

Organisation des ressources pour l'éducation inclusive

Rapport de synthèse



EUROPEAN AGENCY
for Special Needs and Inclusive Education

ORGANISATION DES RESSOURCES POUR L'ÉDUCATION INCLUSIVE

Rapport de synthèse

Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive



L'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive (l'Agence ; précédemment connue sous le nom d'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers) est une organisation indépendante et autonome, appuyée par ses pays membres et les institutions européennes (Commission et Parlement).



Cette publication a été financée avec le soutien de la Commission européenne. Elle ne représente que les opinions de l'auteur. La Commission européenne ne peut être tenue responsable de tout usage fait des informations qui y sont contenues.

Les opinions exprimées dans le présent document ne représentent pas nécessairement la position officielle de l'Agence, de ses pays membres, ni de la Commission. La Commission ne peut être tenue responsable de tout usage fait des informations contenues dans le présent document.

Rédacteurs : Verity Donnelly et Mary Kyriazopoulou, personnel de l'Agence

La reproduction d'extraits du présent document est autorisée à condition d'en indiquer clairement la source. Ce rapport doit être référencé comme suit : Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2014. *Organisation des ressources pour l'éducation inclusive – Rapport de synthèse*. Odense, Danemark : Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive

En vue d'une plus vaste accessibilité, le présent rapport est disponible en 22 langues et en formats électroniques entièrement manipulables. Vous trouverez les versions électroniques de ce rapport sur le site Web de l'Agence : www.european-agency.org

ISBN : 978-87-7110-546-9 (électronique)

© **European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2014**

Secrétariat
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C Danemark
Tél. : +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Bureau de Bruxelles
Rue Montoyer, 21
BE-1000 Bruxelles Belgique
Tél. : +32 2 213 62 80
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org



TABLE DES MATIÈRES

1. RESUME ANALYTIQUE	5
1.1. Principales conclusions	6
2. LA QUESTION DE LA QUALITÉ DANS L'INCLUSION	8
2.1. Terminologie et compréhension commune de l'inclusion	8
2.2. Législation et mesures politiques	9
2.3. Suivi et évaluation	10
3. RENFORCEMENT DE LA CAPACITÉ DES ÉCOLES ORDINAIRES.....	12
3.1. Direction et gestion des changements.....	12
3.2. Formation initiale des enseignants et perfectionnement professionnel.....	13
3.3. Développement des centres de ressources.....	14
4. ORGANISATION DES RESSOURCES ET DU SOUTIEN EN MILIEU ORDINAIRE.....	15
4.1. Approches d'enseignement	15
4.2. Programme.....	15
4.3. Évaluation.....	16
4.4. Organisation du soutien.....	17
5. COLLABORATION ET MISE EN RÉSEAU.....	19
5.1. Soutien au niveau local.....	19
5.2. Implication des parents	20
6. FINANCEMENT ET RESSOURCES	21
7. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS.....	23
7.1. Conclusions.....	23
7.2. Recommandations	24
7.2.1. <i>Droits de l'enfant et participation.....</i>	<i>24</i>
7.2.2. <i>Clarté conceptuelle et cohérence.....</i>	<i>25</i>
7.2.3. <i>Accompagnement</i>	<i>25</i>
7.3. Observations finales	26
8. RÉFÉRENCES	28



1. RESUME ANALYTIQUE

Le projet intitulé « Organisation des ressources pour l'éducation inclusive » (OdR), mené par l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive (l'Agence) entre 2011 et 2013, a étudié la question suivante : comment les systèmes de ressources sont-ils organisés dans les cadres inclusifs au sein du secteur scolaire obligatoire pour répondre aux besoins des apprenants chez lesquels des handicaps ont été identifiés, conformément à la Convention relative aux droits des personnes handicapées (UNCRPD – Nations Unies, 2006) ?

Ce rapport rassemble les questions clés examinées lors des activités du projet et présente une série de recommandations pour l'organisation des ressources et la pratique, en vue d'améliorer le soutien apporté à tous les apprenants des écoles ordinaires et, plus particulièrement, à ceux souffrant de handicaps.

Le projet a étudié un certain nombre de thèmes fondamentaux, qui ont été identifiés comme étant prioritaires au cours d'activités antérieures au projet (l'analyse des travaux antérieurs et la collecte de renseignements relatifs au pays). Ces thèmes sont les suivants :

- **La question de la qualité dans l'inclusion.** L'assiduité et la participation de tous les apprenants au sein de l'école/de la classe améliorent la qualité de l'expérience pédagogique.
- **Le renforcement de la capacité des écoles ordinaires à répondre aux besoins divers.** Développer le rôle de l'enseignement spécialisé, afin qu'il serve de ressource pour soutenir le secteur ordinaire, constitue l'un des enjeux majeurs.
- **Collaboration et mise en réseau.** Le travail en commun améliore l'efficacité du soutien pédagogique et pluri-institutionnel au sein du secteur ordinaire.
- **Financement et ressources.** Le soutien doit être ciblé de manière flexible pour répondre aux besoins de tous les apprenants, y compris ceux présentant des handicaps.

