts sont élevés à cause du besoin de diagnostiquer et d'identifier les élèves individuellement. Des dépenses supplémentaires surviennent lors de disputes légales par rapport à l'identification et au placement. Toutes les formules basées sur l'enfant encouragent des décisions subjectives par rapport à l'éligibilité des élèves pour les services, ce qui peut avoir des effets positifs ou négatifs sur l'Education Intégrée. D'après certaines études, les formules basées sur l'enfant augmentent le pouvoir parental (Pijl & Dyson, 1998; EADSNE, 2003; OECD, 1994). Certains affirment que les formules basées sur l'enfant peuvent être perçues comme des « modèles de bons » puisque le financement suit l'enfant. Ils affirment que les parents qui participent à la prise de décisions (comme dans la plupart des pays) prennent des décisions déterminées par le marché qui améliorent la responsabilité et l'efficacité de l'école. Une faiblesse particulière du modèle est sa focalisation sur la catégorisation « handicap » plutôt que sur les besoins éducatifs. Par conséquent, le nombre d'enfants n'est pas un véritable indice des coûts réels. Par exemple, les élèves au sein d'une même catégorie de handicap ainsi qu'à travers plusieurs catégories peuvent avoir besoin de services de nature et d'intensité considérablement variées. Enfin, selon le modèle de coefficient adopté, l'Education Intégrée peut être promue ou découragée. Les écoles pourraient bénéficier de l'Education Intégrée grâce à des budgets plus élevés, ou plutôt être pénalisées selon les variations.

Bien que le modèle de financement basé sur l'enfant soit le plus populaire, il est aussi le plus critiqué par les pays qui l'utilisent. Les problèmes les plus fréquemment mentionnés sont : moins d'intégration, plus de classification, et une augmentation des dépenses (EADSNE, 1999).

(b) Modèles basés sur les ressources

Les modèles basés sur les ressources sont appelés aussi modèles de « service » parce que le financement est basé sur les services offerts au lieu des effectifs d'enfants. Des études multinationales notent la baisse de l'usage de modèles basés sur l'enfant en faveur de modèles de financement basés sur les ressources. Les modèles basés sur les ressources s'accompagnent généralement de politiques fiscales nécessitant un enseignement ou des projets spécifiques. Par exemple, dans une étude de trois pays sur le financement de l'éducation spéciale, Pijl et Dyson (1998)¹²⁶ décrivent une formule allemande où les enseignants dans les

¹²⁶ Pijl, S. & A. Dyson (1998) Funding Special Education: a three-country study of demand-oriented models. Comparative Education, 34(2). Pp. 261-279.

classes « intégrées » bénéficient de temps supplémentaire selon la gravité du handicap de l'élève. Les classes intégrées doivent comporter 18 élèves « ordinaires » et 2 à 3 à besoins éducatifs spéciaux. En Autriche, trois types de classes intégrées sont définies et financées : (1) des classes d'Education Intégrée comportant 20 élèves (dont 4 handicapés) ; (2) des petites classes ; et (3) des classes coopératives. Ainsi, un continuum de services est défini et financé. Plusieurs chercheurs affirment que ce modèle comprend une motivation interne pour faire correspondre les élèves à des programmes déjà en place, au lieu d'adapter les programmes pour satisfaire les besoins des élèves. De plus, les écoles peuvent être pénalisées lorsqu'elles ont du succès et récompensées pour des échecs. En effet, lorsque les élèves n'ont plus besoin de services particuliers, l'école perd ses financements.

Ces faiblesses mises de côté, une étude de dix-sept pays (EADSNE, 1999) a recommandé le financement basé sur les services rendus comme meilleure option, tout en précisant qu'il doit être accompagné d'une forme de financement basée sur les résultats (des fonds qui dépendent des résultats des enfants). En général, les modèles basés sur les ressources encouragent les initiatives locales à développer des projets et des services. Cependant, sans des mécanismes d'évaluation ou de contrôle continu, ces groupes n'ont aucune motivation pour produire des programmes de qualité ou pour chercher à améliorer leur performance. Dans l'ensemble, les modèles basés sur les ressources semblent prometteurs parce que le financement se concentre sur les ressources et le soutien des enseignants pour fournir une éducation de qualité aux élèves aux besoins particuliers.

(c) Modèles basés sur les résultats

Quoique tous les pays dans les études internationales passées en revue aient reconnu le besoin de responsabilité et d'évaluation de programmes pour la rentabilité, presque aucun pays ne s'est vraiment servi d'un modèle basé sur les résultats. Une exception notable est la loi américaine récente, «Aucun Enfant Délaissé». Cette loi lie directement le financement et l'accréditation de l'école aux résultats scolaires des élèves, avec de sévères sanctions économiques pour «l'échec». Il est encore trop tôt pour évaluer les effets économiques de cette loi. Au Royaume-Uni, la croissance du placement d'élèves à besoins éducatifs spéciaux dans des environnements ségrégués a été liée à la publication de «tableaux de ligue» (essentiellement des bulletins de résultats d'élèves aux examens pour des écoles individuelles) (Sebba, Thurlow & Goertz, 2000).¹²⁷ Tous les chercheurs prévoient des effets défavorables à l'Education Intégrée chaque fois que ce modèle est utilisé. Ils notent la motivation pour les écoles de référer les élèves à des projets d'éducation spéciale afin d'éviter que les résultats scolaires des élèves en retard ne soient rapportés. Peters (2002) et d'autres auteurs (Slee & Weiner, 1998) ont aussi remarqué que dans de nombreux cas, les modèles de financement basés sur les résultats pénalisent les écoles pour des circonstances extérieures à leur contrôle, telles que des taux élevés de mobilité et d'absentéisme d'élèves et des ressources insuffisantes pour obtenir des livres à jour et des matériaux adaptés pour le cursus par exemple.¹²⁸

Caractéristiques communes aux modèles de financement

Plusieurs caractéristiques des modèles de financement leur sont communes. Elles sont brièvement décrites ci-dessous :

¹²⁷ Sebba, J., Thurlow, M. & M. Goertz (2000). Educational accountability and students with disabilities in the United States and in England and Wales. In *Special Education and School Reform in the United States and Britain*. M. McLaughlin & M. Rouse (Eds). Londres: Routledge.

¹²⁸ Peters, S. (2002) Inclusive education in accelerated and professional development schools: a case-based study of two school reform efforts in the USA. *International Journal of Inclusive Education*. 6(4), Pp. 287-308.
Slee, R. and G. Weiner (1998) *School Effectiveness for Whom? Challenges to the School Effectiveness and School Improvement Movements*. UK: Falmer Press.

(a) Décentralisation

Tous les modèles de financement dépendent d'un paramètre dénommé « lieu de destination ». ¹²⁹ La tendance générale et répandue dans les études des formules de financement favorise la décentralisation. Lors de la décentralisation, les gouvernements fournissent les ressources à travers des financements en bloc aux localités, aux écoles, et/ou à des élèves individuels. Les autorités locales allouent ensuite l'argent selon le besoin local. La décentralisation mène à plus de souplesse et d'initiatives provenant du bas. Cependant, un résultat souvent remarqué est le niveau considérable de variation de services aux niveaux local et régional à cause de la perte de contrôle local sur les allocations (Gross, 1996). ¹³⁰ De plus, selon Evans et Gerber (2000), « le simple rapprochement de l'autorité pour la prise de décisions relatives à l'allocation vers la salle de classe ne semble pas être suffisant pour assurer une éducation spéciale efficace, de qualité, ou même, appropriée dans des écoles autonomes – ou même semi-autonomes. » ¹³¹ De nombreux chercheurs affirment qu'afin d'être efficace, la décentralisation doit s'accompagner de contrôles. Par exemple, Thomas, Walker, et Webb (1998) affirment qu'une approche du haut vers le bas et du bas vers le haut est nécessaire. En particulier, les initiatives provenant du bas (des écoles) doivent s'accompagner de structures légales et financières provenant du haut qui encouragent et soutiennent les initiatives d'Éducation Intégrée. ¹³² L'Ouganda a développé un modèle qui incorpore ces approches et contrôles recommandés. Les écoles primaires ougandaises reçoivent neuf paiements mensuels sous forme de frais de scolarisation et d'allocation par tête, et l'information sur les déboursments doit être portée sur les tableaux d'affichage de toutes les écoles primaires. De plus, le financement de chaque école est contrôlé par un Comité de Finances de l'École chargé d'allouer les subventions de capitation selon une formule obligatoire : 50% pour les matériels éducatifs, 30% pour les activités parascolaires, 15% pour la gestion de l'école (maintenance, eau et électricité), et 5% pour l'administration. ¹³³

(b) Comportement stratégique

Meijer, Pijl, et Waslander (1999) recommandent l'« approche d'acteur » comme instrument sociologique effectif pour prévoir les influences des diverses unités en jeu et leurs contextes politiques. ¹³⁴ Ils appliquent cette méthode pour expliquer les conséquences de formules de financement particulières dans quatre pays européens. Les acteurs peuvent être des individus, des groupes, ou des organisations dont le comportement est affecté par les motivations et les découragements. Les acteurs agissent afin de maximiser leurs intérêts (la sécurité de l'emploi, par exemple) et minimiser leurs efforts (éviter les processus bureaucratiques, par exemple). Selon ces auteurs, « le lien entre le financement et l'intégration peut donc être perçu comme élément motivation et de découragement financiers ayant une influence sur une chaîne d'acteurs, qui prennent leurs propres décisions, agissant à leur propre compte, des décisions qui mènent à un niveau plus ou moins élevé d'intégration des enfants à besoins particuliers. » Tous les trois modèles de base de financement comprennent des éléments de motivation et de découragement avec des degrés relatifs d'autonomie et de prise de décision qui influencent les résultats. Les comportements stratégiques ne peuvent jamais être entièrement éliminés, mais ils peuvent être minimisés. Par exemple, Bowers et Parrish (2000) suggèrent une sauvegarde sous forme de formules encourageant la neutralité du

¹²⁹ EADSNE, 2003

¹³⁰ Gross, J. (1996) The weight of parental evidence: Parental advocacy and resource allocation to children with statements of special education needs. *Support for Learning*, 11(1), pp. 3-8.

¹³¹ Evans, J. & M. Gerber (2000). The changing governance of education and its comparative impact on special education in the United Kingdom and the United States. In *Special Education and School Reform in the United States and Britain*. M. McLaughlin & M. Rouse (Eds). Londres: Routledge.

¹³² Thomas, G., Walker, D. & J. Webb (1998). *The Making of the Inclusive School*. London: Routledge.

¹³³ UNESCO (2001) Including the excluded: Meeting diversity in education. Example from Uganda. In *Combating Exclusion in Education*. Paris: Auteur. P. 15.

¹³⁴ Meijer, C., Pijl, S. J. & S. Waslander (1999) Special Education Funding and Integration: Cases from Europe. In *Funding Special Education*. T. Parrish, J. Chambers & M. Guarino (Eds). Pp. 63-85.

placement.¹³⁵ Afin d'arriver à des placements neutres, les autorités de financement doivent avoir des politiques et processus établis pour restreindre les placements qui violent les conditions de l'environnement les moins restrictives et encourager la préférence pour les placements d'éducation intégrée.

(c) Mesures d'évaluation, contrôle continu, et responsabilité

La plupart des pays en Europe et des Etats aux Etats-Unis sont actuellement en train de changer leurs formules de financement. La situation actuelle par rapport au financement pour l'éducation pour besoins éducatifs spéciaux est donc dans un état instable. Ces changements sont motivés par des analyses des motivations et des découragements par rapport à l'Education Intégrée, révélés par la discussion précédente des trois modèles de base. Quoique les pressions en faveur de la responsabilité par rapport à l'éducation pour besoins spéciaux/l'éducation intégrée et l'éducation en général aient augmenté, peu d'études de rentabilité et/ou de modèles d'évaluation existent. Quatre modèles se focalisant sur l'efficacité économique sont notables. Chacun se concentre sur un aspect spécifique des considérations économiques : considérations relatives aux intrants, aux services, aux résultats, et études de faisabilité pour déterminer la demande.

Une étude de rentabilité des résultats relative à l'Education Intégrée a été réalisée par le Centre de Recherche sur l'Education et l'Innovation. Cette étude de 8 pays de l'OCED a trouvé que les dépenses de l'Education Intégrée étaient comparables à celles des Ecoles Spéciales (celles de l'Education Intégrée étaient légèrement supérieures), mais que les progrès scolaires des élèves dans les écoles intégrées étaient supérieurs à ceux des Ecoles Spéciales.¹³⁶ Cette étude s'est servie d'un « modèle de production du bien-être » qui examine les relations entre intrants de ressources (personnel, bâtiments, équipement, et autres dépenses mesurables) et résultats finaux (changements dans le niveau d'éducation). Les résultats intermédiaires (par exemple, les services et leur qualité) et les intrants qui ne sont pas des ressources (tels que la qualité des relations entre enseignants et élèves, le climat et le moral de l'école) ont aussi été inclus dans l'analyse des effets des dépenses « en tant qu'indices importants des pratiques et des qualités des écoles » (p. 335).

L'*Index pour l'Intégration* établi par Booth et Ainscow au Royaume-Uni est un modèle prometteur pour l'évaluation des *indices du* service dans le domaine de l'Education Intégrée. Cet *Index* a été testé en Inde (provinces de Mumbai et de Chennai), en Afrique du sud, et au Brésil dans le cadre d'un « Projet des quatre nations » afin de développer des indices d'efficacité de l'Education Intégrée applicables dans les pays du Nord et du Sud. Ces tests ont eu du succès.¹³⁷ Cependant, l'objectif de l'*Index* est d'aider les écoles et les communautés à développer des programmes de qualité (résultats intermédiaires), et ne s'adresse pas directement aux indices finaux de résultats. En particulier, l'usage de l'*Index* contribue au développement de projets effectifs d'Education Intégrée en soutenant l'expertise interne et la création de capacités pour les enseignants et le personnel de soutien.

L'évaluation des formules de financement constitue une *évaluation d'intrants*. Bien qu'il n'y ait pas d'accord sur l'efficacité et le rendement d'une formule unique de financement à travers le monde, de nombreuses études suggèrent des paramètres généraux : (1) les formules devraient éviter de restreindre le placement des élèves, et (2) le financement devrait fournir des services cohérents pour l'Education Pour Tous (ce qui veut dire prendre en compte l'école dans son ensemble et combiner les ressources de

¹³⁵ Bowers, T. & T. Parrish (2000). Funding of special education in the United States and England and Wales. Special Education and School Reform in the United States and Britain. Londres: Routledge. Pp. 167-193.

¹³⁶ Beecham, J. & M. Knapp (1999). Inclusive and Special Education: Issues of Cost-Effectiveness. Tiré de *Inclusive Education at Work: Students with Disabilities in Mainstream Schools*. Paris: OECD.

¹³⁷ Booth, T. & K. Black-Hawkins (2001) Developing Learning and Participation in Countries of the South: The role of an Index for Inclusion. Paris: UNESCO.

programmes d'éducation générale et spéciale). Certains Etats qui enregistrent les taux les plus élevés de succès mettent l'accent sur les primes financières de rendement pour l'Education Intégrée, un système complet de développement professionnel, et un soutien technique continu pour les écoles (Bowers & Parrish, 2000). Parrish (2002) a développé les critères suivants pour l'évaluation de l'efficacité et du rendement des formules de financement.¹³⁸ Ces critères reflètent les recommandations à travers la littérature.

Critères d'évaluation des formules de financement¹³⁹

Equité	Au niveau de l'élève, de l'école, et de la région
□ Adéquation	Niveaux minimums appropriés
Prévisibilité	Niveaux stables de financement
Souplesse	Latitude pour répondre aux conditions locales
Pas de rapport avec l'identification	Les élèves n'ont pas besoin d'être classifiés afin de recevoir des services
Charge raisonnable de rapport	Les dépenses administratives sont minimisées
Responsabilité fiscale	Les procédures comportent des dépenses excessives ou inappropriées
Conditionnement pas les dépenses	Le financement est lié aux coûts réels des services
Contrôle des dépenses	Les modèle des croissance sont stabilisés
Pas de lien avec le du placement	Le financement ne se base pas sur le type de placement ou sur la classification du handicap
Responsabilité pour les résultats	Le contrôle se base sur diverses mesures des résultats des élèves (y compris les progrès vers les objectifs)
Lien avec le financement de l'éducation générale	La formule doit avoir un lien conceptuel clair avec l'éducation et les services intégrés
Acceptabilité politique	La mise en œuvre de l'éducation et des services ne cause aucune perturbation des services en place

Les études de faisabilité constituent une quatrième catégorie d'évaluation pertinente aux considérations économiques. Une étude effectuée par "Save The Children" (financée en conjonction avec plusieurs agences de financement) a choisi 10 écoles expérimentales au Lesotho pour déterminer si l'introduction de l'Education Intégrée serait possible. Des données de base ont été rassemblées au cours de six mois sur : (1) le nombre et le type d'élèves handicapés ; (2) les capacités des enseignants ; (3)

¹³⁸ Parrish, T. (2002). Fiscal Policies in Support of Inclusive Education. In *Whole-School Success and Inclusive Education*. W. Sailor (Ed). New York: Teachers College Press. Pp. 213-227.

¹³⁹ Adapté du Tableau 13.1 à la page 22-23 de Parrish, 2002.

l'attitude des parents, des élèves, et des enseignants par rapport à l'Education Intégrée ; (4) les conditions physiques des écoles. Les résultats de l'étude ont indiqué que l'intégration serait possible, mais ont aussi signalé nombre de barrières : le manque de ressources, de livres, et d'équipement, des politiques contradictoires, et le manque de guides pour la mise en oeuvre. Cette information a servi à focaliser les efforts de mise en oeuvre sur (1) le développement de matériaux pour le cursus et la formation appropriée pour ces matériels, (2) l'expérimentation avec ces matériels et l'intégration des élèves dans 10 écoles expérimentales, (3) le développement d'un manuel de formation pour les parents, (4) une sensibilisation continue à tous les niveaux, et (5) l'intégration du cursus dans les cursus de Formation Nationale des Enseignants.¹⁴⁰

Mesures économiques pour le financement de l'Education Intégrée

Le manque de ressources dans les pays en développement a facilité la création d'initiatives rentables en faveur de l'Education Intégrée. De plus, bien que des stratégies centrées sur l'ensemble de l'école dominent les efforts de réforme économique dans les pays du Nord, les initiatives économiques du Sud sont caractérisées par des efforts centrés sur l'ensemble de la communauté. L'objectif de préparer les personnes handicapées à vivre et travailler dans leurs communautés se joint à ces initiatives au Sud.¹⁴¹ De ce point de vue, l'éducation va au-delà de la scolarisation et des résultats des examens standards (basés sur les concepts de besoins individuels/ du modèle de charité). L'éducation est perçue comme une chance pour le développement avec un accent sur les résultats tout au long de la vie. Cette perception de l'éducation se base donc sur les concepts de la dignité humaine, de la productivité, et de la qualité de vie. Le développement en tant que principe central et objectif de l'éducation commence nécessairement « au niveau où les individus et les communautés se trouvent déjà et cherche à se servir des qualités et des capacités existantes » (C. McIvor, *The work of Save the Children in Morocco*, p. 96). Cette perception plus large de l'éducation requiert et dépend d'une société globale ainsi que d'un système intégré d'éducation. Les stratégies pour le développement et le soutien de l'éducation intégrée profitent donc d'un spectre étendu de ressources – internes et externes aux écoles. Les stratégies et les exemples suivants mettent en valeur certaines de ces mesures économiques.

(a) *Formation des enseignants et stratégies de développement professionnel*

Les coûts relatifs au personnel constituent la grande part des besoins financiers dans le domaine de l'éducation. Les enseignants et leurs qualités en matière de pédagogie et développement de cursus sont aussi des indices-clés du succès des élèves et de la qualité des projets. Une partie considérable des efforts facilitant l'épargne se focalise sur ce domaine. De nombreuses stratégies sont exemplaires. En premier lieu, les pays *se servent de l'expertise des personnes handicapées* pour former les enseignants. Le Mozambique emploie des adultes sourds comme enseignants pour élèves sourds. Ces adultes enseignent de petites classes d'enfants sourds à Maputo, où des manques importants d'enseignants existent. En Papouasie Nouvelle Guinée, des adultes sourds ont aidé à fournir les services, mais aussi à assembler du soutien pour l'Education Intégrée au niveau communautaire. Deuxièmement, le modèle de formation des formateurs permet aussi de faire des économies et est utilisé dans plusieurs pays au Nord comme au Sud. En Amérique Latine, 28 pays se sont servis d'une stratégie de formation régionale appelée le « modèle en cascade ». Deux spécialistes dans chaque pays ont tout d'abord reçu une formation relative au besoin d'éducation spéciale. Ces spécialistes ont à leur tour formé 30 autres spécialistes dans chaque pays, jusqu'à ce qu'à la fin de cette « cascade », 3000 spécialistes aient reçu la

¹⁴⁰ Pholoho, K., Mariga, L., Phachaka, L. & S., Stubbs (1995). *Schools for All: National Planning in Lesotho*. In *Innovations in Developing Countries for People with Disabilities*. Pp. 135-160 Angleterre: Lisieux Hall.

¹⁴¹ Engelbrecht, P., Howell, C. & D. Bassett. (2002) *Educational Reform and the Delivery of Transition Services in South Africa: Vision, Reform, and Change*. *Career Development for Exceptional Individuals*, 25(1), Pp. 59-72

formation nécessaire.¹⁴² Au Honduras, le projet Partners of the Americas s'est servi d'une stratégie semblable, avec des résultats favorables.¹⁴³ Une autre stratégie que le Costa Rica a trouvée efficace et appropriée au manque sérieux d'enseignants dans le pays a été de former des enseignants d'éducation générale en cours de service. Les enseignants sont payés pour les heures passées à donner des cours supplémentaires aux élèves à besoins éducatifs spéciaux. Ces cours se déroulent après l'école sous forme de soutien complétant la participation des enfants aux cours ordinaires du matin.¹⁴⁴ En Papouasie Nouvelle Guinée, les efforts ont aussi été focalisés sur la formation des enseignants d'éducation générale, avec des adultes handicapés soutenant le processus en jouant le rôle de modèles dans les salles de classe.