Cinq sites ont été sélectionnés pour des visites de suivi : Essunga (Suède), Vienne (Autriche), Flensburg (Allemagne), Ljubljana (Slovénie) et La Valette (Malte). À l'automne 2013, ces sites ont accueilli une série de séminaires thématiques visant à examiner plus en détail les facteurs qui résultent de ces visites et qui ont une incidence sur l'organisation des ressources dans les environnements inclusifs, compte tenu des différents contextes nationaux.



1.1. Principales conclusions

Suite aux visites du projet et aux séminaires, il a été établi que les points suivants étaient essentiels au développement de la pratique inclusive et à l'organisation d'un soutien efficace aux apprenants en milieu ordinaire :

- Une clarté conceptuelle en matière d'éducation inclusive.
- Une législation et des mesures politiques qui reconnaissent la synergie entre l'UNCRPD et la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (UNCRC – Nations Unies, 1989) en donnant la priorité aux droits des enfants handicapés et en garantissant une politique et une pratique cohérentes à tous les niveaux du système.
- Une vision systémique qui porte sur le développement de la « capacité inclusive » du système éducatif dans son ensemble et qui encourage des liens forts, ainsi qu'une collaboration et un soutien entre tous les niveaux et au sein de ces derniers (c.-à-d. entre les responsables politiques nationaux et locaux, les responsables pédagogiques et les chefs d'établissement, les enseignants, les autres professionnels, les apprenants et les familles).
- Une responsabilisation inclusive qui implique toutes les parties prenantes, y compris les apprenants, et qui éclaire les décisions politiques en vue de garantir la pleine participation et la réussite de tous les apprenants, en particulier ceux susceptibles d'échouer sur le plan scolaire.
- Une équipe dirigeante forte qui se partage la direction pour gérer plus efficacement les changements.
- Une formation des enseignants initiale et continue, orientée sur l'inclusion, pour s'assurer que les enseignants acquièrent des attitudes positives envers tous les apprenants et assument la responsabilité de ces derniers.
- Un rôle clair pour les milieux spécialisés faisant office de centres de ressources. Cela permettra d'améliorer le potentiel des écoles ordinaires et de garantir des ressources de qualité et un soutien professionnel hautement qualifié pour les apprenants handicapés.
- Une organisation scolaire, des approches d'enseignement, un programme d'études et une évaluation qui renforcent des opportunités d'apprentissage équivalentes pour tous.
- Une utilisation efficace des ressources grâce à la collégialité et à la coopération, créant ainsi un continuum flexible de soutien plutôt que d'allouer des fonds à des groupes précis.



Ces domaines sont largement acceptés dans les travaux de recherche, tels que *Principes clés pour la promotion de la qualité dans l'éducation inclusive* (Agence européenne, 2011), ainsi que dans les activités organisées pour le projet Organisation des ressources.

Des informations plus détaillées sont disponibles dans la section des résultats du projet (analyse bibliographique, rapports de visite de projet, documentation des séminaires thématiques) et peuvent être consultées sur l'[espace web du projet](#).



2. LA QUESTION DE LA QUALITÉ DANS L'INCLUSION

Le cadre conceptuel du projet OdR soutient le besoin de modifier le système pour passer d'un modèle du handicap basé sur la déficience (les besoins), qui situe le problème chez l'apprenant, à un modèle qui considère les droits des apprenants au sein de l'éducation et qui s'assure que tous participent activement au processus d'apprentissage. Cela montre qu'il faut s'éloigner des approches compensatoires et d'une organisation des ressources basée sur un soutien individuel, pour étudier comment des systèmes de soutien peuvent être organisés afin de permettre aux écoles ordinaires de satisfaire les besoins de tous les apprenants et de leur offrir une éducation de qualité (prévenir l'échec plutôt que de mettre en œuvre des actions « correctives »).

Cette section abordera la question de la qualité de l'inclusion, ce qui suppose de répondre aux divers besoins de tous les apprenants.

2.1. Terminologie et compréhension commune de l'inclusion

L'utilisation des termes « inclusion » et « éducation inclusive » et les significations qui leur sont associées varient énormément selon les pays, mais également selon les régions au sein d'un même pays.

Lors des séminaires thématiques, des experts ont souligné le besoin de partager la même notion d'inclusion, en mettant l'accent sur le côté humain plutôt que le côté technique et en promouvant l'idée qu'une éducation inclusive est préférable pour tous les apprenants sur le plan de la préparation à la vie. De vieilles traditions doivent être récusées pour s'éloigner d'une mentalité axée sur l'aspect médical et progresser vers des écoles où tout le monde a sa place. L'inclusion concerne TOUS les apprenants.

Dans les écoles inclusives visitées, les apprenants avec besoins éducatifs particuliers (BEP) et/ou handicaps étaient non seulement présents en classe, mais participaient aussi et travaillaient avec leurs pairs en fonction de leur propre niveau de réussite. Comme Crawford et Peter l'ont fait remarquer, l'éducation inclusive peut être définie comme un dispositif pédagogique au sein duquel les enseignants [écoles] disposent de soutien éducatif, et autre, pour :

- *accueillir et inclure tous les apprenants, dans toute leur diversité et quel que soit leur caractère exceptionnel, dans la salle de classe ordinaire, dans l'école du quartier aux côtés de leurs pairs du même âge ;*
- *encourager la participation de tous les apprenants et le développement optimal de leur potentiel humain ; et*



- *encourager tous les apprenants à valoriser sur le plan social des relations avec divers pairs et adultes (2004, p. 8).*

Une telle définition nécessite de penser différemment et de reconnaître que la diversité, et plus particulièrement le handicap, n'est pas un problème ou un facteur « dérangentant ».

L'inclusion doit commencer dès les premières années : si les enfants grandissent ensemble, ils apprendront à accepter la différence. Dans les cas où les enfants sont envoyés dans des classes séparées, « spécialisées », dans le but de maintenir des groupes ordinaires homogènes, ce genre de disposition peut devenir de plus en plus complexe à gérer et avoir des répercussions sur la qualité du soutien fourni aux apprenants.

Enfin, en période de récession économique, l'allocation de ressources devient primordiale, car elle protégera le droit de chaque apprenant à recevoir une éducation de qualité en milieu ordinaire. **L'inclusion n'est pas un moyen de réduire les financements, mais un moyen de garantir une plus grande égalité et équité parmi les apprenants.**

2.2. Législation et mesures politiques

Au niveau de l'Union européenne (UE), l'article 26 de la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne (Communautés européennes, 2000) propose un principe directeur pour les mesures législatives et politiques de l'UE, dans le but de renforcer une inclusion totale des enfants handicapés. Cela s'est traduit par la Stratégie européenne sur le handicap 2010-2020 (Commission européenne, 2010), qui soutient clairement l'inclusion des enfants handicapés au sein de l'éducation en milieu ordinaire. De plus, par le biais du programme Éducation et formation 2020 (Conseil de l'Union européenne, 2009), cette stratégie s'est engagée auprès de l'UE à aider les États membres dans leurs efforts pour se débarrasser des barrières juridiques et organisationnelles qui empêchent les personnes handicapées d'accéder aux systèmes d'enseignement ordinaire et d'apprentissage tout au long de la vie. Elle leur garantira ainsi une éducation inclusive et une formation individualisée à tous les niveaux d'éducation.

Plus de la moitié des pays membres de l'Agence qui participent au projet OdR ont subi des changements dramatiques au cours de ces dernières années. La plupart des pays mettent de plus en plus l'accent sur le droit légal de tous les apprenants à pouvoir aller à l'école en milieu ordinaire, tandis qu'un petit nombre donne aux parents le droit de choisir l'école la mieux adaptée pour leurs enfants avec besoins éducatifs particuliers (BEP)/handicaps. Un autre petit groupe de pays décrit l'éducation comme étant proposé dans « le milieu le plus adapté », ou se réfère aux apprenants en expliquant qu'ils reçoivent l'éducation « la plus appropriée à leurs



besoins et à leurs aptitudes ». Cependant, inscrire le droit à des services de soutien dans un cadre juridique demeure un défi que tout le monde s'accorde à reconnaître. Lors des visites d'études et des séminaires thématiques, les experts ont souligné le besoin de mettre l'accent sur la qualité du soutien plutôt que sur la quantité. Voici les démarches positives que les pays entreprennent pour faciliter une telle approche :