(b) Les stratégies de formation initiale facilitent aussi des épargnes. Jusqu'à très récemment, le Botswana dépendait d'autres pays pour la formation de ses éducateurs spéciaux. En 1994, le gouvernement a adopté une Politique Nationale Révisée de l'Education. La première étape majeure a été d'assurer la formation localement, en incluant les cursus pour l'éducation aux besoins spéciaux dans les Ecoles Normales à travers le pays, produisant ainsi des équipes d'enseignants qualifiés.¹⁴⁵ Comme dans de nombreux pays, à Malte, le soutien pour la formation est d'abord venu des ONGs. La Fondation Eden a uni ses services avec l'Université de Malte afin de développer un Programme pour l'Education Intégrée en conjonction avec le Département de psychologie de l'Ecole d'Education. A travers de nombreux efforts conjoints, cet arrangement a conduit à deux résultats : la mise en place de la loi historique en faveur des Chances Egales pour les Personnes Handicapées par le Parlement en janvier 2000, et la Commission Nationale pour les Personnes Handicapées chargée de suivre la discrimination dans les domaines de l'éducation et de l'emploi.¹⁴⁶ Au Guatemala, des professeurs d'université supervisent leurs étudiants lorsque ceux-ci offrent des services psychologiques à des élèves handicapés. Les parents bénéficient d'un traitement gratuit, l'enfant bénéficie de l'accélération du traitement, et les psychologues en formation bénéficient de l'expérience clinique directe.

(c) Une autre stratégie d'épargne met en jeu des centres regroupés de ressources, des programmes d'appui, et des coopératives. Tout d'abord, les écoles spéciales sont converties en centres de ressources et le personnel de ces écoles offre de l'appui et du soutien technique aux enseignants d'éducation générale dans les écoles primaires et secondaires. Le Royaume Uni a ainsi pourvu ses écoles de services spéciaux – des écoles avec de l'expertise dans le domaine de l'Education Intégrée qui soutiennent les écoles groupées. De nombreux pays en Europe ainsi que des Etatsaux Etats-Unis et au Canada ont aussi adopté ce modèle. L'approche de groupe est aussi utilisée au Bangladesh pour former les enseignants en cours de service à travers des centres de ressources *upazila*.¹⁴⁷ L'Afrique du sud se sert du même modèle pour atteindre les zones rurales. En Inde, le Divine Light Trust a converti son école spéciale pour aveugles en centre d'appui et de ressources. Le Centre forme les enseignants d'écoles ordinaires pour l'intégration des élèves aveugles. Des réseaux ont ainsi été établis à travers l'Inde.¹⁴⁸ Au Guatemala, le personnel de clinique se rend dans les rues, les parcs, les centres commerciaux, et aux manifestations dans le cadre d'un programme modulaire de ressources consacré aux enfants de la rue souffrant de

¹⁴² UNESCO (1995c). Las necesidades educativas especiales. Conjunto de materiales para la formación de profesores. París, UNESCO

¹⁴³ McNeil, M., Villa, R. & J. Thousand (1995). Enhancing Special Education Teacher Education in Honduras: An International Cooperation Model. In *Special Education in Latin America: Experiences and Issues*. A. Artiles & D. Hallahan (Eds). Londres: Praeger. Pp. 209-230.

¹⁴⁴ Stough, L. (2002) Teaching Special Education in Costa Rica. *Teaching Exceptional Children*, 34(5), pp. 34-39.

¹⁴⁵ Abosi, O. (2000). Trends and Issues in Special Education in Botswana. *Journal of Special Education*, 34(1). Pp. 48-53

¹⁴⁶ Bartolo, P. (2001). Recent developments in inclusive education in Malta. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 6(2). Pp. 65-91.

¹⁴⁷ J. Lynch (2001) *Inclusion in Education: The Participation of Disabled Learners*. Paris: UNESCO

¹⁴⁸ Pour des détails supplémentaires sur ce projet en Inde, voir Lansdown, *It's Our World Too!* (2001).

troubles de comportement.¹⁴⁹ Le projet PREPARE fut établi en Inde en 1983, à l'origine, afin de répondre à un désastre naturel. Après avoir tout d'abord fourni aux paysans les capacités nécessaires pour survivre, le projet les a ensuite formés en matière de santé, se tournant bientôt vers la mobilisation sociale autour des problèmes auxquels les femmes font face. En 1988, ADD Inde a commencé à offrir de la formation relative au handicap aux cadres d'organisations pour le développement de sanghams. Les sanghams « mobilisent les personnes handicapées à entreprendre des actions à leur propre compte, et à se servir des structures en place pour obtenir des services et des avantages » (Coleridge, 1996 : 164).¹⁵⁰ A travers les sanghams, les personnes handicapées font des demandes de prêts, de prix réduits pour le bus, et de bourses pour les élèves. Les coûts de formation sont extrêmement bas, l'équivalent des salaires et des coûts de déplacement pour trois employés personnel de terrain. Le fondateur de ADD dit que « L'action sociale est tellement rentable ! Pour le prix d'un seul salaire, nous avons assisté à la formation de groupes dans 44 villages. Des centaines de personnes handicapées trouvent un nouveau goût à la vie, et les attitudes de la communauté sont en train de changer » (p. 167).

(d) Une autre stratégie-clé d'épargne souvent utilisée consiste à se servir des points forts et des motivations des *parents* afin de mobiliser des ressources pour l'Education Intégrée. La Jamaïque a développé un Projet d'Intervention Précoce pour les enfants handicapés basé sur le domicile, et qui dépend des parents pour fournir les services à leurs enfants après la formation initiale. Des visites de suivi aux parents offrent un soutien continu. Le coût revient à US\$300 par enfant par an, un montant considérablement inférieur au coût de l'éducation spéciale en Jamaïque. Le programme est destiné aux membres très pauvres de la population, qui vivent dans des maisons surpeuplées et où les adultes de la famille sont tous des femmes. Les mères reçoivent des jouets, des matériels éducatifs, et apprennent des méthodes de développement moteur et de stimulation pour leurs enfants handicapés.¹⁵¹

(e) *Les enfants* constituent une ressource sous-utilisée dans les écoles. Des projets selon lesquels des cours particuliers sont offerts par des élèves du même niveau sont apparus aux Etats-Unis et dans d'autres pays. Ces projets semblent faciliter l'épargne et l'accélération du progrès scolaire de ceux qui reçoivent les cours particuliers ainsi que des tuteurs eux-mêmes. Un projet multinational Enfant-à-Enfant a été initié par le Child-to-Child Trust en 1978. Le principe de base du soutien d'enfant-à-enfant est la « foi que les enfants ont le pouvoir de communiquer des messages et des pratiques relatifs à la santé aux enfants plus jeunes, aux enfants du même âge, aux familles, et aux communautés. »¹⁵² En 1999, le Child-to-Child Trust a développé un projet de 3 semaines sur l'*Education Intégrée d'Enfant-à-Enfant*. Vingt-et-une personnes venant de douze pays (y compris l'Ethiopie, le Bangladesh, le Laos, et le Nicaragua) ont participé au programme. Seize écoles zambiennes ont participé à un projet d'enfant-à-enfant nommé *Jumelage pour l'Intégration*. Les élèves non-handicapés étaient jumelés avec des élèves handicapés pour un soutien mutuel au sein des écoles et des communautés. Afin d'apprendre à travers leurs propres expériences, les « jumeaux » dans ces écoles « réalisent leurs propres études et expériences pour trouver les réponses eux-mêmes. L'objectif est d'encourager l'indépendance en créant un environnement dans lequel les enfants apprennent à travailler ensemble et à s'aider » (EENET, 1999 p. 8). Les programmes d'enfant-à-enfant sont documentés dans la littérature internationale (Bonati and Hawes, 1992; Hawes,

¹⁴⁹ Aguilar, G. (1995). The Modular Resource Model: An Integrated Consultation System for the Treatment of Children with Behavioral Disorders in Guatemala. In *Special Education in Latin America*. A. Artiles & D. Hallahan (Eds). Londres: Praeger. Pp. 191-208.

¹⁵⁰ Coleridge, P. (1996) India: social action in a highly complex society. *Disability, Liberation and Development*. UK: OXFAM.

¹⁵¹ Thorborn, M. (1995). Community-Based Early Intervention in Jamaica: A Home-Based Model Incorporating Parents of Children with Disabilities. In *Special Education in Latin America*. A. Artiles & D. Hallahan (Eds). Londres: Praeger. Pp. 61-72.

¹⁵² EENET-Enabling Education (1999). P. 8, Issue 3, May 1999. Pour des détails supplémentaires sur ce projet et d'autres initiatives économiques, Save The Children, *Guidelines for Inclusive Education* (2001) comporte l'une des revues les plus complètes.

1988, Kisanji, 1999). Ces programmes se basent sur les expériences communes des enfants dans des familles élargies, et représentent une extension naturelle des pratiques culturelles de la maison. Les enseignants, qui ont souvent affaire à des classes avec trop d'élèves, bénéficient aussi des avantages relatifs au coût de ce modèle.

(f) Programmes de réhabilitation basés sur la communauté

Selon l'Évaluation Globale de l'EPT pour 2000, la moitié des pays en développement pour lesquels des données étaient fournies ont dépensé moins de 1.7% de leur PNB pour l'éducation de base en 1998.¹⁵³ Puisque les gouvernements fournissent généralement un peu moins de la moitié des financements pour les budgets d'éducation, les programmes basés sur la communauté représentent une source potentielle considérable de ressources pour l'Éducation Intégrée. Le mouvement pour la Réhabilitation Basée sur la Communauté (CBR) a commencé il y a au moins vingt ans à améliorer la vie des personnes handicapées en facilitant l'accès aux services de santé et de réhabilitation (pour l'emploi). Vers 1995, les CBR ont commencé à déplacer leur focalisation et à élargir leur portée. Leur focalisation s'est déplacée du « traitement » de l'individu, vers les communautés et les environnements. A présent, de nombreux CBR offrent un ensemble de services destinés à créer des communautés intégrées. Le concept des Communautés Intégrées met l'accent sur la communauté. « La communauté s'observe et examine l'impact de ses documents de politique, ses lois, et ses pratiques sur tous ses citoyens. La communauté assume la responsabilité d'affronter les barrières à la participation des enfants, hommes, et femmes handicapés. »¹⁵⁴ L'un des principes centraux des CBR est à présent la participation des personnes handicapées et des Organisations de personnes handicapées (OPH). La participation doit se faire à toutes les étapes de la planification, du développement, de la mise en œuvre, de l'évaluation, et de la prise de décisions.

Selon Kisangi (1999),¹⁵⁵ les CBR sont devenus des programmes d'éducation, et il est impossible de distinguer l'éducation du développement. Il explore dans son document les liens entre les CBR et l'Éducation Intégrée dans les écoles, et fournit des exemples de certaines initiatives dans sa région. Les travailleurs dans cette région rendent visite aux enfants aveugles chez eux et travaillent avec les parents pour fournir des activités de stimulation précoce qui aideront les enfants à entrer à l'école. Les travailleurs offrent aussi des leçons de Braille dans les écoles, et assistent aux réunions d'enseignants et de personnel pour aider lors de la planification et de l'adaptation du cursus. La Tanzanie utilise un modèle semblable de travailleurs itinérants de CBR dans les écoles, financé par la Société Tanzanienne pour les Aveugles. Un autre exemple du lien entre les CBR et l'Éducation Intégrée provient d'un programme itinérant au Vietnam. Dans le cadre de ce programme financé par les services des secteurs de la Santé et de l'Éducation, des travailleurs de CBR travaillent avec les enseignants pour créer des aides rentables de réhabilitation pour les élèves handicapés et pour effectuer des études jointes afin d'identifier les besoins des élèves à besoins éducatifs spéciaux. Les travailleurs de CBR offrent aussi de l'apprentissage à domicile pour les enfants incapables de se rendre à l'école.¹⁵⁶ La coordination entre les CBR et l'Éducation Intégrée a de nombreux avantages par rapport à l'épargne : elle allège le manque sévère d'enseignants et donne aux enseignants de classes ordinaires la confiance nécessaire pour trouver des moyens de répondre aux besoins d'apprentissage des enfants.

¹⁵³ D'après Torres, 2002.

¹⁵⁴ ILO, UNESCO, UNICEF, WHO (2002). Un document de position jointe intitulé "Community-Based Rehabilitation CBR for and with People with Disabilities." Trouvé à www.disability.dk

¹⁵⁵ Kisanji, J. (1999). Models of Inclusive Education: Where do community based support programmes fit in? Paper presented at the Workshop on "Inclusive Education in Namibia: The Challenge for Teacher Education," 24-25 March 1999. Rossing Foundation, Khomasdal, Windhoek, Namibia.

¹⁵⁶ EENET-Enabling Network. P. 5, octobre 1998.

Sur une plus grande échelle, l'UNESCO a lancé ses Programmes d'Ecoles Intégrées et de Soutien de Communautés en 1997 à travers un Projet Global pour la maximisation des ressources humaines et matérielles en faveur de l'Education Intégrée. Le Projet Global vient juste de terminer sa Phase II. Pour le moment, 30 pays à travers le monde y ont participé. Se basant sur les dossiers de demande soumis par des pays engagés dans le développement de projets durables d'Education Intégrée, l'UNESCO a sélectionné 4 pays pour cette focalisation. L'un de ces pays, l'Inde, a établi un projet expérimental dans les écoles primaires et secondaires de Mumbai et Chennai. Ce projet étant encore jeune, il est trop tôt pour évaluer son efficacité. Cependant, la formation de travailleurs de CBR pour soutenir le projet a été une mesure économique. Les expériences de l'UNESCO dans les Phase I et II de ce projet ont révélé que l'introduction de l'Education Intégrée est un processus, et non un événement. Le rapport recommande une durée de 1 à 2 ans pour le développement d'une initiative, et prévient aussi que l'impact n'est pas immédiat.

Le fait de relier les ressources basées sur la communauté, les acteurs gouvernementaux, et les écoles rencontre à de nombreux défis. Le projet indien a révélé qu'une tâche majeure doit être le plaidoyer et la distribution d'information aux Ministères et agences du gouvernement. Le Document de Position Commune de l'OIT, l'UNICEF, l'UNESCO, et l'OMS fait aussi les recommandations spécifiques suivantes pour des Programmes CBR durables :

- Les programmes CBR doivent être basés sur une approche centrée sur les droits de l'Homme
- La communauté doit être mobilisée pour répondre aux besoins de la population ciblée
- Des ressources et du soutien doivent être fournis
- Une collaboration multi sectorielle doit avoir lieu, y compris une collaboration avec les Organisations de personnes handicapées et les ONG.
- Les Travailleurs de Communauté jouent un rôle critique dans la mise en œuvre.
- Les CBR doivent être intégrés aux Ministères du gouvernement ; des ressources appropriées doivent être allouées.

Enfin, un Sommet Global pour le Développement Social a eu lieu en mars 1995 à Copenhague. Lors de ce Sommet, des ONG internationales de Personnes Handicapées ont lancé un appel pour « des Partenariats pour le Progrès. » Ce plan d'action fait écho à plusieurs des recommandations du Document de Position Commune. Ces stratégies sont aussi clairement soutenues dans le Règlement Standard #6 de l'ONU sur l'éducation.

Résumé:

Face à de sérieuses contraintes et pressions financières, les pays du Nord et du Sud ont développé des stratégies d'épargne pour le développement et la mise en œuvre de l'Education Intégrée. Les formules de financement ont été étudiées de près, et des réformes majeures sont en préparation pour soutenir l'Education Intégrée en tant que moyen rentable d'arriver à l'EPT. Les ressources humaines et les programmes de soutien de la communauté constituent des contributions importantes qui sont à la fois rentables et productives. Cependant, toutes les activités économiques dépendent de directives de politique claires et d'un cadre légal.

V. Considérations juridiques: Progrès vers le droit à l'Education Intégrée

«Rien sur nous sans nous»

-- *Politique des Organisations de handicapés sur le handicap, Afrique du sud*

«Les Etats participants respecteront et garantiront les droits établis dans cette Convention pour chaque enfant sous leur juridiction sans discrimination, quelle que soit la race, la couleur, le sexe, la langue, la religion, l'opinion politique ou tout autre opinion, l'origine nationale, ethnique ou sociale, le handicap, la naissance ou tout autre statut de l'enfant ou de ses parents.»

-- *Convention relative aux droits de l'Enfant, 1990, Article 2*

Introduction:

Ce passage en revue des considérations légales relatives à l'Education Intégrée se base substantiellement sur des rapports émanant d'organisations internationales, des rapports commandés par ces organisations, et des rapports extérieurs indépendants. L'auteur a recherché un équilibre entre les rapports rédigés par des organisations internationales *pour personnes handicapées* et ceux par des organisations internationales *de personnes handicapées*. Cette section est introduite par un bref historique, suivi d'une discussion de la situation actuelle sur les droits des personnes handicapées par rapport aux conventions, résolutions, et déclarations internationales correspondantes. Il n'est pas possible dans ce passage en revue d'aller au-delà d'une simple reconnaissance de leur pertinence et influence. Le lecteur pourra se référer aux sources primaires de l'Annexe 2 afin d'obtenir plus de détails. Ces conventions, etc. offrent un contexte global pour la sous-section suivante, qui décrit les progrès législatifs généraux vers l'Education Intégrée au niveau du pays. La dernière sous-section met en valeur des considérations particulières liées à la promotion des droits à l'Education Intégrée découlant de ce passage en revue.

Historique:

L'importance des questions juridiques ne peut être sous-estimée. La plupart des documents de politique sur l'Education Intégrée recommandent la mise en place d'un plan d'action et de soutien législatif afin d'assurer l'accès et la participation égale aux programmes d'Education Intégrée. Cette littérature montre aussi clairement que l'importance d'une éducation intégrée est à présent reconnue et promue grâce à l'action des Organisations de handicapés. Ces organisations sont arrivées à ces résultats en organisant des pressions politiques et en mobilisant des alliés. Cela a permis de faire des progrès vers l'Education Intégrée; ces progrès ont été lents mais réguliers au cours des vingt-cinq dernières années. Par exemple, une analyse historique de documents de politique clés effectuée par Peters (manuscrit non-publié)¹⁵⁷ présente les évidences d'un déplacement conceptuel définitif dans la réflexion par rapport à ce sujet. La Déclaration relative aux Droits des Nations Unies (1975) s'est focalisée sur l'assistance à « l'individu handicapé » pour le développement de ses capacités et de son autosuffisance pour le fonctionnement dans une vie « normale ». En contraste, le Rapport final sur les progrès de l'EPT depuis Jomtien (2000) rédigé à Dakar affirme : « Les soucis par rapport à l'inclusion ont évolué d'une lutte au nom des enfants « à besoins spéciaux » à une lutte qui combat toutes les politiques et pratiques favorisant l'exclusion dans le domaine de l'éducation... Au lieu de se concentrer sur la préparation des enfants pour

¹⁵⁷ Peters, S. (Manuscrit non-publié). "Addressing the Rights of Individuals with Disabilities in Relation to 'Education for All': Where do we stand? What do we know? What can we do?" Soumis au *International Journal of Disability, Development and Education*. Notification en cours.

leur permettre d'entrer dans les écoles existantes, la nouvelle focalisation est sur la préparation des écoles pour leur permettre de volontairement aller vers tous les enfants. »¹⁵⁸

Depuis 1999, l'élan en faveur des droits des personnes handicapées a cru de manière exponentielle. En 2001, la Commission des Nations Unies relative aux Droits de l'Homme (UNHCR) a fait passer la résolution 2000/51 sur les Droits de l'Homme des Personnes Handicapées. L'UNHCR établit dans ce document un nombre de processus spécifiques selon lesquels les Etats doivent améliorer les droits des personnes handicapées, y compris ceux qui sont relatifs à l'Education Intégrée.¹⁵⁹ Simultanément à la résolution 2000/51, l'UNHCR a publié une revue d'ensemble de l'usage actuel et futur potentiel de six instruments internationaux relatifs aux droits de l'Homme dans le contexte du handicap.¹⁶⁰ Ces instruments sont :

- La Convention Internationale relative aux Droits Civiques et Politiques (1996)
- La Convention Internationale relative à l'Elimination de toutes Formes de Discrimination Raciale (1969)
- La Convention relative aux Droits Economiques, Sociaux, et Culturels (1976)
- La Convention relative à l'Elimination de toutes Formes de Discrimination envers les Femmes (1981)
- La Convention contre la Torture et Autres Formes de Traitement ou Puniton Cruels, Inhumains ou Dégradants (1984)
- La Convention relative aux Droits de l'Enfant (1990)

Au cours de la dernière décennie, de nombreux Congrès Mondiaux ont fait passé des résolutions et déclarations pertinentes à l'Education Intégrée. Parmi elles :

- La Déclaration de Managua (1993)
- La Convention Interaméricaine pour Eliminer toutes Formes de Discrimination Contre les Personnes Handicapées (1999)
- La Déclaration de 1999 du Séminaire Africain relatif au Développement, à la Coopération, au Handicap et aux Droits de l'Homme (cette Déclaration a établi la Décennie Panafricaine des Personnes Handicapées 2000-2009)
- La Déclaration de Beijing relative aux Droits des Personnes Handicapées dans le Nouveau Siècle (2002)
- La Déclaration de Québec (2001)
- La Résolution Africaine, Caribéenne, et Pacifique-Union Européenne sur les Droits des Personnes Handicapées et des Personnes Agées dans les pays de l'ACP
- Les Droits relatifs au Handicap : Une Conférence de Souci Global. (Londres, 2001)
- La Déclaration de l'Assemblée Mondiale de 2002 à Sapporo
- La Déclaration de Biwako (2002)
- L'Engagement du G-8 à l'Intégration (2002)
- L'Année Européenne de la Personne Handicapée (2003)
- La Déclaration de Cochin (2003)

Grand nombre de ces Déclarations réclament une Convention Spéciale des Nations Unies relative aux Droits des Personnes Handicapées. Des efforts globaux concertés menés par des Organisations de handicapés sont actuellement en cours afin de réaliser cette Convention. L'Alliance Internationale du

¹⁵⁸ UNESCO (2000) *World Education Forum Final Report. Part II: Improving the quality and equity of education for all*. Subsection entitled "Meeting special and diverse education needs: making inclusive education a reality". Pp. 16-21.

¹⁵⁹ Les détails de la résolution sont disponibles à www.unhchr.ch

¹⁶⁰ Quinn, G., Degener, T. (2002) *Human Rights and Disability*. New York & Genève : OHCHR

Handicap (IDA), un consortium international d'Organisations de handicapés, vient de faire passer une résolution faisant ressortir les points critiques à cette convention proposée.¹⁶¹

Des lacunes persistent malgré ces succès. Le rapport de Contrôle Global de l'EPT qui vient d'être publié (2002) ne traite pas les questions du handicap et ne mentionne pas de progrès vers l'Education Intégrée pour les enfants et jeunes handicapés ayant des besoins éducatifs spéciaux. Peut-être que cette situation est responsable de la reconnaissance de ce sujet comme objectif stratégique du Porte-Drapeau sur l'EPT et les Droits des Personnes Handicapées : « Chercher à assurer que le processus de contrôle continu de l'EPT comprend des statistiques et indices quantitatifs et qualitatifs spécifiques relatifs aux personnes handicapées ainsi que la documentation sur les ressources allouées pour la mise en œuvre de l'EPT pour ces individus. »¹⁶² La section suivante cherche à combler certaines de ces lacunes.