- Conserver des compétences et des connaissances spécialisées et proposer un soutien aux écoles ordinaires grâce à des centres de ressources (souvent d'anciennes écoles spécialisées) et des centres d'expertise.
- Reconnaître les besoins en matière de soutien de nombreux apprenants dans l'éducation en milieu ordinaire (sans se focaliser sur un trouble/BEP) pour mener une intervention précoce et surmonter tout obstacle temporaire à l'apprentissage. Cela permet d'utiliser plus efficacement les ressources pour proposer une aide continue aux apprenants qui ont des besoins de soutien plus complexes.
- Éduquer tous les apprenants sur le même site ; le but étant de créer des communautés d'apprentissage flexibles pouvant répondre à un large éventail de besoins en matière de soutien (et de regrouper divers services locaux).
- Éduquer les enseignants et les responsables d'établissements pour qu'ils acquièrent des compétences qu'ils utiliseront dans un cadre inclusif.
- Travailler avec les parents pour les rassurer au sujet de la qualité du soutien offert en milieu ordinaire (par opposition au milieu spécialisé) et des bienfaits de l'éducation en milieu ordinaire.
- Assurer la poursuite du soutien durant la transition de l'école à l'enseignement supérieur, la formation et l'emploi.

Finalement, il est nécessaire de tenir compte de l'UNCRC (articles 23(3), 28 et 29(1a)) et de l'UNCRPD (article 24) afin que les dimensions de l'âge et du handicap soient incluses dans la législation et les mesures politiques. En effet, les pays s'éloigneront progressivement du débat sur le sens de l'inclusion pour **se concentrer sur un système éducatif dans son ensemble qui mène à une société plus équitable et plus juste.**

2.3. Suivi et évaluation

La politique nationale d'éducation présente généralement les objectifs du système éducatif du pays, y compris les dispositions prévues pour les apprenants handicapés. Il incombe aux régions, aux municipalités et aux écoles de concrétiser ces objectifs en élaborant leurs propres plans pour mettre en place des activités qui permettront



d'atteindre les objectifs nationaux. Les indicateurs de qualité utilisés pour le suivi peuvent être tirés de plans éducatifs et/ou de données issues de la recherche à plusieurs niveaux du système éducatif. Dans certains pays, le système de suivi (inspection) évalue non seulement les efforts que les institutions pédagogiques fournissent pour que les apprenants atteignent les objectifs de réussite et de développement, mais aussi des résultats plus larges (y compris le degré « d'inclusion » des ressources).

Au cours des séminaires thématiques du projet, des experts ont fait remarqué que certains systèmes mis en place pour la reddition de compte valorisent différents aspects des ressources pédagogiques qui ne sont pas nécessairement en adéquation avec la notion d'inclusion. Par exemple, mettre l'accent sur des approches basées sur les contrôles et les résultats ne favorise pas forcément une pratique inclusive. Par conséquent, il faut élaborer des manières efficaces et inclusives de suivre et d'évaluer les ressources. Il est également important que les responsables politiques, les inspecteurs, les responsables d'établissements, etc. se mettent d'accord sur la définition du « succès » et sur ce que l'on entend par « qualité » (en prenant en compte les aspirations des apprenants). Tous les groupes des parties prenantes doivent réfléchir aux questions à poser lors du suivi et de l'évaluation de la qualité des ressources pour que les systèmes récompensent le soutien précoce et la prévention.

Les pays ont de plus en plus recours à la collecte de données. Cependant, même si ces d'informations peuvent aider à la planification et au développement (notamment pour garantir l'équité et pour réduire les « écarts » en matière de réussite), cela ne doit pas devenir le moteur principal.

Enfin, l'inspection et l'examen doivent porter sur une intervention précoce (et non pas sur l'échec ou les fautes) et proposer un soutien aux écoles pour qu'elles améliorent leur capacité à répondre aux besoins de tous les apprenants.



3. RENFORCEMENT DE LA CAPACITÉ DES ÉCOLES ORDINAIRES

Cette section présentera des manières efficaces de renforcer la capacité inclusive du secteur ordinaire et de libérer le potentiel en tant que ressource du secteur spécialisé.

3.1. Direction et gestion des changements

Les changements doivent commencer par nous-mêmes, dans nos institutions. Comme l'a souligné le personnel de l'école d'Essunga, « la seule chose que nous pouvons changer, c'est notre manière de travailler ».

L'éducation est l'un des principaux facteurs de réussite d'une économie nationale et la qualité de la direction semble être une de ses bases. Taipale indique que « le travail des chefs d'établissement deviendra de plus en plus difficile, ce qui rend urgent la création d'un système de direction et la formation de ses membres » (2012, p. 42). Les visites sur place et les séminaires ont mis l'accent tout particulièrement sur le besoin de soutien des « directeurs isolés ».

Une direction efficace constitue un facteur essentiel pour apporter un soutien de qualité aux apprenants. Toutes les visites menées au cours du projet ont démontré l'importance de l'équipe dirigeante pour favoriser une culture scolaire positive, le respect des apprenants et des réponses flexibles à la diversité. Lors de toutes les visites, le travail d'équipe, une direction distribuée ou « partagée », des relations solides, ainsi qu'une collaboration étroite avec les parents, se sont avérés être autant de facteurs essentiels de réussite.

Les écoles qui réussissent ont également des responsables qui soutiennent la formation professionnelle (par exemple, en utilisant des résumés de recherche pour développer la réflexion et la pratique). Il est capital que les enseignants se sentent soutenus. Comme l'a fait remarquer un enseignant autrichien : « Il est très important de savoir qu'il y a toujours quelqu'un à qui je peux poser des questions. Je me sens en sécurité ». L'enseignant doit être soutenu en ayant une « équipe à ses côtés » afin de partager les connaissances, d'améliorer les compétences, de proposer des outils en fonction des besoins et des situations.

Pour que les services offerts à tous les apprenants soient efficaces, il faut accorder une attention toute particulière à l'apprentissage, à la reconnaissance de tous les résultats (pas seulement les résultats scolaires) et, surtout, mettre l'accent sur des systèmes qui permettent aux apprenants d'exprimer leurs opinions et d'influencer les décisions à l'école et dans leur apprentissage. L'utilisation innovante des ressources, à travers notamment le développement des réseaux, est une autre caractéristique d'une direction inclusive qui a été observée au cours des visites du projet.



Parmi les autres approches pour organiser/gérer les services, on peut citer : l'utilisation de groupes d'apprenants hétérogènes flexibles, l'allongement de la journée ou de l'année scolaire, une plus grande flexibilité quant au temps passé dans une salle de classe traditionnelle et l'adaptation de l'environnement de la classe.

Enfin, il faut que les responsables s'auto-évaluent, afin de pouvoir rendre des comptes aux parents, aux apprenants et à la communauté locale.

3.2. Formation initiale des enseignants et perfectionnement professionnel

La formation initiale des enseignants joue un rôle essentiel dans le développement des attitudes, des connaissances et des compétences. **Il est primordial que les enseignants puissent assumer leur responsabilité vis-à-vis de tous les apprenants (c.-à-d. ne pas déléguer leur rôle aux auxiliaires de soutien ou à d'autres membres du personnel).** Ils doivent observer les enfants et considérer les besoins fondamentaux qu'ils ont tous en commun, au lieu de penser uniquement en termes de ressources supplémentaires. Le recrutement des enseignants doit reposer sur le postulat que le poste concerne tous les apprenants.

La formation initiale des enseignants et la formation professionnelle continue doivent être effectuées en collaboration avec les écoles et les institutions extérieures, pour assurer le développement de l'école aussi bien que celui des enseignants individuels. Les formateurs d'enseignants et la main d'œuvre dans son ensemble ont également besoin d'être formés et d'être constamment soutenus.

Des travaux plus poussés sont nécessaires pour étudier comment l'éducation et la formation peuvent favoriser la confiance, accroître la capacité de répondre à divers besoins, et développer des qualités telles que l'engagement, la confiance, l'acceptation et le respect. Au cours des séminaires du projet, des délégués ont demandé : comment pouvons-nous encourager les personnes qui sont déjà hautement qualifiées à « apprendre », à réfléchir et à accepter l'incertitude ? Ils ont conclu qu'il fallait offrir un soutien ascendant et descendant avec l'appui de « personnes extérieures objectives » (par exemple, dans les communautés de pratique).

Les enseignants doivent avoir des compétences en matière d'évaluation et d'utilisation des outils (par ex., pour l'évaluation formative et l'auto-évaluation pour l'apprentissage). Ils ont besoin de savoir ce qu'ils évaluent et pourquoi, et ils doivent prendre davantage conscience des besoins différents et de l'individualisation de l'apprentissage ; un enseignement qui cible uniquement « les élèves moyens » n'est pas adapté. Les enseignants doivent également posséder des compétences pour utiliser les nouvelles technologies qui contribuent à l'inclusion et à la réussite en général.



La coopération, les réseaux professionnels et le dialogue entre les équipes du personnel sont primordiaux pour développer la capacité individuelle et collective.

Enfin, les nouveaux enseignants ont besoin de modèles à suivre/de mentors et il faut prévoir un accompagnement et une formation professionnelle continue pour que tout le personnel scolaire participe à la réflexion et à l'amélioration.

3.3. Développement des centres de ressources

Dans de nombreux pays participants, des démarches ont été entreprises pour tisser des liens entre les écoles ordinaires et spécialisées ou pour transformer les écoles spécialisées en centres de ressources.