La situation actuelle: Conventions, Déclarations, et Règlements standards

En 1993, l'Assemblée Générale des Nations unies a adopté les Règlements Standards relatifs à l'Egalisation des Chances pour les Personnes Handicapées. Le Standard Numéro 6 est pertinent à ce passage en revue. Le règlement affirme entre autres (6.1) que :

***Règlements Standards de l'ONU sur l'Egalisation des Chances pour les Personnes Handicapées.
Règlement Standard #6.1***

«Les autorités de l'éducation générale sont responsables pour l'éducation des personnes handicapées dans des environnements intégrés. L'éducation des personnes handicapées doit être une partie intégrante de la planification éducationnelle nationale, du développement du cursus, et de l'organisation de l'école.»

La Section 6.8 de ce règlement stipule que bien que l'éducation spéciale puisse être considérée, son objectif doit être de préparer les élèves à l'éducation dans le système scolaire général. De plus, la qualité de l'éducation spéciale doit respecter les mêmes critères que l'éducation générale et les deux doivent être clairement liées. De plus, le règlement note que «les Etats devraient viser une intégration graduelle des services d'éducation spéciale dans l'éducation ordinaire.» Ce règlement standard est l'un des standards internationaux les plus globaux qui existe relativement à l'Education Intégrée. (L'autre est la Déclaration de Salamanque de 1994 décrite dans la Section 1 de ce rapport).

En 1994, la Commission des Nations Unies pour le Développement Social a entrepris une étude sur une durée de trois ans pour contrôler les progrès dans le développement de politiques et de projets nationaux basés sur ces Règlements. Un rapport produit en 1997 a analysé les résultats de 83 états-membres participant à l'étude (45% des états-membres) et de 163 ONG membres (27% des organisations membres). La sixième question de l'étude a demandé aux pays et aux ONG de dire s'ils avaient ou non des lois ou des politiques relatives à l'éducation des personnes handicapées. Seulement 12.5% (dix pays) et 6% (huit ONG) n'ont pas fait état de lois ou de politiques. Soucieuses de la validité des rapports provenant du gouvernement et d'ONG pour les personnes handicapées, les organisations membres de Disabled People's International (DPI) ont effectué leur propre étude indépendante comportant les mêmes questions. Cependant, cette étude-ci a ciblé les Organisations de handicapés pour répondre à ces

¹⁶¹ IDA est un consortium international d'Organisations de handicapés: Disabled Peoples' International, Inclusion International, Rehabilitation International, World Blind Union, World Federation of the Deaf, World Federation of the Deaf-Blind, World Network of Users and Survivors of Psychiatry. Pour un texte complet de la résolution de IDA, voir www.dpi.org/IDA/pdf

¹⁶² (UNESCO) 2003. *The Flagship on Education for All and the Rights of Persons with Disabilities: Towards Inclusion*. EFA web-site: www.unesco.org/education/efa. De nombreux porte-drapeaux sur des questions spéciales ont été récemment formés grâce aux recommandations d'une équipe de l'EPT. Des détails sont disponibles dans : "EFA: An international strategy to put the Dakar Framework for Action on EFA into operation" (2002).

questions. De 33 pays répondant (représentant toutes les régions), les Organisations de handicapés ont rapporté que 11.5% n'avaient pas de lois ou politiques spécifiques relative à l'éducation pour les personnes handicapées. Bien que ces résultats soient encourageants, et que l'étude de DPI soit cohérente avec les résultats de l'étude des Nations Unies par rapport à l'éducation, de nombreuses exceptions existent. En premier lieu, les résultats des études n'offrent pas de détails sur la qualité, la portée, ou l'influence des lois et politiques des ONG. De plus, l'existence de lois ou de politiques ne signifie pas l'existence de capacités nécessaires pour une mise en œuvre effective, et n'indique rien par rapport aux succès de l'application. Il est aussi important de reconnaître que l'Education Intégrée est clairement liée à plusieurs autres règlements standards, tels que ceux qui se rapportent à l'accessibilité, la réhabilitation, et les services de soutien. Le taux de conformité est moins élevé dans ces domaines. Les résultats généraux du rapport de l'ONU et de l'étude de DPI sont décourageants, et révèlent que si la conformité a été établie, elle est encore faible.¹⁶³

Il est important de faire la différence entre conventions et déclarations. En tant que déclaration, les Règlements Standards de l'ONU ne sont pas légalement contraignants pour les états-membres. Les déclarations (y compris la Déclaration de Salamanque de 1994) expriment la position de la communauté internationale, et bien qu'elles ne soient pas légalement contraignantes, elles représentent des engagements moraux et politiques importants. Cependant, d'après Michailakis (1997), les Règlements Standards sont arrivés au statut de «loi coutumière» dans de nombreux pays à travers des lois conformes à ces règlements dans ces pays. Les conventions, elles, sont des lois internationales liant les gouvernements qui les signent. La Convention des Nations Unies relative aux Droits de l'Enfant (CNUDE) est une convention légalement liante dans ce sens. La Convention a été signée en 1995 par tous les Etats-membres sauf les Etats-Unis et la Somalie. LA CNUDE est l'une des très rares conventions citant de manière explicite le handicap comme sujet de discrimination. Les Articles 2 et 23 de cette convention se rapportent à l'Education Intégrée pour les enfants et les jeunes handicapés. L'Article 2 est cité au début de cette section. L'Article 23 a reçu de nombreuses critiques de la part d'Organisations de handicapés parce que sa formulation fait dépendre les droits des «ressources disponibles».¹⁶⁴

En 1999, une autre Organisation internationale de personnes handicapées – l'*Association d'Aide Internationale pour les Organisations Suédoises de Personnes Handicapées (SHIA)* a commandé une étude de la Déclaration Universelle de l'ONU relative aux Droits de l'Homme. Cette étude a été effectuée par le *Réseau de SHIA sur les Droits de l'Homme et le Handicap*, composé d'Organisations de handicapés du Nord, du Sud, et de l'Est. L'Article 26 de cette déclaration se rapporte à l'éducation. Les résultats d'ensemble sont considérés «outrageants». Dans le domaine de l'éducation, le rapport met en valeur des exemples provenant de la Tanzanie, de l'Ouganda, et de pays d'Amérique Centrale et du sud. Par exemple, en Amérique Centrale et du Sud, des opportunités théoriques favorables à l'Education Intégrée existent, mais dans la plupart des cas, l'application a été inexistante à cause de barrières d'accès physique et de cursus.¹⁶⁵

En mai 2002, une *Session Spéciale de l'ONU sur les enfants* a établi les objectifs de développement du millénaire de la CNUDE. L'un de ces objectifs est de garantir que chaque garçon et

¹⁶³ Michailakis, D. (1997) *Government Action on Disability Policy: A Global Survey*. Commandé par le Bureau du Rapporteur Spécial des Nations Unies sur le Handicap. Aussi, *Government Implementation of the Standard Rules as seen by Member Organizations of Disabled Peoples' International-DPI*. www.independentliving.org/standardrules

¹⁶⁴ Cette dépendance a permis aux états beaucoup de discrétion par rapport à l'allocation des ressources à l'Education pour besoins spéciaux. Se rendant compte de la situation en déclin, le Comité sur les Droits de l'Enfant s'est penché sur cette question dans ses nouvelles instructions pour l'implémentation du CNUDE pour 2002. En particulier, les nouvelles instructions affirment : « Lors de la considération d'allocation de ressources aux enfants, une attention particulière devrait être portée aux besoins des enfants handicapés. » P. 334.

¹⁶⁵ Akerberg, A. (2001) *Human rights and persons with disabilities. A Report from the SHIA Human Rights & Disability Network*. Stockholm: SHIA (www.shia.se)

filles entrepreneuses et achève une éducation au niveau primaire. Les enfants et jeunes handicapés ne sont pas spécifiquement mentionnés dans ces objectifs et les stratégies pour les atteindre, sauf dans une partie de l'objectif 37.10 (renforcer les services de la petite enfance en offrant du soutien aux parents handicapés) et une partie de la stratégie 40.2 (promouvoir la recherche et l'identification des enfants à besoins spéciaux et handicapés). Les états signataires sont encouragés à établir des plans d'action pour atteindre ces objectifs et stratégies d'ici la fin de 2003.¹⁶⁶

En juin 2002, le Comité sur les Droits de l'Enfant a publié une nouvelle édition entièrement revue des instructions de mise en œuvre du CRC. Cette nouvelle édition comporte une section particulière sur les enfants handicapés et sur l'Éducation Intégrée. Dans cette section, le Comité indique qu'il est allé au-delà d'un souci général par rapport au droit des enfants handicapés à l'éducation, pour plutôt «mettre l'accent sur l'importance du droit à l'intégration totale dans les écoles ordinaires. Et les Instructions pour les Rapports Périodiques demandent spécifiquement des informations sur l'intégration dans les écoles et autres institutions – par. 92. »

Dans l'ensemble, le passage en revue de la situation actuelle des droits à l'éducation des personnes handicapées révèle des progrès par rapport aux lois et conventions internationales. Plusieurs rapports offrent des informations sur le respect de ces droits. En particulier, ces rapports démontrent que des lois en faveur de l'Éducation Intégrée sont en place dans la plupart des pays. Cependant il n'est pas évident que les services sont offerts et que les enfants et les jeunes y ont accès. Par ailleurs, bien que les objectifs du CNUDE pour le nouveau millénaire englobent les individus ayant des besoins spéciaux, des lacunes dans les stratégies de protection et de contrôle continu ont été identifiées. L'objectif stratégique du nouveau Porte-Drapeau de l'EPT et des Droits des personnes handicapées est de se pencher sur ces lacunes. Les données recueillies sur les enfants et les jeunes ayant des besoins éducatifs spéciaux et des handicaps seront déterminantes pour la planification de projets futurs. Les données comparatives recueillies sur les enfants scolarisés et ceux qui ne le sont pas sont une indication du besoin croissant. En 1990 (Jomtien), 599 millions d'enfants étaient scolarisés, par rapport à 681 millions en 2000 (Dakar). Au même moment, le nombre d'enfants sans accès à l'éducation a augmenté de 106 à 117 millions.¹⁶⁷ Il est très probable qu'un grand nombre d'enfants et de jeunes ayant des handicaps ou des besoins éducatifs spéciaux appartiennent à cette dernière catégorie. Les données disponibles ainsi que le manque d'une convention internationale visant à protéger les droits des personnes handicapées sont deux raisons importantes pour lesquelles les Organisations de handicapés réclament une Convention Spéciale des Nations Unies.

Progrès législatif/politique vers l'Éducation Intégrée

L'UNESCO a effectué une étude des États-membres de l'ONU par rapport aux législations relatives aux besoins éducatifs spéciaux (1996). Cette étude constitue l'un des deux rapports complets de ce genre existants dans la littérature. Dans cette étude, 52 États-membres de l'ONU ont répondu à un questionnaire. Les données de l'étude sont résumées ci-dessous¹⁶⁸ :

1. L'éducation pour besoins spéciaux est un droit constitutionnel explicite dans 15% des pays (8 pays).
2. 92% des pays (47 pays) ont des lois relatives à l'éducation pour besoins spéciaux.

¹⁶⁶ UNESCO (2002). *A World Fit for Children*. Paris: UNESCO.

¹⁶⁷ Les sources sont UNICEF (1990) *the Final Report, World Conference on EFA*; and UNESCO (2000) *EFA FORUM Statistical Document, World Education Forum Dakar* as reported in Torres, R. M. (2000) "What Happened at the World Education Forum?" Page 4. www.campaignforeducation.org

¹⁶⁸ UNESCO (1996). *Legislation Pertaining to Special Needs Education*.

3. 46% associent les parents et 42% se servent d'une approche interdisciplinaire lors de l'identification et l'évaluation.
4. L'éducation pour besoins spéciaux est disponible au niveau pré-primaire dans 42% des pays de l'étude ; 85% au niveau primaire ; 80% au niveau secondaire, et 17% au niveau universitaire.
5. 44% ont rapporté une « intégration pédagogique » obligatoire (éducation intégrée).
6. Un cursus ordinaire adapté pour les besoins éducatifs spéciaux est disponible dans 42% des pays (27 pays) ; 23% offrent un cursus d'éducation spéciale.
7. Seulement 11% des pays ont des mesures en place pour contrôler les progrès des élèves.
8. L'éducation professionnelle pour les élèves à besoins éducatifs spéciaux est offerte dans 24 pays de l'étude (63%).

Le deuxième rapport complet, *Revue de la Situation Actuelle de l'Education pour Besoins Educatifs Spéciaux* (1995)¹⁶⁹ offre des détails supplémentaires sur les documents de politique. Il présente des informations sur 63 pays, avec des détails variés. Le rapport note plusieurs tendances. La catégorie de documents (?) de politique la plus commune se focalise sur le développement du potentiel optimal de l'individu, avec une présomption en faveur de l'intégration. Des documents de politique relatifs à l'intégration existent à présent dans presque tous les pays, une hausse par rapport aux 75% de 1986. La deuxième catégorie de documents de politique se tourne vers les principes de base, tels que la normalisation (pays scandinaves), et la démocratisation (Bahrain). La troisième catégorie identifie les éléments d'une éducation appropriée. La politique du Zimbabwe est la plus globale et comprend : la détection et l'intervention précoces, l'intégration, le développement d'installations locales pour la formation, la fourniture d'équipement, le développement de centres de ressources, l'offre de services de soutien et de contrôle, et l'assistance pour les organisations non-gouvernementales (Page 10). Enfin, la plupart des pays ont des politiques reconnaissant l'importance de l'association des parents à la prise de décisions, mais ne donnent pas aux parents le droit absolu de choisir les services.

Le rapport de 1995 de l'UNESCO offre des informations supplémentaires sur les structures administratives et organisationnelles contrôlant la législation et les documents de politique. Quarante-huit pour cent des pays de l'étude notent que la responsabilité, unique (38%) ou conjointe (58%), appartient au Ministère national de l'Education. Lorsque la responsabilité pour l'éducation spéciale est conjointe, les autres acteurs les plus fréquemment mentionnés sont les Ministères de la Santé, de la Sécurité Sociale, et du Développement Humain. Ces ministères assument souvent la responsabilité pour des aspects particuliers de l'éducation spéciale. Par exemple, le Ministère de la Santé assume souvent la responsabilité pour l'évaluation et pour les activités de référence. Les analyses révèlent une tendance vers l'intégration administrative de l'éducation générale et de l'éducation spéciale dans un même cadre réglementaire. Une tendance vers la décentralisation s'est aussi mise en évidence, en particulier dans les grands pays, où l'administration est déléguée aux régions, avec une supervision nationale. Dans près de 25% des pays de l'étude, le secteur bénévole offre des services d'éducation spéciale sous la supervision et le contrôle ministériels.

Dans l'ensemble, ces données devraient être interprétées avec d'extrêmes précautions. Tout d'abord, la plupart des pays ont proposé des réformes législatives, particulièrement dans le domaine de l'éducation pour besoins spéciaux dans les écoles ordinaires. Cependant, des données à jour ne sont pas disponibles. Ensuite, les lois et politiques concernant l'Education Intégrée doivent être évaluées dans le contexte du progrès vers la mise en œuvre, ainsi que de l'efficacité du contrôle et de l'évaluation. Par exemple, Avoke (2002)¹⁷⁰ dit sur la situation au Ghana : « L'impression provenant des cercles officiels du gouvernement est qu'il existe une tendance croissante en faveur des politiques d'éducation intégrée.

¹⁶⁹ UNESCO (1995). *Review of the Present Situation in Special Needs Education*. Paris: Auteur.

¹⁷⁰ Avoke, Mawutor (2002). Models of Disability in the Labeling and Attitudinal Discourse in Ghana. *Disability & Society*. 17(7). Pp. 769-777. (Extrait, p. 775).

Cependant, l'ironie (d'un point de vue pratique) est la hausse apparente du nombre d'écoles résidentielles et le placement continu des enfants à difficultés d'apprentissage dans des environnements ségrégués, une situation qui indique que les influences médicales sont toujours répandues. »

Promouvoir les droits à l'Éducation Intégrée

Dans la littérature, les recommandations de trois groupes ont été sélectionnées comme représentatives des propositions pour respecter les droits de tous les enfants et jeunes handicapés et de ceux à besoins éducatifs spéciaux. Les groupes représentent de nombreuses voix provenant de personnes handicapées et de groupes marginalisés dans la société eux-mêmes, mais aussi des voix s'élevant au nom de ces personnes.

La réunion du Groupe d'experts sur les normes internationales et les standards par rapport au handicap (1998) a suggéré des stratégies spécifiques pour l'application des droits légaux des personnes handicapées aux niveaux national et international. Au niveau national, plusieurs de ces stratégies pourraient avoir une influence considérable sur l'Éducation Intégrée. Une stratégie particulière, « intégration, représentation, et participation » affirme : « Le processus est fondamental à la réalisation d'une société intégrée et du développement de stratégies reflétant les droits et les besoins des personnes handicapées. Les personnes handicapées doivent participer de plein droit au sein des institutions et des processus selon lesquels les lois et documents de politique généraux et spécifiques au handicap sont déterminés. Cette participation est essentielle pour assurer la réception, la légitimité, et l'efficacité de ces lois et documents de politique, mais aussi pour donner la parole aux personnes handicapées pour participer de plein droit à la vie de communauté, y compris dans toutes formes de prise publique de décisions. »¹⁷¹ Par rapport aux projets financés par des sources multilatérales et des institutions internationales de financement telles que la Banque mondiale, le Groupe a fait les recommandations suivantes¹⁷² :

- a) encourager les Etats à adopter des politiques et lois spéciales pour l'intégration entière des personnes handicapées dans tous les aspects de la vie sociale, culturelle, et économique ;
- b) développer et promouvoir des standards minima pour l'accès et autres droits des personnes handicapées en conjonction avec les projets qu'elles parrainent et financent ;
- c) encourager et faciliter le développement des relations entre les groupes de plaidoyer de la communauté des handicapés de plusieurs pays en utilisant les réseaux et les partenariats dont ces organismes internationaux bénéficient à travers le monde, encourageant par là le développement de stratégies transnationales pour répondre aux problèmes identifiés ;
- d) les groupes qui défendent les droits des personnes handicapées dans des pays/régions où opèrent des entreprises transnationales devraient explorer la stratégie du procès juridique contre ces entreprises afin de les forcer à respecter la condition d'extraterritorialité des lois sur le handicap dans leurs pays d'origine.

Recommandations publiées par Disability Awareness in Action :¹⁷³

1. Ecouter les enfants et leur fournir des capacités.
2. Soutenir les parents pour la promotion des droits des enfants handicapés.
3. Promouvoir l'Éducation Intégrée et l'Intégration Sociale.

¹⁷¹ UN:DESA (1998). *Strategies for Implementation at the National Level*. Page 9.
www.un.org/esa/socdev/enable/disberk4

¹⁷² UN-DESA (1998). Page 12.

¹⁷³ Source: Lansdown, G. *It Is Our World Too!* Londres: Disability Awareness in Action.

4. Remettre en question les préjugés et promouvoir les attitudes positives envers le handicap.
5. Respecter les droits culturels.
6. Mettre en œuvre des structures et politiques pour respecter les droits des enfants handicapés.

Recommandations du Comité de l'ONU relatif aux Droits de l'Enfant (1997¹⁷⁴) :

- (a) Contrôle et collecte appropriée de données empiriques pour remettre en question l'argument relatif à la rentabilité qui est souvent utilisé pour marginaliser les enfants handicapés (y compris des évaluations du coût de l'exclusion et des opportunités perdues) ;
- (b) Promouvoir la pertinence des Règlements Standards de l'ONU pour la mise en œuvre de la CNUDE ;
- (c) Assurer que l'Education Intégrée se trouve sur les programmes de réunions, de conférences, etc. de l'UNESCO, de l'UNICEF, et d'autres agences pertinentes en tant que partie intégrante des débats sur l'éducation ;
- (d) Produire des matériaux de formation pour promouvoir l'Education Intégrée (en particulier, l'UNICEF).¹⁷⁵

Une politique importante que de nombreuses propositions ont en commun est le besoin d'intégrer les personnes handicapées et à besoins éducatifs spéciaux en tant que participants à part entière dans les institutions et processus ou les lois, les documents de politique, et les services sont déterminés, mis en œuvre, et évalués. Cette politique est perçue non seulement comme une nécessité politique et morale, mais aussi comme rentable. Eleweke (2001)¹⁷⁶ a effectué des recherches sur le rôle d'Organisations de handicapés dans les pays du Nord et du Sud, par rapport à leur influence sur la promotion de services pour besoins éducatifs spéciaux. Son passage en revue d'ensemble cite des preuves provenant de pays tels que la Malaisie et la Nouvelle Zélande indiquant que les activités de groupes de pressions ou d'associations actives de Personnes Handicapées ont mené à des améliorations des services pour besoins éducatifs spéciaux. Ces activités donnent de l'espoir pour la possibilité de persuader les gouvernements de « reconnaître les besoins des personnes handicapées et de prendre des mesures positives afin d'arriver à cet objectif en améliorant les services [pour besoins éducatifs spéciaux] » (page 110). Cependant, d'après Eleweke, de nombreuses Organisations de handicapés du Sud sont toujours marginalisées lors de la prise de décisions gouvernementales, et jouent généralement un rôle insignifiant. Par exemple, Nwazuoke (1995)¹⁷⁷ observe que « presque toutes les associations de patients et de professionnels dans le domaine des besoins spéciaux au Nigeria sont privées d'activités effectives de plaidoyer » (page 100).

D'immenses progrès ont été réalisés, mais le chemin conduisant à une société intégrée et au droit à une Education Intégrée au sein de cette société est encore long.

¹⁷⁴ D'après Lansdown, G. *It Is Our World Too!* London: Disability Awareness in Action. Appendix 1, pp. 65-66. Cette liste est résumée et extraite et n'est pas complète.

¹⁷⁵ Dans le cadre de ce document, l'auteur a aussi examiné le rapport récemment publié de l'UNICEF, "*Priorities for Children 2002-2005*." Le handicap et les besoins éducatifs spéciaux sont seulement mentionnés deux fois : la page 21 déclare que des efforts doivent être entrepris pour prévenir le handicap à travers des initiatives éducatives de la petite enfance. A la page 11, le handicap est cité dans une liste de ceux qui doivent être protégés de la discrimination.

¹⁷⁶ Eleweke, J. (2001). *Physician Heal Thyself: The role of Disability Organizations in countries of the south towards improvements in Special Needs Provision.* *African Journal of Special Needs Education.* 6(2), Septembre 2001. Pp. 107-113.