Au cours des séminaires thématiques, des experts ont demandé « ce que les centres de ressources feraient différemment ». Si de tels centres doivent fournir un soutien institutionnel individuel, alors les compétences et les connaissances doivent être conservées. Le personnel des centres de ressources aura besoin d'un encadrement solide et permanent et devra être soutenu pour pouvoir remplir son nouveau rôle et ses nouvelles responsabilités. Une formation complémentaire devra être assurée afin que les centres de ressources et les services de soutien soient équipés pour travailler avec des collègues (et des apprenants) du milieu ordinaire. Même si accroître la capacité des écoles ordinaires doit être un élément essentiel de leur nouveau rôle, il faut bien préciser que l'expertise et l'apport du personnel spécialisé seront toujours requis auprès des apprenants (notamment ceux qui ont, par exemple, des déficiences sensorielles et des besoins complexes).

Dans l'ensemble, le nombre d'écoles spécialisées semble diminuer dans la plupart des pays, même si dans quelques-uns, le nombre d'apprenants fréquentant les écoles spécialisées est en augmentation (souvent pour des groupes précis d'apprenants, tels que ceux qui ont des besoins au niveau social, émotionnel et comportemental, ou qui ont des handicaps très complexes). Il existe, cependant, de nombreux exemples d'écoles spécialisées qui participent à un « processus » d'inclusion au niveau local et dont le personnel spécialisé travaille avec souplesse pour créer de meilleures opportunités au sein du secteur ordinaire.

En revanche, il convient de préciser que pour développer des centres de ressources de qualité, il faut une réserve durable de personnel possédant les qualifications adéquates. Une plus grande collaboration avec des organismes volontaires et des parties prenantes de la communauté locale joue un rôle important dans la prestation de services cohérents auprès des apprenants et de leur famille. Toutefois, cela ne remplace pas l'expérience et l'expertise.



4. ORGANISATION DES RESSOURCES ET DU SOUTIEN EN MILIEU ORDINAIRE

Cette section traitera des « ressources » en termes d'approches d'enseignement, de programme et d'évaluation, et de mesures de soutien en milieu ordinaire.

4.1. Approches d'enseignement

Les approches d'enseignement utilisées avec les apprenants handicapés sont semblables dans la majorité des pays membres. Elles comprennent des heures d'enseignement supplémentaires, des séances de tutorat en petits groupes/individuelles, des expériences d'enseignement en équipe ou de co-enseignement (faire travailler en binôme un enseignant du milieu ordinaire spécialiste d'une matière avec un enseignant spécialisé en BEP). À Essunga, les enseignants interrogés durant la visite du projet ont trouvé cette approche très précieuse en tant que forme de perfectionnement professionnel et ont reconnu qu'« avoir deux enseignants en classe vous oblige à vous améliorer et à réfléchir à ce que vous faites ». Un des aspects fondamentaux de cette disposition est que tous les apprenants ont des enseignants spécialisés dans une matière et que ces enseignants sont encouragés à élargir leur gamme d'approches pour répondre aux besoins de plus en plus divers en classe.

De même à Flensburg, l'enseignement en équipe et les classes partenaires sont utilisés à bon escient et l'accent est mis sur la réflexion, le travail en équipe et la communication. Le personnel accepte le fait d'être responsable de tous les apprenants dans la classe.

Dans certaines des écoles visitées pendant le projet, l'organisation est utilisée pour mieux utiliser le temps et pour s'assurer que tous les apprenants ont compris ce que l'on attend d'eux. Le coaching est proposé parmi les méthodes d'étude et les apprenants sont encouragés à prendre part à un apprentissage plus actif. Il a été constaté que tous les apprenants bénéficiaient de ces approches, ainsi que du soutien entre pairs.

Pour les apprenants qui ont besoin de plus de soutien et pour qui les ressources et les tâches doivent être davantage différenciées, il faut noter que la différenciation est souvent axée sur l'enseignant au lieu d'être dirigée par l'apprenant lui-même. Cela revient à forcer les apprenants à s'adapter à un système existant plutôt que d'essayer de transformer les cadres et les programmes établis.

4.2. Programme

L'une des adaptations réalisées dans un certain nombre de pays consiste à autoriser davantage de **souplesse pour adapter le programme ou réduire les besoins**. Les renseignements sur les pays, ainsi que les visites et les séminaires, indiquent que se



focaliser principalement sur la réussite scolaire/les critères nationaux peut être un obstacle à l'inclusion. Dans les pays où le programme est en cours de réforme, même si l'accent est mis sur l'accès au cadre du programme, on reconnaît que pour certains apprenants (notamment ceux qui présentent des handicaps intellectuels) il sera nécessaire d'adapter le contenu ou même d'utiliser les domaines du programme simplement comme contextes d'apprentissage où les connaissances ne sont pas considérées comme pertinentes/appropriées.