¹⁷⁷ Nwazuoke, I. A. (1995). *Professionalising special education in Nigeria: a review of legal issues* in E.D. Ozoji and I. A. Nwazuoke (Eds.), *Professionalism in Special Education in Nigeria.* Pp. 147-151. Jos, Nigeria: National Council for Exceptional Children.

VI: Implications pour les politiques et la pratique: Considérations critiques en matière d'Education Intégrée

Cette revue de la littérature s'est penchée sur la pratique, les tendances actuelles, les lacunes, et les implications pour les recherches futures sur l'Education Intégrée par rapport aux intrants, aux processus, aux résultats, et aux contextes aux niveaux macro, mezzo, et micro. Le premier chapitre a introduit le concept de l'Education Intégrée et ses complexités par rapport à ses objectifs et ses populations-cibles. Les Chapitres II et III se sont centrés sur des pratiques et tendances innovatrices d'Education Intégrée au niveau micro des écoles et des communautés au Nord et au Sud. Le Chapitre IV a offert une vue d'ensemble des systèmes soutenant la pratique au niveau mezzo, mettant en valeur les considérations économiques du financement, de l'allocation de ressources, et des stratégies d'efficacité et de rentabilité par rapport à la pratique de l'Education Intégrée. Le Chapitre V a offert un résumé des politiques et de la législation nationales et internationales au niveau macro qui influencent les pratiques des écoles au niveau micro et des systèmes organisationnels au niveau mezzo.

La littérature sur l'Education Intégrée montre clairement que ces trois niveaux ainsi que les dimensions de leurs intrants, processus, résultats, et facteurs extérieurs sont tous reliés et dépendent du contexte. Prise dans son ensemble, cette revue offre de bonnes possibilités pour des implications dans la pratique et les politiques dont il faudra s'occuper plus tard. Plusieurs recommandations et cadres d'action – généraux et spécifiques aux élèves aux besoins éducatifs spéciaux – ont été développés en conjonction avec les Objectifs de Développement du Millénaire. Il serait impossible, dans le cadre de ce chapitre, de présenter des recommandations relatives à l'Education Intégrée dans le même détail que ces documents. Il serait même présomptueux de la part d'un seul auteur d'entreprendre une telle tâche.¹⁷⁸

Cependant, cette revue explore plusieurs questions fondamentales de pratique et de politiques ainsi que leurs implications par rapport à l'Education Intégrée. Typiquement, les politiques sur l'Education Intégrée commencent avec une déclaration (par exemple, la Déclaration de Salamanque), ou une convention (telle que la Convention relative aux Droits de l'Enfant), suivie par un Cadre d'Action ou un Guide de mise en œuvre (CNUDE). Entre les déclarations et les cadres se trouve un large terrain de pratique et de politiques critique à la mise en œuvre de l'Education Intégrée. Dans *Disabling Policies? A comparative approach to education policy and disability*, Gillian Fulcher (1989) présente un cadre d'analyse de politique adopté dans ce chapitre afin d'identifier ce terrain et le lier aux implications de politique pour l'Education Intégrée. Ce cadre caractérise les politiques ainsi :

1. Les politiques peuvent être rédigées, déclarées, ou réalisées.

Selon cette perspective, le fait que plus de 80% des pays du Nord et de 50% des pays du Sud (région Asie-Pacifique) aient des documents de politique *rédigés* n'implique pas nécessairement que ces politiques sont réalisées d'une certaine manière, que l'on en parle, que l'on y croit, ou même qu'elles sont appliquées. Les documents de politique rédigés sont traduits en pratique de différentes manières à chaque niveau. Ainsi, la notion que les politiques au niveau national déterminent les politiques et la pratique aux autres niveaux est réductrice. Il est possible que la politique nationale ait des effets étendus, mais à priori, elle ne détermine pas les politiques produites par les responsables de l'éducation et les enseignants.

2. La politique met en jeu une lutte entre des acteurs dont les objectifs entrent en concurrence.

Dans le domaine de l'Education Intégrée, divers objectifs démocratiques, économiques, techniques, sociaux, ou culturels peuvent simultanément dominer ou être recherchés. Par exemple, l'enseignement et

¹⁷⁸ Le lecteur peut se référer à l'Annexe 3 pour des exemples de documents et de citations, pour d'autres sources qui contiennent des recommandations de politique globale, comme *The BIWAKO Millennium Framework for Action* (Asia and Pacific region.), *2002 Action Plan for Disabled Peoples International*, *2002 Resolution of the International Disability Alliance*.

l'apprentissage dans la salle de classe ne sont jamais simplement des actions techniques. Les décisions par rapport à où, comment, et quoi enseigner se basent sur des jugements moraux et politiques (telles que les décisions par rapport au placement, au comportement des élèves, et aux perceptions de leurs capacités). Chaque objectif utilise aussi un discours particulier en tant que tactique et théorie au sein d'une toile de relations de pouvoir. Par exemple, ceux qui ont des objectifs économiques se servent du langage de la rentabilité économique et de la responsabilité et appliquent ce langage sous forme de tactique (évaluations) et théorie (amélioration des écoles).

3. La politique n'existe pas sans pratique.

Toutes les pratiques et politiques se basent sur la théorie. Les théories et les politiques se rapportent à la pratique et sont elles-mêmes des activités pratiques. L'Éducation Intégrée est à la fois une philosophie et une pratique basées sur des théories particulières de l'enseignement et de l'apprentissage.

4. Les acteurs sociaux (individus et groupes) font de la politique une pratique sociale.

La politique est l'exercice de pouvoir à divers niveaux (macro, mezzo, micro). Toutes les politiques et pratiques sont définies par des individus (les acteurs) dans le contexte de la société (locale, nationale, et globale).

Cette conceptualisation de la politique – en tant que lutte prenant diverses formes et se déroulant à divers niveaux par des acteurs sociaux avec des objectifs divers soumis à des circonstances et des forces différentes – offre une perspective utile pour l'analyse des implications des politiques d'Éducation Intégrée par rapport à des considérations critiques particulières. En guise d'exemple, ce passage en revue a relevé l'identification et le placement comme considérations critiques mettant en jeu des décisions politiques. Les agences de financement insistent souvent que des études d'identification des enfants soient effectuées afin de déterminer la demande. Les enfants identifiés dans ces études sont souvent classifiés comme handicapés ou comme élèves à besoins spéciaux. Ces classifications représentent un langage et une théorie de l'éducation catégorisée – spéciale et ordinaire – qui donne lieu à des pratiques qui divisent et catégorisent les élèves selon des caractéristiques individuelles. De plus, les décisions d'inclure les élèves (les décisions relatives au placement) mènent clairement à des luttes politiques à tous les niveaux – la salle de classe, la bureaucratie éducative, et le gouvernement – parmi plusieurs acteurs – enseignants, parents, et responsables de l'éducation. De plus, la détermination du fait que certains élèves ont des besoins éducatifs spéciaux mène à des solutions centrées sur les ressources supplémentaires, tandis que l'Éducation Intégrée suggère des solutions centrées sur la restructuration de l'école et la pédagogie. Ces dimensions théoriques et basées sur la politique des études d'identification des enfants ont aussi des conséquences pratiques économiques. Dans un monde de ressources limitées, des investissements en faveur de l'identification impliquent souvent moins d'investissement et une réduction des ressources pour les services éducatifs directs.

L'exemple de l'identification et du placement du cadre de la politique et de la pratique développé ci-dessus illustre le besoin d'examiner les implications pour la politique selon plusieurs perspectives. D'après la littérature sur les pratiques de l'Éducation Intégrée au Nord et au Sud et les dimensions de l'Éducation Intégrée décrites à plusieurs niveaux, neuf questions critiques ont été identifiées. Chacune de ces questions est (1) décrite ; (2) des aspects particuliers de chaque question sont listés soit comme des facteurs facilitant ou empêchant potentiellement l'Éducation Intégrée (la distinction est marquée par des + et -) ; (3) des implications spécifiques par rapport à la politique et à la pratique sont abordées. Chacune de ces neuf questions est importante et mutuellement dépendante des autres. L'objectif de ce passage en revue n'est pas de suggérer l'importance relative de chaque question. De telles déterminations seront effectuées par des acteurs individuels et des groupes à différents niveaux ainsi que par l'expérience des différentes conditions. Les descriptions des éléments motivateurs et décourageants et les implications spécifiques pour chaque question par rapport à la politique se basent cependant sur le fait que, telle que la définit la *Déclaration et le Cadre d'Action de Salamanque* (voir le Chapitre I), l'Éducation Intégrée doit

être le principe de guide pour le développement de *l'Education pour Tous* et pour la mise en œuvre des *Objectifs de Développement du Millénaire*.

1. Décentralisation

La littérature décrit une tendance globale définitive vers le [déploiement] des décisions de politique et de pratique relative à l'Education Intégrée vers les niveaux locaux et communautaires.

- + Sensible aux conditions et aux contextes locaux, telle que la densité de la population (urbaine, rurale)
- + Les expériences montrent que la décentralisation soutient et encourage les pratiques innovatrices pour répondre aux besoins spécifiques des communautés, des écoles, et des élèves
- Plusieurs pays ont observé la conséquence inattendue de variations plus prononcées dans la qualité et le type de services, menant à des inégalités
- Il est possible que les niveaux locaux établissent des priorités et prennent des décisions qui excluent, au lieu d'inclure, les élèves à besoins spéciaux

Implications pour les politiques

Une décentralisation favorable à l'Education Intégrée doit s'accompagner de politiques gouvernementales centrales offrant des motivations pour des pratiques innovatrices et prometteuses. Elle doit miser sur les capacités locales, tout en s'assurant que les droits *universels* à l'accès et à la participation dans le cadre de l'Education Intégrée sont également respectés pour les élèves à besoins éducatifs spéciaux.

2. Finances/Allocation de ressources

La littérature démontre clairement que des niveaux d'investissement critiques sont nécessaires, mais que la manière dont les fonds sont alloués a des influences importantes sur la mise en œuvre de l'Education Intégrée.

- + Lorsque l'allocation de fonds se centre sur les avantages sociaux ainsi que sur les avantages économiques
- + Lorsque les allocations encouragent un système unifié pour l'offre des services éducatifs
- + Lorsque le discours se centre sur le droit universel à l'éducation au lieu des besoins dépendant de la disponibilité du coût
- + Lorsque les allocations garantissent un niveau minimal de soutien, mais offrent des ajustements (formules adaptées) tenant compte des indices de pauvreté et de richesse au niveau national ou de l'état et que des formules basées sur les ressources allouent les fonds pour les services nécessaires au niveau local pour répondre aux besoins de salles de classe et d'élèves individuels
- Lorsque les allocations aux écoles dépendent de standards de performance influencés par des facteurs que les écoles peuvent à peine, ou ne peuvent pas du tout contrôler, tels que les conditions sociales de la pauvreté, et la mobilité de certains élèves (populations nomades, par exemple)
- Lorsque les allocations encouragent un système double d'éducation et la ségrégation des élèves à besoins éducatifs spéciaux
- Lorsque les avantages économiques se basent sur des conceptions étroites de la productivité (dans le domaine de l'emploi) et ne considèrent pas l'amélioration de la santé, du bien-être, et des avantages sociaux de l'éducation

- Lorsque les élèves doivent être catégorisés afin de recevoir les services appropriés

Implications pour les politiques:

Les politiques qui ne demandent pas que les élèves soient classifiés afin d'identifier le besoin pour les services doivent être considérées comme préférables. Les classifications traditionnelles (handicap d'apprentissage, troubles émotionnels, retard mental) n'identifient pas le besoin éducatif. Par exemple, il est possible d'identifier les difficultés de lecture d'un élève et de concevoir des interventions éducatives sans le classifier en tant que « handicapé ». Le Royaume-Uni par exemple, ne classe pas les élèves en tant que tels, mais fournit des Déclarations de Besoins qui identifient le besoin pour des services et pour des soutiens appropriés aux élèves. Les formules basées sur les ressources qui allouent des financements selon les besoins établis de projets ne demandent pas ces classifications traditionnelles, et commencent à être plus fréquemment adoptées. Elles devraient être considérées. Pour être effectives, les formules basées sur les ressources doivent être liées à des politiques particulières aux niveaux locaux. Par exemple, l'on pourrait stipuler que seules les unités d'éducation qualifiées spécifiant des niveaux de soutien (par exemple, la taille de la classe, la présence d'enseignants de soutien) et d'autres paramètres liés à une Education Intégrée de qualité recevront des financements. Les politiques qui réduisent le pouvoir des éducateurs d'exclure les élèves à besoins éducatifs spéciaux et qui fournissent des financements et d'autres motivations pour les initiatives d'Education Intégrée se sont montrées les plus efficaces. Les pays ayant des économies en développement et qui ont des taux faibles de scolarisation au niveau primaire peuvent effectuer des études rentables d'identification d'enfants afin d'identifier ceux qui ne sont pas scolarisés, les raisons pour leur non-scolarisation (handicaps et/ou déficiences, etc.), puis établir des politiques basées sur les résultats sans utiliser les classifications traditionnelles. Le besoin d'assembler des données et d'entreprendre des activités pour identifier les enfants doit être équilibré par une approche sensible aux questions de classification.

3. Accès et participation

L'accès se réfère à l'accès physique (bâtiments), l'accès académique ou aux projets (au cursus et à l'éducation à travers des adaptations et du soutien), l'accès social (aux personnes du même âge), l'accès économique (à la scolarisation rentable). L'intégration physique dans les écoles n'est égale à, ni ne garantit, la participation. Pour que la participation ait un sens (pour qu'elle mène à des résultats positifs d'apprentissage), des facteurs tels qu'un environnement scolaire mettant en valeur la diversité, un environnement sûr et de soutien, et des attitudes positives, sont des éléments essentiels pour la participation identifiés dans la littérature.

- + Lorsque la conception universelle favorise l'accès physique, social, académique (au projet), technologique (aux technologies de l'information et des communications), et économique en tant qu'ensemble compréhensif pour tous les élèves
- + Lorsque les conditions internes aux écoles ainsi que les conditions externes influençant l'accès sont affrontées ensemble
- + Lorsque l'accès et les considérations relatives à la participation sont intégrales au développement du projet, à la planification, à la mise en œuvre, et à l'évaluation
- Lorsque des attitudes négatives créent des barrières à l'accès et à la participation
- Lorsque les mêmes critères de participation et d'accès ne sont pas attribués aux élèves et/ou les critères par rapport à l'accessibilité n'existent pas
- Lorsque l'accès et la participation ne sont pas considérés jusqu'à ce que les projets soient déjà conçus et les bâtiments construits

Implications pour les politiques:

Des définitions larges de l'accès et de la participation doivent être considérées pour les politiques et les pratiques de l'Éducation Intégrée. L'accès physique aux bâtiments scolaires est une pré-condition essentielle. Des politiques devraient exister qui requièrent des modèles universels, de préférence avant que les bâtiments ne soient construits. Lorsqu'un modèle universel est incorporé dans les plans d'un nouveau bâtiment, les coûts sont minimaux par rapport à ceux des ajustements après coup. Les pays qui ont formé des ingénieurs et des entrepreneurs de construction par rapport aux modèles universels ont eu le plus de succès lors de la construction d'installations plus accessibles, et aussi pour garantir la conformité aux codes de construction. De plus, promouvoir l'accès physique aux bâtiments sans se pencher sur les divers obstacles qui rendent l'école inaccessible d'un point de vue *pratique* n'aura sûrement pas de succès. Par exemple, la langue et le format d'instruction sont des éléments intégraux de l'accès. La langage par signes pour les sourds, la lecture en Braille ou des textes imprimés avec de gros caractères pour les élèves aveugles, des formats alternatifs d'évaluation (les examens oraux, par exemple) pour ceux qui ne lisent pas, et des soutiens technologiques ou un environnement virtuel (ordinateurs et logiciels éducatifs, par exemple) sont tous des exemples d'éléments intégraux du cursus et de l'instruction, et non des éléments à rajouter selon leur disponibilité.

4. Formation initiale des enseignants et formation professionnelle continue

La revue de la littérature sur l'Éducation Intégrée présente des preuves considérables que la formation et le développement professionnels sont des éléments centraux à la pratique de l'Éducation Intégrée dans les pays du Nord et du Sud. La revue a mis en valeur des projets exemplaires de formation et présenté des descriptions des facteurs favorisant une formation effective, ainsi que les défis et les barrières.

- + Lorsque les formations pour l'éducation spéciale et générale sont intégrées et/ou complémentaires
- + Lorsque les enseignants apprennent des stratégies innovatrices centrées sur l'enfant afin de pouvoir enseigner des élèves de capacités diverses, ainsi que des stratégies pour promouvoir l'apprentissage actif des élèves et des adaptations pour répondre aux besoins individuels des élèves
- + Lorsque les enseignants apprennent des stratégies de développement du cursus qui couvrent de larges objectifs communs ; offrent des évaluations alternatives/multiples basées sur le progrès individuel; répondent à la diversité culturelle/religieuse/linguistique des élèves ; et le contenu, les connaissances, et les capacités sont pertinents aux expériences vécues par les élèves
- + Lorsque la formation des enseignants offre des expériences appliquées et des occasions pour la réflexion critique ainsi que la rétroaction [] et le contrôle continu dans les salles de classe
- La formation se focalise sur des déficiences individuelles et des catégories «génériques» du handicap
- La formation s'attend à ce que les enseignants changent leurs méthodes d'enseignement sans réfléchir aux changements nécessaires dans leurs conditions de travail qui pourraient représenter des obstacles à ces changements (les effectifs, le manque de matériaux d'instruction et de soutiens, par exemple).
- La formation favorisant des évaluations alternatives lorsque les écoles se servent des résultats d'examens standards comme indices principaux du succès
- Une formation des enseignants qui comprend aussi la formation des administrateurs de l'école, qui, sans cette formation, pourraient entraver les efforts de réforme des enseignants au lieu de les encourager ou les soutenir.

Implications pour les politiques:

La plupart des projets de formation d'enseignants traités dans la littérature se concentrent sur le développement professionnel et utilisent des experts externes pour effectuer la formation (nombre d'entre eux proviennent d'agences de financement). Les pays du Nord et du Sud font face à des manques considérables d'enseignants. Par conséquent, la focalisation sur la formation continue n'est pas surprenante. Cependant, les institutions tertiaires nationales offrant une formation initiale semblent constituer une ressource largement ignorée. Des politiques qui encouragent l'association de la formation initiale et de la formation continue à travers des collaborations entre écoles et universités ont le potentiel de fournir des solutions à court et long terme pour le développement de la capacité des enseignants. De plus, les départements d'éducation générale et spéciale au niveau universitaire (et au niveau des écoles) qui n'offrent pas une formation intégrée n'ont plus aucun sens – du point de vue pratique et pédagogique – à cause du nombre croissant d'enfants à besoins éducatifs spéciaux et de la tendance vers l'Education Intégrée. Des spécialistes seront toujours nécessaires pour l'enseignement de capacités spécifiques à une petite minorité d'élèves à besoins éducatifs spéciaux, tels que les élèves sourds, aveugles, sourds-aveugles, et les élèves atteints de multiples déficiences sévères. Ces élèves ont besoin d'instruction adaptée au sein de salles de classe ordinaires (d'Education Intégrée) grâce au soutien de ces spécialistes. L'adaptation du cursus et de l'instruction pour les enseignants d' « éducation générale » s'est montrée efficace pour tous les élèves, y compris la plupart des élèves à besoins éducatifs spéciaux (tels que ceux qui ont des déficiences légères ou modérées). Les implications pour les politiques à venir suggèrent des politiques et pratiques soutenant la formation intégrée des enseignants. Cette formation devrait lier les projets d'éducation spéciale et d'éducation générale des écoles et des universités. Elle devrait aussi se servir de l'expertise des professeurs d'éducation spéciale afin de fournir à tous les enseignants des qualités de résolution de problèmes et de réflexion critique essentielles à l'enseignement dans des classes ordinaires intégrées. Le manque actuel de données et d'évaluations indique aussi le besoin critique de soutenir les recherches sur l'Education Intégrée (aux niveaux des universités et des écoles) pour garantir des résultats consistants et effectifs.

5. Droits Humains universels et lois relatives à l'Education Intégrée

Au-delà de la Déclaration des Droits Humains de l'ONU (1949) qui établit le droit universel à l'éducation, la plupart des conventions et déclarations par rapport à l'Education Intégrée se basent sur la pré-condition qu'un cadre de politiques et de soutien législatif soit en place au niveau national afin de faciliter l'accès et la participation égale aux programmes d'Education Intégrée. Il est clair à travers la littérature que les politiques et lois relatives à l'Education Intégrée ont fourni aux parents, personnes handicapées, et écoles engagées à l'Education Intégrée les conditions nécessaires pour remettre l'exclusion en question. Cependant, les expériences de pays individuels démontrent que les politiques et les législations adoptées ne garantissent pas la réussite.

- + Les cadres de politiques et la législation au niveau national soutiennent l'Education Intégrée et l'inclusion des personnes handicapées dans tous les domaines de la vie sociale, culturelle, et économique
- + Les décideurs importants du gouvernement et dans le domaine de l'éducation soutiennent les politiques et la législation à tous les niveaux
- + Les politiques et les lois s'accompagnent de méthodes efficaces et spécifiques pour le contrôle continu et l'évaluation de la conformité
- Les infrastructures n'ont pas les ressources et/ou l'engagement nécessaire pour assurer la conformité
- Peu ou pas de conscience critique par rapport au besoin pour ces politiques et lois
- Manque de soutien et de prise de conscience/sensibilisation – en particulier au sein des communautés où les politiques sont appliquées

Implications pour les politiques:

Les pays qui ont non seulement ratifié des lois et adopté des politiques d'Éducation Intégrée, mais qui ont aussi systématiquement effectué des contrôles continus renforcés par la conformité se trouvent dans les circonstances les plus favorables pour l'application des politiques d'Éducation Intégrée. Cependant, les pays qui ont eu le plus de succès ont combiné ces stratégies avec une éducation globale (diffusion de connaissances) et une sensibilisation dirigée vers tous les niveaux du système. Les implications pour les politiques suggèrent des politiques et pratiques assurant la conformité par rapport aux politiques et aux lois, tout en réfléchissant aux croyances et pratiques à travers une éducation qui vise à promouvoir des attitudes positives et la sensibilisation des décideurs politiques et des acteurs dans les écoles et les salles de classe.

6. Restructuration et réforme globale de l'école

La littérature met l'accent sur le fait que l'Éducation Intégrée est une philosophie d'orientation appliquée à travers des pratiques et politiques intégrées qui nécessitent une restructuration globale de l'école. Selon cette perspective, cette restructuration doit être soutenue par des changements de croyances, de méthodes, et d'allocations de ressources à tous les niveaux de systèmes éducatifs et de gouvernance.

- + Lorsque les principes de l'Éducation Intégrée guident et sont intégrés à la réforme au lieu d'y être annexes
- + Lorsque la diversité, les différences individuelles, ainsi que les points communs sont reconnus et valorisés, et non « tolérés » ou « acceptés ». La diversité devient un dénominateur commun au lieu d'un numérateur individuel.
- + Lorsque de nouveaux rôles et responsabilités sont clairement identifiés et tout le personnel reçoit systématiquement une préparation pour ces nouveaux rôles et du soutien approprié
- + Lorsque l'éducation individualisée est considérée comme droit universel et non comme un besoin éducatif spécial
- + Lorsque la réforme scolaire comprend la participation active des membres de la communauté, des parents, et des élèves
- Lorsque l'on confond l'Éducation Intégrée avec la philosophie du remède universel
- Lorsque l'on conceptualise l'Éducation Intégrée comme un lieu, et non un service. La plupart des pays du Nord et du Sud adhèrent toujours au modèle du « continuum des placements ». L'Éducation Intégrée considère l'offre des services au sein de la classe d'éducation générale comme le continuum. Cette distinction est déterminante.
- Lorsque la réforme de l'école est imposée du haut, au lieu d'être développée à travers un processus inclusif de prise de décision.

Implications pour les politiques:

La Réforme pour l'Efficacité de l'École et l'Éducation Intégrée ne sont pas synonymes. Certains aspects de la réforme pour l'efficacité de l'école agissent comme des obstacles à l'Éducation Intégrée. Par exemple, les faits suggèrent que les écoles rejettent les élèves dont les résultats ne sont pas satisfaisants, ou qu'il est « difficile » d'éduquer. L'accent étroit placé sur les résultats évalués par les notes aux examens standards représente souvent un inconvénient pour les élèves lorsque des accommodations telles que des formats alternatifs et des différences de langue principale d'instruction ne sont pas offertes. De nombreux élèves à besoins éducatifs spéciaux obtiennent des résultats du même

niveau ou même supérieurs à ceux des autres élèves lorsqu'ils bénéficient d'accommodations appropriées. Par conséquent, les implications pour les politiques suggèrent une restructuration et une réforme des écoles qui tiennent compte des politiques et pratiques plus larges – particulièrement par rapport aux résultats. Il n'est cependant pas nécessaire de baisser le niveau des critères pour les élèves à besoins spéciaux. Aux Etats-Unis, IDEA 1997 exige des critères élevés en demandant que les progrès des élèves à besoins éducatifs spéciaux avec le cursus d'éducation générale soient documentés. Cette demande met cependant l'accent sur les progrès individuels vers des objectifs larges, au lieu de se concentrer sur des mesures comparatives. La littérature offre aussi de plus en plus d'indications que l'Education Intégrée est avantageuse pour tous les élèves, pas seulement les élèves à besoins éducatifs spéciaux. Les politiques pour la réforme de l'école doivent donc se focaliser sur un système uni offrant un environnement dans lequel tous les élèves ont les mêmes chances pour arriver à leur potentiel maximal. La distinction entre chances égales et traitement égal est centrale aux politiques de l'Education Intégrée. L'Education Intégrée n'implique pas que tout le monde reçoit le même traitement. Elle implique plutôt que les soutiens individualisés (traitement selon le besoin) visent un succès égal au sens large.

7. Identification et Placement

Les taux faibles de scolarisation des élèves à besoins éducatifs spéciaux et le manque d'accès de ces élèves aux écoles (surtout dans les zones rurales) rendent les questions d'identification et de placement particulièrement décisives pour les pays du Sud. De plus, les efforts dans ces pays ont tendance à se concentrer sur la Catégorie A d'élèves (définition de l'ISCED-97) dont les handicaps ont des causes biologiques claires. Les différences entre les sexes (préjugés en faveur des garçons) ressortent aussi de la littérature comme une question critique liée à l'identification dans les pays du Nord et du Sud. Enfin, bien qu'une tendance définitive vers le placement dans des environnements d'Education Intégrée existe dans les pays du Nord et du Sud, les études révèlent que l'adaptation du cursus ordinaire pour les élèves à besoins éducatifs spéciaux demeure une exception et non la norme au Sud, et qu'au Nord, des chiffres importants d'élèves à besoins éducatifs spéciaux demeurent dans des environnements ségrégués.

- + Des études rentables d'identification d'enfants avec des éléments éducatifs et de [mesures pour encourager la participation
- + Des efforts d'identification et de placement basés sur le besoin de services, et non pour les catégories de besoin éducatif spécial
- + Des décisions d'identification et de placement auxquelles les parents participent en tant que partenaires et qui sont basées sur des plans d'éducation individualisés
- + Des décisions de placement qui considèrent l'Education Intégrée comme un continuum de services dans la classe d'éducation générale
- + Des réseaux de soutien (écoles groupées, centres de ressources) et une formation des enseignants qui réduit le besoin pour l'identification et la référence
- Une identification en catégories basées sur le manque, et/ou des classifications subjectives ou arbitraires
- Des décisions de placement basées sur les services disponibles au lieu des besoins de l'élève
- Les responsables de l'éducation et les enseignants prennent des décisions arbitraires de refuser les services et d'exclure les élèves selon leurs préférences personnelles ou le coût/la disponibilité des services

Implications pour les politiques:

Les politiques doivent trouver un équilibre entre le besoin d'identifier les élèves pour des services et la reconnaissance du fait que les classifications sont des stigmates qui mettent l'emphase sur les

déficiences de l'enfant, au lieu de se concentrer sur la responsabilité des écoles de fournir une éducation appropriée dans un environnement intégré. La plupart des élèves à besoins éducatifs spéciaux ont des difficultés d'apprentissage liées à leur environnement, et non à des caractéristiques innées. Les écoles qui concentrent leurs efforts sur le développement de la capacité des enseignants pour l'instruction d'un groupe divers d'élèves à besoins éducatifs spéciaux avec des capacités différentes réduisent leurs taux de référence et le besoin de diagnostics élaborés et coûteux. En offrant des soutiens à la classe d'éducation générale, les projets englobant l'école entière, les écoles groupées et les centres de ressources réduisent aussi le besoin de catégoriser les élèves. L'identification peut aussi être coûteuse, détournant des ressources des services directs essentiels. Des exemples rentables d'études d'identification d'enfants décrites dans la revue de la littérature démontrent que les approches basées sur la communauté et/ou la participation parentale peuvent considérablement réduire les coûts. Les études indiquent aussi que l'identification et les efforts de placement ont besoin de se focaliser sur les nombreux enfants à besoins éducatifs spéciaux qui sont en difficulté à l'école, qui redoublent, ou qui abandonnent l'école. Grand nombre de ces enfants ont probablement des déficiences légères ou modérées. Enfin, il est clair à travers la littérature que la participation parentale est nécessaire et rentable : les parents sont souvent la meilleure source d'expertise sur les besoins de leurs enfants, ainsi que les meilleurs défenseurs. Des politiques encourageant la participation parentale et offrant des garanties quant à leurs droits lors de la prise de décisions, ou au moins à leur droit de s'opposer aux décisions doivent être considérées comme éléments essentiels des cadres de politiques et des législations. Ce droit est essentiel pour surveiller et contrôler les pouvoirs des responsables de l'éducation, qui prennent souvent des décisions arbitraires d'exclure les enfants selon leurs préférences individuelles ou des considérations des coûts.

8. Evaluation, responsabilité, rendement et efficacité

La revue démontre que les questions par rapport à l'évaluation représentent les défis les plus importants pour l'Education Intégrée/l'Education pour tous. En premier lieu, les évaluations des élèves ont été liées à l'efficacité de l'école de manière préoccupante. Deuxièmement, les opposants au langage relatif à l'efficacité ont réagi avec un langage sur l'équité, et bien que de nombreux chercheurs affirment que l'équité et l'excellence sont (et devraient être) des objectifs compatibles, des propositions différentes de moyens d'atteindre ces objectifs ont créé des tensions à tous les niveaux. Troisièmement, l'efficacité de l'école s'est montrée difficile à mesurer, les données sont rares, et presque tout le monde s'accorde sur le fait qu'il reste de nombreuses améliorations à effectuer. Un corpus croissant de recherche (en particulier dans les pays du Nord) indique que l'Education Intégrée est avantageuse pour les élèves à besoins éducatifs spéciaux et pour les élèves «ordinaires», et qu'avec les soutiens appropriés et un cursus adapté, les élèves à besoins éducatifs spéciaux peuvent avoir des résultats du même niveau, ou même meilleurs, que ceux des élèves «ordinaires».

- + Lorsque les évaluations des élèves mesurent les progrès individuels dans le cursus d'éducation générale, avec des critères et des échelons clairs
- + Lorsque des formes multiples d'évaluation des élèves (formatives et sommatives) sont utilisées pour informer et faciliter l'enseignement et l'apprentissage
- + Lorsque l'évaluation au niveau de l'école est incorporée à la planification des projets
- + Lorsque des conceptions larges des résultats des élèves comprennent non seulement la maîtrise de capacités académiques, mais aussi la confiance en soi et les qualités pour la vie indépendante nécessaire pour une participation active au sein de la société en tant qu'adultes
- Lorsque les résultats aux tests standards de réussite sont utilisés comme indices uniques du succès des élèves et des écoles
- Lorsque les écoles n'ont pas de plan systématique pour l'évaluation, y compris le développement, la mise en œuvre, et le suivi
- Lorsque l'on accorde plus d'importance à l'équité qu'à l'excellence et vice versa

Implications pour les politiques:

De nombreux projets explorés dans cette revue ont cité le manque d'expertise lors de l'évaluation comme une raison importante pour laquelle les données ne sont pas collectées. Les projets d'Education Intégrée ont commencé d'inclure des éléments de formation pour les enseignants et pour les responsables de l'éducation qui leur apprennent à effectuer des évaluations des écoles et des élèves. Malgré la reconnaissance du fait que les évaluations basées sur le cursus offrent les meilleurs instruments d'enseignement et d'apprentissage, la dépendance importante de l'école par rapport aux résultats aux examens standards comme mesure du succès a découragé l'usage de ces évaluations par les enseignants. De plus, les examens standards mesurent la connaissance du contenu de l'examen, mais ont été critiqués dans les recherches comme de mauvais indices du succès après la scolarisation. Ces conditions indiquent le besoin de développer des politiques qui (1) allouent des ressources (économiques et techniques) aux écoles pour la formation par rapport aux processus d'évaluation mesurant non seulement les résultats scolaires, mais aussi les résultats sociaux et les avantages que la communauté tire de l'Education Intégrée ; (2) exigent des évaluations systématiques au niveau de l'école et allouent des ressources pour la mise en œuvre de ces évaluations. De plus, les évaluations ne doivent pas uniquement être utilisées pour évaluer les écoles (comme dans le cas des Tableaux de Ligue au Royaume Uni, ou des sanctions envers les écoles qui échouent selon la loi « Pour qu'aucun enfant ne soit délaissé » aux Etats-Unis), mais elles doivent représenter des instruments pour l'amélioration. De nombreuses études ont aussi indiqué que les progrès demandent du temps, et que les écoles ne devraient pas s'attendre à des résultats significatifs immédiats. Ce résultat en particulier suggère le besoin de développer des plans d'évaluation à court et à long terme. Les politiques liées à l'évaluation doivent couvrir les questions de l'équité et de l'excellence de manière à ne pas minimiser, compromettre, ou diluer les deux objectifs pour *aucun* élève, y compris les élèves à besoins éducatifs spéciaux. Enfin, le manque presque universel de données indique le besoin critique de soutenir des systèmes pour la collecte et l'analyse de données à tous les niveaux du système.

9. Le renforcement des capacités et de la durabilité à travers les ONG, la communauté et la participation multisectorielle

Cette revue de la littérature a présenté plusieurs exemples de projets d'Education Intégrée qui ont renforcé la capacité des écoles et des communautés d'offrir des services d'éducation pour besoins spéciaux à travers des collaborations multisectorielles. Motivés par des contraintes de ressources considérables, les pays du Sud en particulier ont eu beaucoup de succès en utilisant cette stratégie pour réduire les coûts, accroître les avantages, et atteindre des nombres plus élevés d'enfants et de jeunes à besoins éducatifs spéciaux. La participation multisectorielle est particulièrement critique par rapport au handicap : l'accès à des services de santé, à des services sociaux, et à des projets d'intervention de qualité lors de la petite enfance offrent des soutiens essentiels à l'Education Intégrée dans les écoles. Les approches englobant la communauté entière reconnaissent les besoins holistiques des enfants, en particulier le fait que l'enfant est un membre intégral de la famille. Le soutien de la famille et sa participation augmentent considérablement les chances de scolarisation d'un enfant. La participation de la communauté augmente aussi la probabilité que les initiatives seront durables grâce à la responsabilité, l'engagement, l'appropriation, et la fierté des membres de la communauté par rapport à leurs réussites. En particulier, la recherche démontre clairement que l'engagement à l'Education Intégrée est une pré-condition essentielle pour le succès et la durabilité. Les ONG et les OING jouent des rôles importants dans le renforcement des capacités et la durabilité. Des évidences de plus en plus nombreuses indiquent un déplacement de cadre de la part des agences de financement par rapport aux projets d'Education Intégrée. Au lieu du modèle traditionnel du haut vers le bas et de l'expert-formateur, de nombreux financeurs provenant d'OING effectuent un déplacement notable vers une approche de formateur de formateurS, adaptant les matériaux aux conditions locales, et commençant à inclure les personnes handicapées dans les ateliers. Toutes les expériences d'Education Intégrée suggèrent que les « écoles

sans frontières » sont le mouvement du futur. Les expériences des pays indiquent plusieurs conditions critiques qui facilitent et entravent le renforcement des capacités et la durabilité à travers la participation multisectorielle.

- + Lorsque le projet se base sur une conception holistique des enfants basée sur les droits, et commence avec l'identification précoce, le traitement et le développement de l'enfant comme influences importantes sur la santé, le bien-être, et la préparation à la scolarisation
- + Lorsque des plans spécifiques de coordination, y compris des emplois du temps, des agences de tête responsables, et des rôles et responsabilités clairs existent
- + Lorsque des initiatives actives et focalisées de mesures et de sensibilisation par rapport à l'Education Intégrée atteignent un large public dans la communauté, en particulier les parents
- + Lorsque les Organisations de handicapés et les Groupes de parents sont inclus en tant que décideurs et ressources à chaque étape du développement
- + Lorsqu'une formation formelle des parents est offerte qui comprend les familles d'enfants handicapés et d'enfants en difficulté
- Des liens désordonnés entre les acteurs gouvernementaux, les ressources basées sur la communauté, et les écoles (mènent à une concurrence pour les ressources rares, réduisant l'accès aux services)
- La diffusion des connaissances et la sensibilisation sont faibles, mal planifiées, et retardées jusqu'au début du projet d'Education Intégrée
- Les agences de financement offrent de l'expertise extérieure pour mener les programmes au lieu de faciliter et de renforcer les capacités de l'expertise locale
- Lorsque les Groupes de parents et les Organisations de handicapés sont marginalisés

Implications pour les politiques:

L'établissement et le développement de la participation multisectorielle présente de nombreux défis. Mais les coûts du manque de coordination dans le sens de ressources, d'avantages et de services perdus offrent des raisons convaincantes pour poursuivre de manière active la participation des communautés et des agences lors du développement de projets d'Education Intégrée. L'expérience montre que les politiques doivent inclure des stratégies de coordination et que celles-ci doivent être développées avant l'initiation des projets d'Education Intégrée. Les succès des projets qui ont pris des mesures globales et fait de la sensibilisation (particulièrement avant le début des projets) indiquent que les politiques doivent inclure des plans pour des investissements importants dans cette formation. Les politiques du gouvernement, des ONG, et des agences internationales doivent formellement exiger la participation et la formation des Organisations de handicapés et des parents dans les projets d'Education Intégrée – non seulement de manière marginale, comme des « ressources », mais intégralement comme des décideurs et des participants actifs. Dans les pays et les régions où les Organisations de handicapés sont faibles, un comité de l'ONU sur le sujet du handicap recommande l'investissement dans les Organisations de handicapés afin d'améliorer leurs capacités. Les Organisations de handicapés et les Groupes de parents peuvent jouer un rôle majeur dans le plaidoyer en faveur de l'Education Intégrée, et dans l'encouragement des parents à envoyer leurs enfants à l'école et à s'engager. Enfin, certains pays placent toujours la responsabilité pour les services destinés aux personnes handicapées sur les ministères de la sécurité sociale. Tous les efforts devraient être mis en œuvre pour rectifier cette situation. L'EPT, la CNUDE, et de nombreux Cadres d'Action affirment que l'éducation est un droit, et non un acte

charitable. Les ministères de la Sécurité Sociale peuvent contribuer à la coordination des services, mais ils ne sont pas bien préparés, ni appropriés à l'administration de projets éducatifs dans les écoles.

Conclusion: *L'éducation pour tous – ensemble*

Le principe fondamental de l'EPT est que tous les enfants doivent avoir la chance d'apprendre. Le principe fondamental de l'Education Intégrée est que tous les enfants doivent avoir la chance d'apprendre – ensemble. La diversité est une caractéristique que tous les enfants et les jeunes partagent – non seulement pour chaque enfant individuel, mais aussi à travers tous les enfants. Cette diversité est une source de force, et tous les enfants ont des points forts. Tous ceux qui enseignent et tous ceux qui soutiennent les enseignants ont la responsabilité fondamentale de renforcer les points forts des enfants, de croire en leur capacité pour apprendre, et de respecter leur droit à apprendre. Les enfants sont notre avenir. Comme Mmes Gabriela Arrieta et Audrey Cheynut l'ont dit dans leur discours d'ouverture à la Session Spéciale de l'ONU sur les Enfants (mai 2002) : «Nous ne sommes pas la source des problèmes. Nous sommes les ressources nécessaires pour les résoudre. Nous ne sommes pas des dépenses, nous sommes des investissements.»

Nous devons investir nos croyances, nos ressources, et nos capacités intellectuelles de résolution de problèmes dans l'Education Intégrée. Nous savons qu'elle fonctionne. Chaque pays au monde a aujourd'hui au moins un enseignant, une école, ou un projet d'éducation intégrée engagé dans l'Education Intégrée. Certains pays ont bien plus que cela. Ces «îlots d'excellence» doivent aider le reste d'entre nous à traverser l'abîme artificiel entre l'éducation «spéciale» et l'éducation «générale». Les arguments de coûts excessifs ne justifient plus l'exclusion. Par rapport aux projets ségrégués, l'Education Intégrée est rentable. Par ailleurs, les coûts de l'exclusion sont élevés dans le sens de la perte de productivité, de potentiel humain, de santé et de bien-être.

Certains enfants commencent l'école avec plus d'avantages que d'autres – les avantages de la richesse et de la santé sont parmi les plus importants. Il n'est pas nécessaire que les enfants pauvres, les enfants handicapés, et les enfants marginalisés (que ce soit à cause de la langue, la religion, la race, le groupe ethnique, ou le sexe) soient désavantagés par leur traitement à l'école ou par l'exclusion scolaire. «Si l'on refuse aux personnes handicapées des chances d'éducation, c'est le manque d'éducation, et non leurs handicaps, qui limite leurs chances.»¹⁷⁹ Des inégalités par rapport aux chances existent, même dans les pays les plus riches. Le texte de Jonathan Kozol, *Savage Inequalities* (1991)¹⁸⁰, présente de tristes images des inégalités dans les écoles américaines. Ces inégalités reflètent nos croyances. C'est-à-dire que la manière dont nous allouons les ressources reflètent nos croyances par rapport à la valeur de l'éducation pour tous les enfants, et pour des enfants particuliers. Nos priorités en disent plus long sur nos valeurs et notre engagement philosophique à l'éducation que nos capacités d'offrir une éducation. Les conditions des enfants relégués à la marge de la société révèlent bien plus sur l'état et le progrès de la société que les conditions au sein de cette société. Ces enfants, en tant que couche radicalement marginalisée de la société, reflètent les objectifs ignorés de l'éducation et de la société en général.

Les inégalités et les progrès actuels vers l'EPT présentent à la fois des défis et des opportunités. Si nous voulons atteindre nos Objectifs de Développement du Millénaire – ratifiés par 152 pays – nous devons nous consacrer aux directives de la Convention relative aux Droits de l'Enfant et au Cadre d'Action de l'EPT. Nos chances se manifestent à travers les tâches journalières que nous entreprenons avec les enfants, dans les salles de classe, dans les écoles, et dans la société en général. L'éducation

¹⁷⁹ . La citation est tirée d'une revue de presse 2003 de la Banque Mondiale et est attribuée à Judy Heumann, le Conseiller Senior au Groupe sur le Handicap, à la Banque Mondiale.

¹⁸⁰ J. Kozol (1991). *Savage Inequalities: Children in America's Schools*. New York: Crown Publishers, Inc.

primaire universelle et l' *Education pour tous – ensemble*, sont des objectifs nobles. Nous espérons qu'ils auront bénéficié de cette revue.

Annexe 1: Classifications des handicaps et notes sur les définitions

Termes utilisés par certains pays pour décrire les enfants aux besoins spéciaux d'éducation . [>Ces pays utilisent un terme particulier pour décrire les enfants partiellement /complètement aveugles ou sourds].