Dans certains cas, les contraintes temporelles dues à un programme lourdement prescrit peuvent donner lieu à des difficultés supplémentaires pour les écoles, car les enseignants peuvent ressentir le besoin de suivre des méthodes d'enseignement et d'évaluation « traditionnelles » qui ne sont pas centrées sur l'apprenant.

4.3. Évaluation

Même si un certain nombre de pays abandonne petit à petit l'usage de catégories basées sur les besoins liés à différents handicaps, cette pratique demeure très répandue. Florian et coll. (2006) indiquent que même si les systèmes de classification peuvent varier énormément selon les pays, ils sont généralement étayés par un modèle médical du handicap. Plus récemment, le rapport du Network of Experts in Social Sciences of Education and Training [Réseau d'experts des sciences sociales de l'éducation et de la formation] (NESSE) a constaté que les systèmes de classification nationaux sont étayés par des conceptualisations différentes de la différence et de la normalité. D'un côté, le processus de catégorisation justifie l'allocation de ressources supplémentaires et permet de s'assurer que des adaptations raisonnables soient faites ; de l'autre, la catégorisation peut conduire à « une ségrégation sociale et au développement d'une identité abîmée » (NESSE, 2012, p. 20).

Reconnaissant ce dilemme, une série de mesures politiques est en train de voir le jour. Certains pays utilisent les catégories transnationales de l'OCDE (A : Handicaps, B : Difficultés et C : Désavantages (Organisation de coopération et de développement économiques, 2005)), tandis que d'autres utilisent la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé.

D'autres pays portent leur attention sur les besoins individuels tout en s'appuyant sur un accompagnement. Pour tenter de réduire la bureaucratie qu'entraîne une évaluation longue, menée par de multiples agences, certains pays introduisent une évaluation intégrée et un processus de planification qui implique toutes les agences dans la production d'un plan de soutien coordonné (notamment pour les apprenants présentant des besoins plus complexes).

L'évaluation est normalement conduite par une agence pluridisciplinaire/un centre spécialisé, qui travaille souvent avec l'école (et les parents) dans le processus



d'évaluation. Ces centres/équipes (qui travaillent souvent au niveau régional) proposent un soutien en termes de conseils pédagogiques et de ressources et, dans certains pays, prennent également des décisions au sujet des placements.

L'évaluation est souvent demandée par les écoles ou les parents, qui sont de plus en plus impliqués dans la prise de décision.

Au niveau scolaire, un cadre d'évaluation qui guide les enseignements et les apprentissages et qui implique les apprenants eux-mêmes (comme le recommandent les travaux de l'Agence sur l'évaluation inclusive (Agence européenne, 2009)) est plus susceptible de soutenir la pratique inclusive. À Vienne, le rapport de la visite de l'école remarque que l'accent est mis sur ce que les apprenants peuvent faire, tandis que l'on écoute leurs réactions et l'on commente leurs travaux/résultats au lieu de donner des notes. **Il est nécessaire de permettre aux apprenants d'accéder à un cadre d'évaluation souple qui possède une structure et des principes communs, plutôt que d'avoir un cadre détaillé ou prescriptif qui part du principe qu'il peut s'appliquer à tous.**

4.4. Organisation du soutien

Dans la majorité des pays, un plan individuel d'éducation/de soutien/d'apprentissage est mis en place sous une forme ou une autre et, bien que les noms qui leur ont été donnés diffèrent, leur fonction est généralement la même. Les pays font parfois référence au soutien pédagogique, à la personnalisation de l'environnement pédagogique et à l'attention qui lui est accordée, ainsi qu'à la coordination de tous les services impliqués auprès de l'apprenant. Ces plans sont considérés comme étant particulièrement importants lors des périodes de transition entre les phases de l'éducation.

Tandis que les écoles s'efforcent d'améliorer l'éducation de base qu'elles proposent, un certain niveau de soutien semble être la norme pour tous les apprenants à des périodes différentes de leur éducation et, de plus en plus fréquemment, il est fait référence à « l'accompagnement » pour permettre davantage de souplesse afin de répondre aux besoins des apprenants.