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Australie				*	*	>	*	>	*	*						*
Autriche			*	*	*	*	*	*	*	*		*				*
Belgique	*	*	*	*	>	*	>	*	*	*						
Canada						*	>	*	>							*
Danemark			*	*	*	*	>	*	>	*	*	*				
Finlande	*	*	*	*	>	*	>	*	*	*			*	*		
France			*	*	*	*	*	*	*	*						*
Allemagne			*	*	*	*	*	*	*	*		*				
Grèce	*	*	*	*	>	*	>	*	*							
Islande			*	*	*	*	*	*	*	*	*					*
Irlande			*	*	*	*	>	*	>	*	*		*			*
Italie																*
Japon			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*				*
Pays-Bas			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*				*
Norvège	*	*	*	>	*	*	*	*	*					*		
Espagne			*	*	*	*	>	*	>	*						
Suède	*		*	>	*	>	*	*								
Suisse		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Turquie			*	*	*	*	>	*	>	*	*	*				*
Royaumes Unis																*
Etats Unis		*	*	*	*	*	>	*	>	*	*	*			*	

1. Difficultés légères d'apprentissage, incapacités d'apprentissage, difficultés spécifiques d'apprentissage, difficultés apprentissage liées à la matière.
2. Difficultés modérées d'apprentissage, retardés mentaux éducatibles, handicapés mentaux éducatibles, incapacités d'apprentissage général des retardés mentaux modérés.
3. Difficultés graves d'apprentissage, retard mental grave, handicap mental grave, handicap mental éducatible, handicap mental profond.
4. Difficultés de langage, problèmes de langage et de communication, difficultés spécifiques de langage, difficulté de langage et de communication, handicap de langage.
5. Diminution de l'ouïe, l'audition dure
6. Les sourds
7. Diminution de la vue, handicap visuel, aveugles partiels
8. Les aveugles
9. Difficultés émotionnelles et de comportement, problèmes psycho-sociaux, difficultés psychiatriques, enfants à personnalité multiple, comportements anormaux, troubles émotionnels graves.
10. Handicapés physiques, diminution de mouvement, difficultés sensorielles motrices, handicapé orthopédique, difficultés orthopédiques.
11. Autiste, le syndrome d'Asberger
12. Conditions chroniques nécessitant une hospitalisation prolongée, instituts de pédiatrie, autres problèmes de santé.
13. Enfants de nomades
14. Enfants dont la première langue est étrangère
15. Enfants aux handicaps multiples, enfants aux retards mental/sensorial graves, diminutions multiples
16. Enfants exceptionnels, enfants avec des besoins spéciaux d'éducation, enfants surdoués, sourds-aveugles et autres (OCDE, 1995)

Annexe 2: Sources d'information sur l'Incapacité, l'Education Intégrée et les Droits de l'Homme

A. Organisations travaillant sur les Droits des enfants et des jeunes handicapés

Disability Awareness in Action www.daa.org
Intégration Internationale www.inclusion-international.org
L'international des Handicapés www.dpi.org
Consortium International du Handicap et développement www.idd.org.uk
Réseau d'Information sur les Droits de l'Enfant
Alliance des Groupes de travail de 'Save the Children' sur le Handicap & la Discrimination
Le Haut Commissariat des Nations Unis pour les Droits de l'homme www.unhchr.ch
Forum Européen des Handicapés www.edf-feph.org

B. Sources d'Information des documents Internationaux

Centre d'Etudes sur l'Education Intégrée www.inclusion.uwe.ac.uk/csie
Nations Unies:DESA www.un.org/esa/socdev
Save The Children www.savethechildren.org.uk
Conseil Danois de l'Organisation des Handicapés www.disability.dk
Section suédoise de l'International des Handicapés www.shia.se
UNESCO www.unesco.org/education/efa/know_sharing/flagship_initiatives/disability.shtml

C. Source de Matériels de Formation aux Droits et à l'Education Intégrée

EENET—Enabling Education Network www.eenet.org.uk
Disability Awareness in Action www.daa.org
Inclusion Press International www.inclusion.com
Training Resource Network Disability Update www.trninc.com
Save The Children www.savethechildren.org.uk
Institute on Independent Living www.independentliving.org
UNESCO Trousse des Ressources pour la Formation des Enseignants: Besoins Spéciaux dans la Classe
www.unesco.org/education/educprog/sne

D. Sources des Nouvelles et des Mises A Jour en relation avec l'Education Intégrée

UNICEF, Education Update
EENET -Enabling Education Network
Inclusion Press International www.inclusion.com
Disability World (bi-monthly web-zine) www.disabilityworld.org
World Institute on Disability www.wid.org
Centre for Studies on Inclusive Education www.inclusion.uwe.ac.uk/csie
DISABILITY.DK

ANNEXE 3: DECLARATIONS

CADRE D'ACTION DU MILLENAIRE DE BIWAKO POUR UNE SOCIETE INTEGREE, SANS BARRIERE ET BASEE SUR LE DROIT DES (HANDICAPES)INFIRMES EN ASIE ET DANS LE PACIFIQUE

C. Diagnostic prématuré, intervention précoce et éducation

1. Points critiques

24. Il est prouvé qu'en Asie et dans le Pacifique, moins de 10 pour cent des enfants et des jeunes avec des incapacités ont accès à une quelconque forme d'éducation, alors que plus de 70 pour cent des enfants et des jeunes sans handicap sont scolarisés. Cette situation existe en dépit des mandats internationaux qui déclarent que l'éducation est un droit fondamental pour tous les enfants et qui font appel à l'intégration de tous les enfants dans le primaire d'ici l'an 2015. Au cours de cette décennie, les gouvernements devraient mettre en place, au niveau du primaire, des structures d'éducation appropriées répondant aux besoins spécifiques de chaque enfant. Il est à noter qu'il y a une très grande variation dans les réponses des gouvernements des pays de l'Asie et du Pacifique à la résolution des problèmes d'éducation des enfants avec des incapacités; ces enfants sont présentement éduqués de façon formelle et informelle dans des établissements séparés et intégrés.

25. L'exclusion des enfants et des jeunes avec incapacité de l'éducation leur ôte toute opportunité de développement; cela limite particulièrement leur accès à la formation professionnelle, à l'emploi, à générer des revenus et au développement de leurs propres entreprises. Leur manque d'accès à l'éducation et à la formation professionnelle les empêche d'obtenir leur indépendance économique et sociale et augmente leur vulnérabilité à la pauvreté, ce qui peut devenir un cycle qui se perpétue de génération en génération.

26. Les nourrissons ainsi que les jeunes enfants avec des incapacités (de la naissance à l'âge de quatre ans), doivent être très tôt pris en charge par des services d'intervention pour dépister les problèmes et identifier leurs besoins. Ces services doivent également apporter aux parents ainsi qu'aux familles les formations et les soutiens dont ils ont besoin pour permettre le développement total du potentiel de leurs enfants infirmes. Manquer de détecter, d'identifier et d'intervenir très tôt chez les nourrissons ainsi que chez les enfants avec incapacités, et d'apporter aux parents ainsi qu'aux familles les soutiens nécessaires pour le plein épanouissement de leurs enfants infirmes engendre des conditions d'infirmité secondaire qui, plus tard, limitent leurs aptitudes à bénéficier des opportunités éducationnelles mises à leur disposition. Les interventions précoces doivent être le fait d'un effort conjoint de l'Éducation, de la Santé et/ou des services sociaux.

27. Dans la plus part des pays d'Asie et du Pacifique, l'éducation des enfants ainsi que des jeunes avec des incapacités est très souvent dispensée dans des écoles spécialisées situées dans des centres urbains et n'accommodent qu'un nombre limité d'enfants. La Déclaration de Salamanca et le Cadre d'Action sur les Besoins de l'Éducation Spécialisée recommandent que l'éducation intégrée avec accès aux écoles régulières locales ou communautaires offrent les meilleures opportunités éducatives pour la majorité des enfants et des adolescents avec incapacités, y compris les enfants et adolescents des régions rurales. Des exceptions à cette règle doivent être analysées au cas par cas, en démontrant que seule l'éducation dans une école spécialisée peut répondre aux besoins de l'enfant en considération. Il faut cependant reconnaître que dans certaines cas, l'éducation spécialisée est la seule forme d'éducation appropriée pour certains enfants avec des incapacités. L'éducation pour tous, y compris les enfants avec des infirmités, dans des écoles locales ou communautaires, brisent les barrières et évitent les attitudes

négligentes et facilitent une cohésion et une intégration sociales dans les communautés. L'implication des parents et de la communauté locale dans les écoles communautaires renforce davantage ce processus.

28. Les barrières majeures à l'offre d'une éducation de qualité aux enfants avec incapacités dans tous les contextes éducationnels sont comme suit: omission d'identification et d'intervention précoces des services concernés; attitudes négatives; pratiques et les politiques d'exclusion ; formation inadéquate des enseignants, particulièrement des enseignants réguliers en vue d'enseigner des enfants avec des capacités diverses ; rigidité des programmes et des modes d'évaluation ; insuffisance du personnel spécialisé de soutien pour assister les enseignants dans les matières régulières et de spécialité ; manque de matériel didactique et d'outils appropriés ; non aménagement des infrastructures pour rendre les lieux entièrement accessibles. Ces barrières peuvent être surmontées par des politiques, la planification, la mise en œuvre de stratégies, et par l'allocation de ressources pour inclure les enfants et les adolescents avec incapacités dans toutes les initiatives nationales de développement en santé et en éducation disponibles aux enfants et aux adolescents non handicapés.

29. Les gouvernements, en collaboration avec les autres partenaires, doivent mettre à la disposition des handicapés des centres de récréation, de distractions, de sport et diverses infrastructures en vue de la réalisation de leur droit fondamental d'amélioration de leur mode de vie.

2. But de développement du millénaire

30. Dans ce domaine prioritaire, le but de développement du millénaire est d'assurer que tous les enfants en tous lieux, garçons comme filles, finissent l'école primaire et que garçons et filles aient les mêmes chances d'accès à tous les niveaux d'éducation d'ici l'an 2015. .

3. Les cibles

Cible 6 Les enfants ainsi que les adolescents avec des incapacités feront partie intégrante de la population ciblée par le but de développement du millénaire et avec la garantie que d'ici l'an 2015, tous les garçons comme les filles auront terminé l'école primaire.

Cible 7. Au moins 75% des enfants et adolescents avec incapacités, en âge scolaire, auront terminé l'école primaire d'ici 2010.

Cible 8. D'ici l'an 2012, tous les nourrissons ainsi que les jeunes enfants (de la naissance à quatre ans) auront très tôt accès à des services d'intervention dans leur communauté de base; ces centres répondront à leurs besoins et donneront aux familles le soutien ainsi que la formation adéquate pour la survie de leurs enfants.

Cible 9 Les gouvernements doivent s'assurer que la détection des incapacités est réalisée à un âge aussi précoce que possible

4. Action exigée pour atteindre les objectifs

1. Les gouvernements doivent voter une loi avec des mécanismes d'application pour rendre obligatoire l'éducation de tous les enfants, y compris les enfants avec des incapacités, en vue d'atteindre les buts définis dans le Cadre d'Action de Dakar et l'objectif de développement du millénaire, à savoir, l'éducation primaire pour tous les enfants d'ici l'an 2015. Les enfants avec des incapacités doivent être explicitement inclus dans tous les plans nationaux d'éducation, y compris tous les plans nationaux en rapport avec le Cadre d'Action de Dakar.

2. Les Ministères de l'Éducation doivent formuler des plans d'action et des politiques éducationnelles en consultation avec les familles concernées et les organisations qui s'occupent des personnes avec des incapacités, et développer des programmes d'enseignement qui permettent aux

enfants handicapés de fréquenter les écoles primaires de leur localité. L'exécution de ces programmes nécessite la préparation du système d'enseignement pour une éducation intégrée et, partout où cela est possible, faire comprendre clairement que tous les enfants ont le droit d'aller à l'école et que c'est la responsabilité de l'école d'accommoder chaque élève selon ses besoins.

3. La création de plusieurs options d'enseignement permettra à chaque enfant de recevoir l'éducation appropriée selon ses besoins.

4. Des allocations adéquates du budget public, spécifiquement pour l'éducation des enfants handicapés, doivent être contenues dans le budget du système d'éducation.

5. Les gouvernements, en collaboration avec d'autres partenaires, devraient collecter des informations sur les enfants avec incapacités, depuis leur naissance jusqu'à l'âge de 16 ans. Ces informations serviront à une planification appropriée de l'intervention précoce, des dispositions éducatives, des ressources et des services de soutien, de la naissance à travers l'âge scolaire.

6. Des cibles réparties sur cinq années devraient être fixées pour l'inscription des enfants handicapés dans des centres d'intervention précoces, les jardins d'enfants, les écoles primaires, secondaires et tertiaires. Les progrès vers l'atteinte de ces cibles devraient être suivi de près, en vue d'avoir au moins 75 pour cent des enfants avec difficultés dans les écoles d'ici 2012.

7. Les ministères de la santé ainsi que les autres ministères concernés doivent établir dans les hôpitaux, les centres de santé et les dispensaires, des services spéciaux de détection, d'identification précoces et d'orientation des enfants avec difficultés (de la naissance à l'âge de quatre ans). Les gouvernements doivent régulièrement dépister les grossesses ainsi que les naissances à grands risques en vue de détecter les besoins spéciaux à la naissance ou aussitôt après.

8. Les Ministères de la Santé et de l'Éducation doivent instaurer des services d'interventions prématurées, en collaboration avec : les autres ministères concernés; des organisations d'effort personnel; des ONGs; ainsi que des agences basées dans la communauté, pour assurer les interventions précoces, la formation et le soutien nécessaires dont les enfants et leurs familles ont besoin (de la naissance à l'âge de quatre ans).

9. Les gouvernements, y compris le Ministère de l'Éducation Nationale, doivent étroitement travailler en partenariat avec les ONGs, aux niveaux national et local, pour mener ensemble des campagnes publiques de prise de conscience, et informer les familles d'enfants avec des difficultés, les écoles ainsi que les communautés locales des droits à l'éducation des enfants et des jeunes avec difficultés, à tous les niveaux, aussi bien dans les villes que dans les milieux ruraux, et mettre particulièrement l'accent sur l'inclusion des filles avec difficultés, dans les cas où il existe un déséquilibre dans la fréquentation de l'école par les genres.

10. Chaque fois que cela est approprié, les gouvernements doivent prendre les mesures suivantes pour améliorer la qualité de l'éducation dans toutes les écoles et pour tous les enfants, y compris les enfants avec difficultés, dans le contexte de l'éducation intégrée et spécialisée: (a) organiser des séminaires d'éducation et de formation de prise de conscience pour les officiels, y compris les enseignants et le personnel administratif des écoles, pour les encourager à adopter une attitude positive vis-à-vis de l'éducation des enfants avec difficultés; les convaincre sur les droits absolus à l'éducation des enfants avec difficultés dans les écoles locales, et sur les stratégies pratiques pour inclure les enfants et les adolescents avec difficultés dans des écoles régulières ; (b) donner aux enseignants une formation sur les techniques et la méthodologie pour enseigner les enfants avec des difficultés diverses dans les mêmes écoles, et pour la mise en place de programmes et des critères d'enseignement et d'évaluation flexibles;

(c) encourager, si possible, le recrutement des candidats avec difficultés dans la fonction enseignante ; (d) instaurer des procédures de tri, d'identification et de placement; des stratégies d'enseignement individualisé et personnel selon les cas; des systèmes entiers d'apprentissage et des soutiens complets à l'enseignement; des centres de ressources humaines et des enseignants spécialisés, aussi bien dans les zones urbaines que rurales. (e) s'assurer de la disponibilité et de l'accessibilité de matériel didactique, de l'équipement et des autres matériels sans l'encombrement des droits d'auteurs; (f) développer des programmes adaptables et flexibles appropriés aux capacités individuelles des enfants et en rapport avec le contexte local; (g) s'assurer que les modes de contrôle et d'évaluation répondent aux divers besoins des élèves.

11. D'ici l'an 2012, les gouvernements doivent mettre en place un programme progressif en vue de favoriser une éducation sans barrière à tous les enfants; créer des infrastructures pour faciliter l'accès des écoles aux enfants avec incapacités et mettre à leur disposition, des moyens de transport adéquats.

12. Les gouvernements doivent encourager des programmes de recherche dans des instituts tertiaires afin de développer des méthodes plus efficaces pour l'enseignement des enfants et adolescents aux capacités diverses.

13. Les organisations dont la vocation est d'assurer le bien être des personnes avec des capacités limitées doivent accorder une place primordiale à l'éducation des enfants avec des incapacités.

14. Il est nécessaire de renforcer la coopération régionale afin de faciliter le partage des expériences et des bonnes pratiques, en vue de soutenir le développement d'initiatives d'éducation intégrée.

International des Handicapés

Plate-Forme de Sapporo

Octobre 2002

Un appel de l'International des Handicapés (IH) aux handicapés du monde

Paix

Comme handicapés, nous nous opposons aux guerres, à la violence et à toutes les formes d'oppression. Chaque jour, des hommes, des femmes et des enfants deviennent des handicapés du fait mines ainsi que par toutes sortes de formes de destruction et de tortures. Nous devons oeuvrer pour un monde, où tous les peuples peuvent vivre dans la paix et exprimer leurs diversités et leurs désirs

Nous devons nous faire entendre

L'International des Handicapés doit continuer de se renforcer, grandir et de se faire entendre. Nous sommes, nous-mêmes, les experts de notre situation, et nous devons être consultés à tous les niveaux, avant toutes initiatives nous concernant. Si nous voulons nous faire entendre, nous devons nous unir dans nos efforts, nous devons construire une organisation solide. Nous devons partager nos connaissances, nos expériences, et nos ressources, et encourager des mouvements de jeunesse. Nous devons nous servir de la technologie comme moyen de communication, de discussion et de présentation des problèmes et de nos préoccupations.

Les Droits de l'Homme

Comme organisation des Droits de l'Homme, nous devons rechercher et soutenir une convention pour protéger et respecter nos droits. Nous devons nous éduquer, et en retour, éduquer la société civile et les gouvernements à tous les niveaux. Nous devons apprendre des stratégies et de succès utilisés par d'autres institutions telles que des survivants des handicapés des régions minées et des femmes. Nos droits sont violés quotidiennement ; nous devons documenter ces violations.

Diversité en notre sein

Notre organisation doit veiller à inclure dans tous nos programmes, et à tous les niveaux, les femmes, la jeunesse ainsi que toutes les minorités. Nous devons assurer la participation par l'égalité de la langue. Nous devons lutter pour maintenir notre engagement à nos langues officielles: le Français, l'Espagnol, l'Anglais et le langage mimique. Nous sommes une organisation de handicapés de tous genres; aussi devons-nous garantir que tout le matériel dont nous avons besoin existe sous des formes alternatives.

Biotechnique

Nous devons faire partie intégrante des discussions sur la génétique et la bioéthique. Nous devons revendiquer nos droits d'être différents. Nous devons rejeter toute discussion de concept qui rattache une personne à une série de capacités. Nous devons promouvoir des études sur les désavantages pour changer positivement l'image que l'on a des handicapés dans les milieux académiques.

Vie indépendante

L'auto-détermination et la vie indépendante sont fondamentales à nos droits. Nous devons entreprendre un programme d'éducation des handicapés et de la société civile sur le concept de vie indépendante pour les handicapés.. Ce faisant, nous devons prendre en considération nos différences culturelles dans l'adaptation de la vie indépendante dans certains pays.

Education intégrée

La pleine participation à la vie de la société commence dans l'enfance: dans les salles de classe, sur les terrains de jeux, et dans les programmes et services préalablement conçus. Lorsque les enfants avec des handicaps s'asseyent côte à côte avec les autres enfants, nos communautés prennent conscience de l'égalité des enfants, en tant qu'êtres humains et sont aptes à les accepter tous. De part le monde, nous devons encourager les gouvernements à supprimer l'éducation ségréguée, et à instaurer des politiques d'éducation intégrée.

Développement International

Les organisations internationales de développement doivent évaluer leurs modes d'action, leurs programmes ainsi que leurs services pour s'assurer de l'intégration totale des gens avec handicaps. Nous devons encourager les gouvernements qui soutiennent financièrement ces organismes, d'inclure dans leurs programmes, des plans spécifiques pour une participation totale des gens avec handicaps, en créant des infrastructures appropriées et en mettant à leurs dispositions des services accessibles et adéquats..

Prise de conscience du public

Nos problèmes sont multiples: la génération de revenu, l'éducation, les effets de la pauvreté, etc. ... Nous devons éduquer la société civile et faire connaître nos problèmes à nos représentants politiques. Nous devons nous servir de tous les moyens à notre portée pour attirer l'attention sur nous et forcer les prises de conscience. Nous devons enrailler l'image négative que l'on a des handicapés, pour que la génération future les accepte comme participants à part entière de notre société.

Partage de connaissance

Comme participants à cette assemblée, nous nous comptons parmi les quelques privilégiés ici présents pour écouter les uns et les autres, pour discuter et partager nos points de vue et nos opinions et pour réaffirmer nos engagements à notre travail. Il est donc de notre devoir et responsabilité de faire connaître à nos collègues absents, toutes les décisions qui ont été prises ici. Renforcés par cette grande assemblée de 3000 membres, nous devons maintenant, à notre tour, renforcer ceux qui n'ont pas pu y participer.

C'est notre défi; c'est notre devoir

AIH

Alliance Internationale des Handicapés

Internationale des Handicapés, Inclusion Internationale, Réhabilitation Internationale, Union Mondiale des Aveugles, Fédération Mondiale des Sourds - Muets, Fédération Mondiale des Sourds-Muets et des Aveugles, Réseau Mondial des Usagés et Survivants de Psychiatrie.

L'Alliance Internationale des Handicapés (AIH) propose les résolutions suivantes qui présentent les grandes lignes des points critiques nécessaires au développement d'un traité sur les droits des Handicapés. Ce document ne prétend pas présenter de façon exhaustive les questions qu'un traité doit couvrir. Cependant, il représente un consensus de tous les membres de l'Alliance sur plusieurs éléments importants relatifs au processus de développement ainsi qu'à la substance finale du traité

Le but d'une convention internationale sur les droits des handicapés est d'élaborer des procédures d'exécution et des standards applicables, en vue de permettre aux handicapés d'exercer pleinement leurs droits et de jouir des libertés fondamentales dont bénéficient tous les êtres humains. Enraciné dans le droit fondamental de vivre et d'exister librement, cette convention doit contenir les valeurs d'égalité, de liberté, d'indépendance, de dignité humaine, d'auto-détermination, de solidarité sociale, d'autonomie personnelle, et de non-discrimination. Des standards inférieurs à ceux des autres traités des droits de l'homme, y compris les traités généraux et spécialisés, ne doivent, en aucun cas, être acceptés. Le mandat d'une convention doit être clairement défini et institué de manière qu'elle ait préséances sur tous les autres instruments relatifs aux handicapés que les Nations Unies avaient développés plus tôt, et qui pourraient être ou dépassés ou présentant des concepts conflictuels ou des dispositions plus faibles.

Le développement, l'exécution et le contrôle d'un traité doivent être pris entièrement en charge par les états avec la pleine participation des handicapés par l'intermédiaire des organismes qui les représentent. Une telle représentation doit inclure les parents de ceux qui ont des incapacités intellectuelles et qui ne peuvent pas se représenter eux-mêmes. Des efforts délibérés doivent être faits pour assurer que la situation de tous les groupes d'handicapés, ainsi que toutes les diverses conditions relatives au sexe, à la race, à la couleur, à l'âge, à l'ethnie et à toutes les autres considérations, soient pris en compte pendant le processus rédaction du projet. Par ailleurs, une attention particulière doit être accordée à toutes les perspectives et conditions des handicapés des pays en développement et en transition. Une convention devrait se bâtir sur les résultats positifs existants des droits de l'homme, dans le domaine des handicaps. Par conséquent, les ressources précieuses telles que les Règles Standards et le Programme Mondial d'Action, doivent être utilisées comme outils de référence.

Une convention doit couvrir un grand nombre de points en vue de permettre aux handicapés d'exercer les droits et les libertés fondamentales dont ont droit tous les êtres humains. Ces droits comprennent (mais ne se limitent pas à):

- le droit à la vie
- le droit à la liberté de se regrouper en public et en privé.
- au vote au scrutin secret, à la participation à part entière au processus politique, au droit de citoyenneté, à l'immigration et à l'asile politique
- le droit de transport
- le droit au logement
- le droit au travail, à la sécurité sociale, au salaire
- le droit aux soins de santé
- le droit à l'éducation
- le droit à la réhabilitation

- le droit à l'assistance technologique
- le droit à la formation professionnelle
- le droit à la culture et aux distractions
- le droit d'accès aux services publics et privés
- le droit d'accès aux bâtiments (à l'environnement bâti)
- le droit d'accès à l'environnement virtuel (la communication et la technologie de l'information)•
- le droit d'accès aux infrastructures (bâtiments) publiques et sociales

Les points suivants constituent des préoccupations spéciales:

- liberté de refuser une intervention médicale forcée sous prétexte d'un traitement médical
- liberté de refuser un internement involontaire sous prétexte d'un handicap réel ou perçu
- identification des sourds et des aveugles; s'assurer que les services dont ils ont besoins en tant qu'individu soient fournis
- droit de communication par des moyens adaptés à l'individu
- droit d'utiliser le langage de signes et la reconnaissance officielle de cette langue.
- reconnaissance officielle de Braille comme la langue écrite des aveugles

Pour aider les pays en voie de développement à se conformer aux standards requis, en une période de temps convenable, les mesures d'exécution des dispositions dans les textes de traité doivent inclure des mécanismes capables fournir aux handicapés de l'assistance technique et sociale. Par ailleurs, une convention doit inclure un système solide de d'application et de contrôle qui permet aux défenseurs des handicapés et aux accusateurs publics de bénéficier d'auditions et de jugements en rapport avec les plaintes par des groupes ou des classes d'handicapés. Enfin, il faut reconnaître que les standards légaux seuls ne suffisent pas pour changer le comportement du grand public vis-à-vis des handicapés. En conséquence, des dispositions relatives à l'éducation et à la formation du public doivent être incluses dans un traité en vue de la sensibilisation du public sur les points concernant la grande population des handicapés.

Certains concepts et parties de cet article ont été empruntés en partie au document préparé au cours de la rencontre des experts sur la Convention Internationale, Intégrale et compréhensive pour la Promotion et la Protection des droits et de la Dignité des handicapés, tenue à Mexico City du 11 au 14 juin 2002. Ceci comprend surtout les documents préparés par Lindqvist et al, Quinn et al, et Nordstrom. Alors que notre article ne couvre pas tous les points mentionnés dans leur document, ceci ne devra, en aucun cas, être interprété comme un manque de soutien à ces points par AIH et ses organisations membres. Les points couverts par AIH sont considérés comme étant d'importance primordiale et indéniable.

AIH Président: Kicki Nordstrom, présidente, l'Union Mondiale des Aveugles, E-mail: kicki.Nordstrom@iris.

Bibliographie Annotée de Littérature de Langue Anglaise

Evaluation

Prater, G. E., Minner, S. E., Islam, M. E., & Hawthorne, D. 1997. *New hopes, new horizons: The challenges of diversity in education. Proceedings of the biennial international conference of the international association of special education (5th, Capetown, South Africa, August 3-8, 1997)*. U.S.; Arizona.

Cette collection de 64 articles extraits d'une conférence internationale donnée en 1997 par des éducateurs spécialisés, met l'accent sur les défis de la diversité dans l'éducation. Entre autres thèmes, les publications ont porté sur les points suivants (1) stratégies d'évaluation pour les personnes autistes ; (2) stratégies d'autodétermination pour les jeunes exposés aux risques d'incapacités d'apprentissage, comportementales, et émotionnelles ; (3) développement des modèles de travail professionnel avec des étudiants de qualités exceptionnelles (4) enseignement coopératif et mise sur pied d'équipes efficaces; (5) implications de l'éducation intégrée pour les jeunes talentueux; (6) Faire face à l'anxiété des examens et la sous-performance chez les étudiants aux besoins spécifiques ; (7) insertion des enfants handicapés; (8) développement de partenariats de collaboration dans l'enseignement supérieur ; (9) une approche systémique de l'éducation spécialisée; (10) rythmiques formatives; (11) les techniques de pistage utilisées dans l'enseignement curatif de l'écriture ; (12) stratégies d'intervention pour les étudiants de niveau secondaire en danger ; (13) enseignement de l'autogestion aux étudiants avec diverses déficiences ; (14) diagnostique et correction des premières difficultés de lecture; (15) résistance de l'éducateur et acceptation de l'insertion ; (16) développement de modèles efficaces de transition école-travail pour les étudiants ayant le spectre des troubles de l'autisme; (17) logiciel de l'éducation; (18) un modèle conceptuel de diversité; (19) jeunes volontaires handicapés; (20) programme pré-scolaire pour les personnes à faible revenu en Corée; (21) les effets de la formation de la conscience cognitive sur les garçons ayant le trouble d'hyperactivité du déficit d'attention (THDA); (22) identification de la surdité; (23) implication de la théorie de Vygotsky pour l'évaluation des apprenants non privilégiés ; (24) financement des besoins spécifiques et programmes de diversité; (25) l'amélioration de la créativité des enfants atteints de surdité; (26) partenariats dans le domaine culturel entre les familles et les personnes de professions libérales; (27) responsabilité et amour-propre; (28) développement de programme pour intervention précoce; (29) rôles des para-éducateurs dans l'éducation spéciale; (30) transformation de la diversité culturelle en multiculturalisme; (31) fixation d'objectif et développement de carrière pour améliorer l'amour-propre et le succès académique; (32) styles d'apprentissage et diversité sur le plan culturel des étudiants ayant des besoins spécifiques; (33) la co-morbidité de l'ADHA chez les adultes accusant un retard mental; (34) les attitudes envers la pensée critique parmi les étudiants inscrits dans les programmes de formation des enseignants; (35) modèle d'évaluation transdisciplinaire pour les enfants affectés par l'ADHD; (36) les besoins spécifiques de l'éducateur dans le travail avec les étudiants atteints de troubles émotionnels; (37) formation des enseignants pour l'éducation régulière et spéciale; (38) améliorer la ténacité dans les familles à enfants pré-scolarisés ; (39) connaissance préscolaire des mathématiques; (40) perceptions des enseignants de leur influence sur le développement psycho émotionnel de leurs étudiants; (41) comparaison des perceptions et attitudes des enseignants canadiens et chinois à l'égard de l'intégration; et (42) éveil de conscience sur les incapacités et promotion de l'intégration sociale des enfants handicapés dans les écoles d'enseignements élémentaires. (Les articles comportent des références.) (CR)

Alexander, R. Broadfoot, P. Phillips, D., ed. 1999. *Contexts, Classrooms and Outcomes*. Vol. 1, *Learning from Comparing: New directions in comparative educational research*. oxford: Symposium Books.

Présente des analyses descriptives de diverses méthodes pour comparer la réussite des élèves dans les études inter-pays.

Cahalan, C., Mandinach, E., Camara, W. 2002. *Predictive Validity of SAT I: Reasoning Test for Test-Takers with Learning Disabilities and Extended Time Accommodations*. New York: College Entrance Examination Board.

Présente une discussion et des analyses de diverses adaptations aux situations d'examens des étudiants handicapés.

Losen, D. J., Orfield, G., ed. 2002. *Racial Inequity in Special Education*. Cambridge: Harvard Education Press.

Comporte des chapitres de Thomas Hehir, Artiles et autres spécialistes bien connus dans l'éducation des Etats Unis. Porte sur la loi, l'incapacité, la race, et examen de grands enjeux entre autres thèmes.

Mebrahtu, M., Crossley, M., Johnson, D., ed. 2000. *Globalisation, Educational Transformation and Societies in Transition*. Oxford: Symposium Books.

Les chapitres d'intérêt comportent, "Education pour tous ? Transformer la dotation éducationnelle pour l'insertion des enfants de rue au Brésil " de Groves et Johnson, et le Chapitre de Smith sur "Transformer l'éducation à travers les projets financés par les bailleurs : comment mesurons-nous le succès ?

Philipsen, M., ed. 2000. *Assessing Inclusion: Strategies for Success*. Edited by M. Overman, *Hot Topics Series*. Bloomington: Phi Delta Kappa International.

Contient des données sur les résultats de l'insertion aux Etats-Unis sur la base de plusieurs études, et présente des études de cas sur les pratiques efficaces de l'insertion.

Etudes par pays

Abosi, O. C. 2000. Trends and issues in special education in botswana. *Journal of Special Education*, 34(1), 48-53.

Cet article traite du financement des services spéciaux d'éducation au Botswana, l'intégration des étudiants handicapés, éducation maternelle pour les enfants handicapés, les services de formation pour enseignants, les styles d'enseignement, et réhabilitation des personnes handicapées au Botswana. Les neuf principes de la politique nationale de soins pour les personnes handicapées sont cités. (Contient des références.) (CR) SUJET(S)

Andrews, L. M. 2002. More choices for disabled kids: Lessons from abroad. *Policy Review*, 112, 41-52.

Décrit comment différents pays européens offrent des choix d'enseignement pour étudiants ayant des handicaps d'apprentissage, mettant l'accent sur les expériences des Pays-Bas, de la Suisse, et du Danemark, qui ont chacun adopté un choix d'école comme faisant partie de sa politique nationale éducationnelle, avec des financements très différents dans le domaine de l'éducation spéciale. L'article examine également l'impact de l'éducation pour l'insertion sur les succès académiques. (SM) SUJET(S)

Arbeiter, S., & Hartley, S. 2002. Teachers' and pupils' experiences of integrated education in Uganda. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(1), 61-78.

Une étude a examiné les points de vue de 28 enseignants à propos de leurs besoins en formation et appui concernant les tâches d'enseignement des enfants handicapés dans les classes d'éducation générale. Les résultats ont révélé que malgré le ratio élevé enseignant-élèves et le manque de ressources et de formation, plusieurs enseignants ont des attitudes positives par rapport à l'intégration. (Contient des références.) (CR) SUJET(S)

Balboni, G., & Pedrabissi, L. 2000. Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: The role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(2), 148-159.

Les variables influençant les attitudes de 678 enseignants et 847 parents d'étudiants non handicapés par rapport à l'inclusion des étudiants handicapés mentaux ont fait l'objet d'investigation. Les enseignants en éducation spéciale étaient les plus favorisés, les enseignants ayant des expériences d'inclusion ont une attitude plus positive, et les parents ayant en moyenne un haut statut socioéconomique étaient plus favorables. (Contient les references.) (Auteur/CR) SUJET(S)

Bartolo, P. A. 2001. Recent developments in inclusive education in Malta. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 6(2), 65-91.

Examine les récents développements dans la politique d'éducation inclusive de Malte, le discours, et la pratique, indiquant l'influence des politiques des Nations Unies, les développements de la politique locale, les associations de parents, une Commission Nationale pour Personnes Handicapées, et une organisation non gouvernementale pour les personnes ayant des handicaps de croissance. Examine le développement du Programme scolaire Minimum National et le récent rapport du Groupe de Travail sur l'éducation inclusive à Malte. (SM) SUJET(S)

Baza, J., Vaz, R. d. C. A., Millan, E., & Almeida, R. 2002. Educational building in Latin America. *PEB Exchange*, 45, 15-23.

Présente des articles décrivant les récents développements dans trois pays d'Amérique Latine (Chili, Brésil, et Venezuela) pour étendre les facilités de l'éducation publique, accompagné d'un rapport sur le récent séminaire de l'UNESCO en Amérique Latine sur les dispositions pour une éducation inclusive. (EV) SUJET(S)

Dei, G. J. S., & James, I. M. 2002). Beyond the rhetoric: Moving from exclusion, reaching for inclusion in Canadian schools. *Alberta Journal of Educational Research*, 48(1), 61-87.

Une étude menée sur 3 ans dans les écoles de Toronto (Ontario) a examiné les pratiques éducationnelles qui engendrent l'exclusion ou l'inclusion, spécialement des groupes raciaux marginalisés. Les conclusions suggèrent qu'un environnement d'apprentissage inclusif donne lieu à des thèmes raciaux, examine de manière critique les stéréotypes culturels, a de grandes perspectives pour les minorités d'étudiants, encourage les groupes d'identité culturelle, et a des pratiques équitables de crédits scolaires. (Contient 52 références.)(TD) SUJET(S)

Bellamy, C. 1999. *The state of the world's children 1999*: UNICEF.

Deng, M., & Manset, G. 2000. Analysis of the "learning in regular classrooms" movement in China. *Mental Retardation*, 38(2), 124-130.

La description du développement de l'effort d'"Apprentissage dans les Classes Régulières" en Chine pour éduquer les étudiants handicapés met l'accent sur les résultats tels que la croissance considérable dans l'inscription des étudiants handicapés et une implication plus importante des éducateurs et des parents dans l'éducation spéciale et sur des défis tels que le développement d'une programmation inclusive efficace. (Contient des références extensives.) (Auteur/DB) SUJET(S) Booth, T., & Black-Hawkins, K. 2001. *Développement de l'apprentissage et de la participation dans les pays du Sud : Le rôle d'un index pour l'inclusion* : UNESCO.

Eleweke, C. J. 2002. A review of issues in deaf education under Nigeria's 6-3-3-4 education system. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(1), 74-82.

Cet article examine les sujets qui ont rapport à l'éducation des personnes atteintes de surdité sous le système 6-3-3-4 de l'éducation au Nigeria. Le système était introduit en 1976 et a servi toutes les catégories d'apprenants au Nigeria. La preuve en est que la mise en œuvre, y compris dans les écoles de sourds, n'a pas été satisfaisant et des problèmes font objet de discussion.. (Contient les références.) (CR) SUJET(S)

Engelbrecht, P., Howell, C., & Bassett, D. 2002. Educational reform and the delivery of transition services in South Africa: Vision, reform and change. *Career Development for Exceptional Individuals*, 25(1), 59-72.

Cette publication décrit les problèmes que les individus handicapés en Afrique du Sud ont rencontré pour pouvoir bénéficier des services et appui éducationnels dans la transition de l'école au travail. Il souligne les changements nécessaires, y compris un changement de mentalité, en développant un nouveau cadre politique et

législatif, en édifant un système d'éducation inclusive et en redéfinissant la nature et le centre d'intérêt de prestation du service. (Contient des références.) (Auteur/DB) SUJET(S)

Ferguson, D. L. E. 1998. Crossing borders: Learning from inclusion and restructuring research in Sweden, Denmark, Norway, and the United States. *International Journal of Educational Research*, 29(2), 87-166.

Les sept chapitres de ce thème mettent l'accent sur les efforts dans quatre pays pour comprendre et améliorer les expériences des étudiants traditionnellement définis comme ayant des handicaps ou des besoins spécifiques. Les chapitres comportent une discussion sur le langage de la réforme de l'éducation spéciale et des comptes sur les sujets relatifs à l'inclusion en Suisse, au Danemark, en Norvège, et aux Etats Unis. (SLD) SUJET(S)

Fletcher, T. V., & Kaufman de Lopez, C. K. 1995. A Mexican perspective on learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(9), 530-534,544.

Les tendances au Mexique concernant l'intégration des enfants ayant des besoins spéciaux dans les classes d'enseignement général et un nouveau modèle de prestation de service offrant des bases d'approches plus importantes pour éduquer les étudiants avec des troubles d'apprentissage ont fait l'objet de discussion. Les devoirs et matériels pourront être modifiés, et les salles de documents et les spécialistes sont disponibles pour l'enseignant de classe générale. (SW) SUJET(S)

Gaad, E. E. N. 2001. Educating children with Down's Syndrome in the United Arab Emirates. *British Journal of Special Education*, 28(4), 195-203.

Une enquête a porté sur les attitudes de l'enseignant et du parent dans les Emirats Arabes Unis à l'égard des enfants mongoliens et les services éducationnels qui leur sont offerts. Malgré les attitudes positives par rapport à l'inclusion des enfants ayant des besoins éducationnels spécifiques dans les écoles pour l'intégration des enfants retardés, l'étude a révélé l'existence de barrières par rapport à l'inclusion des enfants mongoliens. (Contient des références.) (CR) SUJET(S)

Jelas, Z. M. 2000. Perceptions of inclusive practices: The malaysian perspective. *Educational Review*, 52(2), 187-196.

Les entretiens avec des enseignants d'éducation spéciale et d'intégration des enfants retardés dans les écoles maternelles en Malaisie et avec les parents des étudiants ayant des besoins spécifiques a révélé que les enseignants maintiennent des limites discrets à leurs rôles. Les parents étaient plus positifs à propos des bénéfices sociaux, l'acceptation, et le traitement de leurs enfants dans les classes d'inclusion. (SK) SUJET(S)

Kang, Y.-S., Lovett, D., & Haring, K. 2002. Culture and special education in Taiwan. *Teaching Exceptional Children*, 34(5), 12-15.

Cet article examine les résultats de deux récentes enquêtes à Taiwan. Les résultats d'enquête indiquent que 99 pour cent des directeurs de programmes préscolaires (n=134) croient qu'ils ne peuvent pas offrir des services à certains enfants à cause de personnel de qualité inadéquate ou par manque des possibilités appropriées, et des parents (n=109) de jeunes enfants handicapés rencontrent de multiples problèmes. (Contient les références.) (CR) SUJET(S)

Meadan, H., & Gumpel, T. P. 2002. Special education in Israel. *TEACHING Exceptional Children*, 34(5), 16-20.

Cet article décrit les changements qui ont lieu dans l'éducation spéciale en Israël. Il examine des objectifs de l'éducation spéciale, des diagnostiques et placement, des procédures de l'éducation spéciale, la critique de la loi de l'éducation spéciale, et du statut actuel de l'éducation spéciale en Israël. Le mouvement vers l'inclusion accrue est mis en exergue. (Contient 7 références.) (CR) SUJET(S)

Mittler, P. 2002. Educating pupils with intellectual disabilities in England: Thirty years on. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(2), 145-160.

Cet article met en exergue les développements majeurs dans l'éducation des enfants ayant des retards sur le plan intellectuel, à la lumière d'une revue prématurée des progrès, et des problèmes et réformes subséquentes au système de l'éducation comme tout un ensemble. Les sujets clés comportent l'accès au Programme scolaire National, les prospections pour l'éducation inclusive, et les implications pour le développement professionnel. (Contient les références.) (Auteur/CR) SUJET(S)

Riddell, S. Brown, S., ed. 1994. *Special educational needs in the 1990s: Warnock in the market place*. London and New York: Routledge.

Une excellente revue de l'histoire de l'éducation inclusive et de la pratique au Royaume Uni.

Save-the-Children. 1995. *In our own words: disability and integration in Morocco*. London: Save the Children.

Décrit les expériences avec la réhabilitation des communautés de base dans le contexte marocain.

Wong, D. K. P. 2002. Struggling in the mainstream: The case of Hong Kong. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(1), 79-94.

Une étude a examiné ce que disent les parents de 515 étudiants de Hong Kong, ayant des besoins spécifiques, des expériences de leurs enfants. Les exigences académiques s'étaient révélées être de grosses charges pour les enfants et les parents. Les enfants avec des détériorations sur le plan intellectuel, l'autisme, et l'hyperactivité rencontrent plus de problèmes dans les relations avec les autres. (Contient des références.) (CR) SUJET(S)

Zindi, F. 1996. Mainstream children's attitudes towards integration with the disabled in Zimbabwe's secondary schools. *African Journal of Special Needs Education*, 1(1), 1-7.

Un questionnaire adressé à 500 élèves (de 16-17 âges) au Zimbabwe a enquêté sur leurs attitudes par rapport à leur intégration aux étudiants handicapés. Les résultats ont montré que les étudiants ont plus d'attitudes positives que négatives par rapport à l'intégration des étudiants handicapés. Il n'y a pas eu de différences significatives dans les attitudes d'étudiants de sexe féminin et masculin. (Auteur/CR) SUJET(S)

La Petite Enfance et l'Education des enfants

Carlson, H. L., & Karp, J. M. 1997. Integration in early childhood programs in three countries. *International Journal of Early Years Education*, 5(2), 107-117.

A utilisé une théorie bien établie pour étudier les programmes intégrant les enfants aux besoins spéciaux en classe préscolaires. A trouvé que la variable principale qui ressort des analyses comparatives était le rôle de l'enseignant assistant ; à travers tous les programmes, l'assistant a assumé une relation essentielle de donneur de soins avec l'enfant, s'est engagé en équipe avec les autres enseignants, et interagit avec les parents dans le sens du soutien mutuel. (EV) SUJET(S)

Mutua, N. K. 2001. Importance of parents' expectations and beliefs in the educational participation of children with mental retardation in Kenya. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(2), 148-159.

Une étude impliquant 351 enfants Kenyans avec des retards mentaux a révélé six indicateurs de participation éducationnelle : les croyances des parents quand à la pertinence de l'éducation donnée à l'enfant, l'acceptation sociale de l'enfant, la ségrégation, et l'absence totale de valeur de l'éducation des enfants handicapés mentaux, le niveau d'éducation des parents, et l'importance des caractéristiques de l'école. (Contient des références.) (Auteur/CR) SUJET(S)

Quah, M. M. 1997. Family-centered early intervention in Singapore. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44(1), 53-65.

Cette publication décrit le Projet ASSIST, un avant projet pilote d'intervention impliquant 40 enfants handicapés (de 2-5 ans) de Singapour qui a intégré des enfants ayant des troubles bénins dans des centres préscolaires d'intégration. Les résultats ont indiqué de hauts niveaux d'acceptation du personnel scolaire et de leurs pairs et une possibilité d'intégrer des enfants handicapés dans les écoles maternelles générales. (Auteur/CR)
SUJET(S)

Emploi

Centre-for-Educational-research-and-innovation. 1997. *Post-compulsory Education for Disabled People*. Paris: OECD.

Une étude inter-pays et des analyses de sujets relatifs à l'éducation supérieure pour les personnes handicapées. Contient des informations sur la technologie et des recommandations pour des possibilités de l'avenir.

OECD. 1994. *Disabled Youth and Employment*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Met l'accent sur le besoin des Services de transition et fournit des recommandations pour promouvoir une transition efficace de l'école vers le travail. Offre des exemples et des chapitres de sujet spécial sur les politiques du marché du travail et de l'emploi soutenu pour les personnes avec des troubles graves.

———. 2003. *Transforming Disability into Ability: Policies to promote work and income security for disabled people*. Paris: OECD.

A lire nécessairement pour des informations actualisées sur le travail et la sécurité du revenu pour les personnes handicapées. Une étude inter-pays avec beaucoup de données significatives. Contient une bibliographie extensive avec autre littérature récente, pp. 171-176.

Les Politiques

Ainscow, Mel. 1999. *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer Press.

Décrit le processus de développement en IE. Utilise des vignettes des pays en voie de développement.

Armstrong, F., Armstrong, A., Barton, L., ed. 2000. *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: David Fulton Publishers.

Des chapitres par des spécialistes des cas d'incapacité font l'analyse de l'avancée de l'inclusion dans différents pays : France, Angleterre, Grèce, Irlande, Suisse, Etats-Unis.

Armstrong, F., Barton, L., ed. 1999. *Disability, Human Rights and Education*. Edited by L. Barton, *Disability, Human Rights and Society*. London: Open University Press.

Des spécialistes des cas d'incapacité apportent la lumière sur la réforme éducationnelle pour les personnes handicapées dans différents pays, dont le Zimbabwe, le Bangladesh, la Chine, Trinidad et Tobago.

Bellamy, C. 1999. *The state of the world's children*. 1999: UNICEF.

Booth, T., & Black-Hawkins, K. 2001. *Developing learning and participation in countries of the south: The role of an index for inclusion*: UNESCO.

Chabbott, c. 2003. *Constructing Education for Development: International Organizations and Education for All*. Edited by E. R. Beauchamp, *Reference Books in International Education*. New York and London: RoutledgeFalmer.

Contient une critique intéressante des agences de financement et l'historique de leur implication dans le financement de l'éducation

Christensen, C., Rizvi, F., ed. 1996. *Disability and the Dilemmas of Education and Justice*. Buckingham: Open University Press.

Les auteurs du chapitre mènent une discussion sur l'invalidité, l'équité, l'inclusion, dans des perspectives internationales.

Finn, C., Rotherham, A. J., Hokanson Jr., C., ed. 2001. *Rethinking Special Education for a New Century*. Washington, D.C.: Thomas B. Fordham Foundation.

Couvre plusieurs sujets d'actualité en matière d'éducation spéciale, y compris la loi, le financement, la race et l'inégalité dans une perspective américaine.

Giangreco, M. F. 1997. Key lessons learned about inclusive education: Summary of the 1996 Schonell Memorial Lecture. *International Journal of Disability, Development & Education*, 44(3), 193-206.

Cet article résume une partie des programmes primaires présentés dans la seizième conférence commémorative de Schonell à l'Université de Queensland le 29 juillet 1996. Le programme porte sur 4 thèmes majeurs relatifs à l'éducation des étudiants handicapés dans les classes d'éducation générale bénéficiant d'appui, y compris (1) les caractéristiques de l'éducation inclusive, (2) les connaissances clés acquises en matière d'éducation inclusive, (3) les instruments pour faciliter l'inclusion, et (4) l'impact de l'inclusion sur les étudiants handicapés aussi bien que sur leurs collègues non handicapés, les enseignants, et les familles. (PsycINFO Base de donnée Enregistrées (c) 2002 APA, tous droits réservés): Descripteurs Class : 3570 Education Speciale & Corrective.

Griffin, Rosarii, ed. 2002. *Education in Transition: International perspectives on the politics and processes of change*. Oxford: Symposium Books.

Contient des études de cas provenant de pays en conflit et autres pays en voie de développement, avec un chapitre sur l'intégration d'écoles ségréguées d'Irlande du Nord.

Harber, Clive. 2001. *State of Transition: Post-Apartheid Educational Reform in South Africa*. Oxford: Symposium Books.

Contient des chapitres sur les programmes d'étude et d'évaluation, les politiques, les finances et la gouvernance, la culture de l'enseignement et de l'apprentissage, et l'identité de l'enseignant.

Katzenbach, D., Rauer, W., Schuck, K. D., & Wudtke, H. 1999. Die integrative grundschule im sozialen brennpunkt. Ergebnisse empirischer langsschnittuntersuchungen des hamburger schulversuchs (the integrative elementary school at the focus of the social debate). *Zeitschrift fur Padagogik*, 45(4), 567-590.

Présente les résultats d'une étude de l'expérience d'«Ecole Primaire d'Intégration» menée à Hambourg, en Allemagne ; cette expérience visait à entretenir des enfants présentant des difficultés d'apprentissage, de langage ou de comportements au sein de l'école primaire régulière qui était dotée d'enseignants formés en éducation spéciale. (CMK) SUJET(S)

Kavale, K. A. 2002. Mainstreaming to full inclusion: From orthogenesis to pathogenesis of an idea. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(2), 201-214.

Cet article relate la tendance à une meilleure intégration dans l'enseignement général, depuis ses origines traditionnelles jusqu'à la demande actuelle pour l'inclusion totale. Une revue scientifique parvient à la conclusion que les attitudes nécessaires, les infrastructures et les adaptations ne sont pas encore réunies pour une inclusion totale. (Contient des références) (Auteur/CR) SUJET(S).

Lomofsky, L., & Lazarus, S. 2001. South Africa: First steps in the development of an inclusive education system. *Cambridge Journal of Education Special Issue: International Perspectives on School Reform and Special Educational Needs*, 31(3), 303-317.

Retrace l'évolution des dispositions législatives depuis 1994, année marquant l'introduction en Afrique du Sud d'un système unitaire non-racial d'enseignement et de formation. Les décisions de politiques dans ce contexte ont été guidées par les principes universels du droit à l'éducation de base, l'égalité et la reconnaissance des droits démocratiques des parents, des enseignants et de tous les apprenants, y compris ceux qui sont handicapés. Un grand changement de mentalité dans les politiques d'éducation s'est traduit dans la transformation d'un système éducatif double et spécial en un système qui reconnaît et qui répond aux divers besoins de tous les apprenants. Il y a eu plusieurs initiatives gouvernementales visant à la restructuration et au renforcement des programmes d'enseignement. [Ce document] comporte l'introduction d'un nouveau programme d'étude national pour adapter une gamme diversifiée de systèmes et les besoins des apprenants. La dernière politique d'éducation recommande un changement de pensée – à propos des « besoins spéciaux et services d'appui » dans ce pays – pour un engagement à développer un système d'éducation inclusive. Le véritable défi qui se présente à ce pays résidera dans la mise en œuvre de ces recommandations. (PsycINFO Base de données enregistrées © 2002 APA, tous droits réservés) Accès : <http://www.tandf.co.uk/journals/carfax/0305764X.htm> Information par courrier : Lomofsky, Lilian. Faculty of Education, University of the Western Cape, PB X, Bellville, South Africa, 7535, llomofsky@uwc.ac.za Class descriptors 3500 Education Psychology

Loxley, A., & Thomas, G. 1997. From inclusive policy to the exclusive real world: An international review. *Disability & Society*, 12(2), 273-291.

Une profonde analyse de 62 documents traitant des politiques d'éducation spéciale et de commentaires sur l'exécution de cette politique au Royaume Uni, en Australie et en Nouvelle-Zélande, a été menée pour identifier différentes sortes de politiques et leur mise en œuvre. Huit types idéaux (par exemple : la démocratisation, la décentralisation et la professionnalisation) ont été identifiés ; illustrés par la manière dont ils ont été mis en œuvre dans le Queensland et à Victoria comme d'habitude, les plans progressifs promouvant l'éducation inclusive pour des élèves handicapés sont rejetées par les praticiens et deviennent tronquées dans la pratique. Des tensions sont évidentes, lorsqu'il naît une double exigence de décentralisation et de responsabilité à l'égard d'une norme. Et ceci parce que la responsabilité face à une norme est soutenue par la centralisation des procédures et l'évaluation. 36 Références. Adapté du document original.

McLeish, E. A., Phillips, D., ed. 1998. *Processes of Transition in Education Systems*. Edited by D. Phillips, *Oxford Studies in Comparative Education*. Oxford: Symposium Books.

Traite des problèmes et des procédés de développement éducatif avec des exemples provenant d'Afrique du Sud, de Lettonie et d'Allemagne de l'Est.

Parrilla, A. 1999. Educational innovations as a school answer to diversity. *International Journal of Inclusive Education*, 3(2), 93-110.

Rend compte d'une recherche en cours, en analysant des types d'innovation éducationnelle créés par des écoles à Séville, en Espagne pour répondre à des problèmes de diversité. Jusqu'ici, les écoles ne sont pas totalement intégrées et les habitudes d'enseignement n'ont pas beaucoup changé. Les écoles les plus expérimentées en intégration sont les plus innovantes. L'organisation et la gestion de classe sont devenues plus inclusives. Contient 21 références (MLH) SUJET(S)

Peters, S., ed. 1993. *Education and Disability in Cross-Cultural Perspective*. Edited by B. Edward R, *Reference Books in International Education*. New York: Garland Publishing, Inc.

Comporte des analyses sur l'éducation spéciale en Iran , en Hongrie , au Pakistan , en Chine, au Royaume-Uni et aux Etats-Unis. Comporte un cadre comparatif sur le plan culturel pour l'étude de l'éducation et du handicap.

Salamanca five years on: A review of unesco activities in the light of the salamanca statement and framework for action on special needs education. Corp author(s): United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, Paris (France). Special education. 1999. France.

Ce rapport est un examen des effets de la Déclaration et du Cadre d'Action de Salamanque, qui fut élaborée par des représentants de 92 gouvernements et de 25 organisations internationales ayant participé au Congrès Mondial de 1994 sur l'Accès et la Qualité des Besoins Spéciaux en Education. Il annonce que l'UNESCO a disséminé les recommandations du Congrès de Salamanque et joué un rôle catalyseur dans la vulgarisation des idées et pratiques relatives à la satisfaction des besoins spéciaux au sein du système éducatif traditionnel. La dynamique des efforts de l'UNESCO s'est concentrée sur le développement des capacités nationales pour l'institutionnalisation et la gestion des systèmes de soutien à l'éducation inclusive ; et sur l'insertion à l'agenda des organisations internationales de développement du problème des personnes handicapées et des autres groupes marginalisés. Un rapport en section séparée sur les activités, les réalisations et les publications relatives aux capacités constructives pour un changement éducatif, le développement des ressources humaines, les programmes de soutien à la communauté et aux écoles inclusives, l'inclusion dans un agenda plus élargi de l'éducation, l'interconnexion et la dissémination. (contient 13 références) (DB)

Thomas, L. R. 1996. A South African assistant principal takes a look at some U.S. Schools. *NASSP Bulletin*, 80, 78-83.

Un directeur d'école du Cap, en Afrique du Sud, bénéficiaire d'une bourse Fulbright a passé un semestre dans l'Est des Etats-Unis à observer des classes d'écoles primaires, de collège et de lycée. Ses remarques sur l'absentéisme (scolaire), les conseillers scolaires, la discipline, les programmes d'inclusion, le transport et les bibliothèques contrastent avec l'image quotidienne de la vie scolaire en Afrique du Sud. (MLH)SUJET(S)

Vitello, S. J. E., Mithaug, D. E. (1998). *Inclusive schooling: National and international perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

couverture: Ce livre fournit une nouvelle information à propos de la façon dont des politiques d'inclusion ont été réalisées dans différentes écoles et circonscriptions scolaires d'Amérique du nord et dans un certain nombre de pays d'Europe./// Le but des politiques d'inclusion est d'éviter la marginalisation des personnes qui subissent des conditions défavorables dans la vie. C'est une approche pour l'éducation d'élèves handicapés basée sur un engagement de ce que tous les membres d'une société libre méritent afin de devenir des membres qui participent pleinement – une juste possibilité de trouver une place significative dans leurs propres communautés. /// Ce livre est une sorte de bilan de ce que l'éducation inclusive a permis d'accomplir et de ce que qui sera réalisé à l'avenir pour les enfants et les jeunes handicapés. Il décrit le domaine philosophique, légal et pratique couvert par la politique d'inclusion en général et par l'enseignement inclusif en particulier. Des collaborateurs évaluent la politique d'inclusion et suggèrent des moyens pour la re conceptualiser, apportant à leur analyse une profondeur d'expérience et de savoir relative à l'enseignement public dans leur pays respectifs. (PsycINFO Database Record © 2002 APA, tous droits réservés)

Wastson, K., ed. 2001. *Doing Comparative Education Research: issues and problems*. Oxford: Symposium Books.

Evalue divers projets de développement. Un chapitre intéressant de Juan Navarro : « Diversité des apprenants : l'intégration d'enfants Maghrébins dans des salles de classes normales en Espagne ».

Formation de l'enseignant

Alexander, R., Osborn, M., Phillips, D., ed. 2000. *Policy, Professionals and Development*. Vol. 2, *Learning from Comparing: New directions in comparative educational research*. oxford: Symposium Books.

Analyses descriptives d'études multi- culturelles sur la formation de l'enseignant.

Chimedza, R., Peters, S., ed. 2001. *Disability and Special Needs Education in an African Context*. Harare: College Press Publishers (Pvt) Ltd.

Un excellent texte pour les enseignants stagiaires et pour le perfectionnement des enseignants en exercice. Il contient des chapitres écrits par des professeurs handicapés, avec plusieurs stratégies pratiques pour l'encadrement des élèves en classe, plus des aperçus fournis par des militants en faveur de la cause des handicapés sur le changement d'attitude requis.

Craig, H., Kraft, R., du Plessis, J. 1998. *Teacher Development: Making an Impact*. Edited by W. B. H. D. Network, *Effective Schools and Teachers*. Washington, D.C.: World Bank.

Comprend des études de cas du Botswana, de la Namibie, du Bangladesh et du Guatemala. Fournit des leçons acquises et des recommandations pour la préparation de l'enseignant et le développement professionnel en cours.

Hedegaard, M., ed. 2001. *Learning in Classrooms: A Cultural-Historical Approach*. Oxford: Aarhus University Press.

Contient un chapitre sur l'approche genre des pratiques sociales dans les besoins d'éducation spéciale. Et aussi des chapitres sur la diversité des modes d'apprentissages dans les classes.

Heiman, T. 2001. Inclusive schooling-middle school teachers' perceptions. *School Psychology International*, 22(4), 451-462.

Expose les avis de professeurs de collège Israéliens sur l'éducation inclusive. La majorité des professeurs a exprimé le besoin d'élargir leurs connaissances à propos des exigences de l'encadrement d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage. Ils ont manifesté leur empressement d'adapter leur méthode d'enseignement. Les professeurs ont aussi mis l'accent sur le besoin de conseils professionnels et d'outils et conditions adéquats. (Contient 31 références et 2 tableaux) (GCP) SUJET(S)

Houtveen, T., & Van de Grift, W. 2001. Inclusion and adaptive instruction in elementary education. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6(4), 389-409.

Des enquêtes sur l'instruction inclusive et adaptative dans des écoles primaires des Pays-Bas sur un certain temps. Les données de l'enquête montrent que les associations entre les écoles d'éducation traditionnelle et spéciale, et les politiques scolaires de perfectionnement des enseignants furent réalisées avec une cohérence grandissante. L'utilisation d'un enseignement différencié et de programme d'étude adapté augmenta. Les mesures de facilitation au niveau scolaire et régional ont encouragé la mise en œuvre de l'inclusion dans les écoles, ce qui a renforcé l'instruction adaptative. (SM) SUJET(S)

Lee, S. B., Kim, J., Lee, S. H., & Lee, H.-S. 2002. Encouraging social skills through dance: An inclusion program in Korea. *Teaching Exceptional Children*, 34(5), 40-44.

Deux enseignants Américains ont utilisé leurs connaissances en chants et danses pour apprendre les aptitudes sociales à un groupe inclusif d'élèves de maternelle d'une école coréenne. Ce groupe de 10 comptait 3 enfants présentant des handicaps. Ces derniers ont montré des changements de comportements tant dans les réactions appropriées que dans les réactions inappropriées. (Contient des références) (CR) SUJET(S)

McConkey, R. 2001. *Understanding and responding to children's needs in inclusive classrooms: A guide for teachers*: UNESCO.

Meyer, L. H. 2001. The impact of inclusion on children's lives: Multiple outcomes, and friendship in particular. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(1), 9-31.

Cet article partage les conclusions des travaux d'un Consortium pour la Recherche sur les Relations Sociales des Différentes Incapacités d'Enfants et de Jeunes. Il analyse les résultats de plusieurs études sur les modes de vie des enfants en milieu d'inclusion, tout en élaborant un thème le long de la présentation de la démarche scientifique menée. (Contient des références) (Auteur/DB) SUJET(S)

Moberg, S., Zumberg, M., & Reinmaa, A. 1997. Inclusive education as perceived by prospective special education teachers in Estonia, Finland, and the United States. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 22(1), 49-55.

Une enquête portant sur 125 étudiants préparant une Licence en éducation spéciale, en Estonie, en Finlande et aux Etats-Unis a montré que les Estoniens étaient les plus critiques à l'égard de l'inclusion et les Finnois les moins critiques. Les résultats suggèrent que les perceptions éventuelles des enseignants soient mises en relation avec la réalisation actuelle de l'éducation en cours de l'éducation inclusive dans leurs pays. (Auteurs/DB)SUJET(S)

Opdal, L. R., Wormnaes, S., & Habayeb, A. 2001. Teachers' opinions about inclusion: A pilot study in a Palestinian context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(2), 143-162.

Une étude a examiné les opinions de professeurs (n=90) Palestiniens sur l'inclusion dans les écoles primaires. Quarante-quatre pensent que les élèves présentant des handicaps et des besoins spéciaux devraient avoir une occasion de fréquenter les écoles publiques. Quarante-vingt et un ont exprimé une nécessité de changement dans les écoles publiques afin de répondre aux besoins des élèves handicapés. (Contient des références) (Auteur/CR) SUJET(S)

Palladino, P., Cornoldi, C., Vianello, R., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. 1999. Paraprofessionals in Italy: Perspectives from an inclusive country. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24(4), 254-258.

Une enquête menée dans 14 écoles d'Italie sur 37 éducateurs a examiné les rôles des para professionnels. Les résultats ont indiqué que les para professionnels étaient beaucoup moins indispensables qu'aux Etats-Unis et que les personnes sondées pensent que les para professionnels devraient essentiellement travailler sur les aptitudes motrices et d'auto-assistance/autonomie. Beaucoup ont manifesté leur scepticisme quant à l'usage des para professionnels pour l'enseignement. (Contient des références) (CR)SUJET(S)

Pecek, M. 2001. Integration versus segregation--the case of Slovenia. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 6(2), 45-64.

Analyse le discours tenu à propos de l'institutionnalisation de l'intégration éducationnelle, en mettant l'accent sur des solutions philosophiques et politiques utilisées comme base à une nouvelle législation sur l'éducation des enfants à besoins spéciaux en Slovénie. [] Insiste sur l'importance de prendre en compte l'attitude des parents, des professeurs et des élèves face à l'éducation inclusive ; et la nécessité de préparer les éducateurs à enseigner dans des classes inclusives. (SM) SUJET(S)

Peetsma, T., Vergeer, M., Karsten, S., & Roeleveld, J. 2001. Inclusion in education: Comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53(2), 125-135.

Une comparaison de groupes d'écoliers comportant des élèves réguliers et ceux de l'éducation spéciale a montré que, après 2 ans (n=504), les élèves handicapés réussissaient mieux en mathématiques dans l'enseignement régulier ; la motivation était plus grande dans l'enseignement spécial. Après 4 ans (n=216), ceux de l'enseignement traditionnel avaient mieux progressé sur le plan académique que ceux de l'enseignement spécial. (Contient 23 références.) (SK) SUJET(S)

Reynolds, M. Education for inclusion, teacher education and the teacher training agency standards. *Journal of In-service Education*, 27(3), 465-476.

Résume les implications de l'éducation inclusive au Royaume-Uni ; en constatant les complexités de l'apport de l'inclusion dans le contexte scolaire ; en évaluant de manière critique l'approche de développement adopté par la

Agence de formation des Enseignants (TTA) ; et en soulignant les insuffisances dans cette approche, concernant l'inclusion et les ramifications pour la position de la TTA vers le développement des facultés.(SM)SUJET(S)

Roll-Pettersson, L. 2001. Teacher perceptions of supports and resources needed in regard to pupils with special educational needs in Sweden. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(1), 42-54.

Une étude a comparé des ressources et des soutiens jugés disponibles et en besoin de changement parmi 39 enseignants Suédois ayant des élèves en milieu intégrationniste et ségrégationniste. Sans tenir compte du cadre éducationnel, les enseignants ont perçu de grands besoins de formation continue et régulière et d'accès au cours d'université. (Auteur/CR) SUJET(S)

Stough, L. M. 2002. Teaching special education in Costa Rica: Using a learning strategy in an inclusive classroom. *TEACHING Exceptional Children*, 34(5), 34-39.

Au cours de la dernière décennie, l'éducation spéciale au Costa Rica avait connu de profonds changements, partant de la création de services ségrégationnistes vers le développement de services innovants qui promeuvent l'inclusion. Cet article décrit ces changements et examine les défis en cours dans ce petit pays : manque d'enseignants et financements adéquats. (Contient des références) (CR) SUJET(S)

Transnational-Competence-Task-Force. 1997. Towards Transnational Competence: Rethinking international education. New York: Institute of international Education.

Une étude de cas Américano-japonaise, avec des recommandations pour l'amélioration de l'éducation internationale. Elle comprend des thèmes importants de l'enseignement supérieur et des liaisons d'organisation.

UNESCO. 2001. *Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms*. Paris: UNESCO.

An excellent hands-on guide for teachers to promote inclusive practices in classrooms.

Vlachou, A. 1997. *Struggles for Inclusive Education: An ethnographic study*. Edited by L. Barton, *Disability, Human Rights and Society*. Buckingham: Open University Press.

Offre une analyse détaillée des attitudes des enseignants d'école primaires et de leurs pairs envers l'intégration; ceci du point de vue d'un célèbre spécialiste des cas d'invalidité.

Technologie

EURYDICE. 2003. *Special Needs Education in Europe*. Brussels: EURYDICE.

Contient une section considérable sur les nouvelles tendances en technologie et en besoins d'éducation spéciale, pages 37-48.

Stromquist, N. 2002. *Education in a globalized world: the connectivity of economic power, technology, and knowledge*. New York: Rowman and Littlefield Publishers, Inc.

Théorise des questions de mondialisation, y compris des problèmes de genre, conséquences des technologies de communication sur la culture et l'éducation.

Théorie

Clark, C., Dyson, A., Millward, A., ed. 1998. *Theorising Special Education*. London and New York: Routledge.

Contient des chapitres (écrits) par Booth, Ainscow et autres auteurs célèbres, avec divers points de vue sur la conception sociale du handicap.

Clough, P., Corbett, J. 2000. *Theories of Inclusive Education: A Student's Guide*. London: Paul Chapman Publishing, Ltd.

Le livre est organisé en trois sections avec diverses théories, tendances et thèmes de l'éducation inclusive. C'est un excellent texte pour les enseignants en stage, et pour le perfectionnement des enseignants en fonction.

Lea, S., Foster, D. 1990. *Perspectives on Mental Handicap in South Africa*. Cape Town: Butterworths Professional Publishers (Pty) Ltd.

Un traitement très détaillé de l'histoire des racines psycho-sociales et médicales de traitement et des recommandations pour un changement futur.