Des approches collaboratives (c'est-à-dire que le personnel enseignant et les professionnels de diverses disciplines travaillent ensemble) se sont avérées efficaces dans les écoles visitées. Par exemple, des enseignants de l'éducation spécialisée, des conseillers, des coaches, des professionnels de la santé et des travailleurs sociaux peuvent former un « réseau » autour des apprenants ayant besoin de soutien. **Un travail d'équipe efficace augmente les chances d'identifier le plus tôt possible un besoin de soutien (et d'y répondre).**



Parmi les autres formes de soutien apporté aux apprenants, on peut citer l'appui en matière de communication (par exemple, la langue des signes, le Braille, les symboles), qui s'accompagne souvent d'aides/d'équipement spécialisés et d'un apport des enseignants spécialisés/mobiles. Des auxiliaires de vie scolaire (les AVS) sont également utilisés dans de nombreux pays. La visite à Malte a montré qu'il fallait soigneusement gérer le déploiement des auxiliaires pour éviter que les apprenants ne deviennent dépendants. Les AVS considèrent de plus en plus que leur rôle se situe au sein d'une équipe, dont la mission est de soutenir tous les apprenants de la classe et pas uniquement ceux avec handicaps.

Principalement pour les apprenants ayant des besoins plus complexes, il faut conserver l'expertise au sein des équipes de personnel pour que les apprenants aient accès à des ressources adéquates et à de l'équipement spécialisé, ainsi qu'à un enseignement de haute qualité qui mobilise les connaissances et l'expérience en matière de besoins de soutien spécifiques.



5. COLLABORATION ET MISE EN RÉSEAU

Cette section traitera des systèmes de collaboration et de mise en réseau qui offrent un soutien multi-organisations aux apprenants dans le cadre de leur éducation.

5.1. Soutien au niveau local

Les visites du projet Organisation pour les ressources ont démontré l'importance du soutien apporté aux écoles par les hommes politiques locaux et les administrations pédagogiques. Au cours de chaque visite effectuée dans le cadre du projet, le personnel clé au sein de la communauté locale a montré un véritable engagement concernant le bien-être des apprenants. Ces personnes ont pour rôle, entre autres, de remettre en question la manière dont les choses ont été faites dans le passé et de faire confiance aux responsables d'établissement dans leur prise de décisions, même si cela comporte un risque. Des relations solides entre les différentes parties prenantes de la communauté ont mené à de puissants réseaux de soutien autour de l'école qui se sont avérés essentiels pour apporter des changements.

Les services multi-organisations dans la communauté doivent collaborer étroitement avec les écoles (et avec les parents) pour que le soutien soit uniforme entre les structures. Le personnel qui connaît l'enfant et sa famille peut offrir un soutien dans les structures pédagogiques et communautaires. Pour encourager l'abandon du modèle « médical », les services fournis dans le cadre de la santé peuvent être basés dans les écoles ou les centres communautaires locaux, à la fois pour une raison de facilité d'accès et pour améliorer la communication entre professionnels de différentes disciplines. Quel que soit le modèle, l'enfant doit être « au centre » des services coordonnés, qui doivent avoir un rôle à jouer dans le soutien des écoles et des familles. Cela a été illustré dans une déclaration faite par un inspecteur de la municipalité au cours d'une visite à Flensburg :

... l'enfant handicapé devient le centre de l'organisation de soutien et les services sont les satellites qui tournent autour de l'apprenant. Tous les acteurs de la communauté collaborent dans un continuum et se réunissent régulièrement pour soutenir le mieux possible les enfants handicapés.

Au cours des séminaires, les participants ont fait remarquer que la coordination entre les agences et les autres (par exemple, les groupes volontaires) était un facteur essentiel et pouvait aider les écoles/enseignants à encourager le développement holistique des enfants. Les services doivent soutenir le changement d'environnement, pas seulement l'individu.

Enfin, une fois les agences rapprochées, une période de renforcement est nécessaire pour mettre en place des structures communes (par ex., une évaluation partagée, des priorités de financements partagées, un perfectionnement



professionnel partagé), ainsi qu'une évaluation commune. **La culture, les constructions professionnelles et les attentes doivent être partagées entre les agences et les approches multi-organisations et pédagogiques doivent être associées de manière à utiliser les ressources le mieux possible.**

5.2. Implication des parents

L'implication des parents dans l'apprentissage de leurs enfants est un facteur capital pour tisser des liens de confiance entre les écoles et les familles. Lors des visites du projet, il était évident que la collaboration avec les parents était un aspect essentiel du soutien des apprenants, car, parmi tous ceux qui aident les enfants, les parents sont les plus importants.

Au cours d'entretiens menés lors des visites, des parents ont souligné qu'ils aimaient être impliqués dans les projets scolaires, être informés des progrès de leur enfant et être mêlés au processus d'apprentissage. Ils apprécient le fait que les enseignants portent leur attention sur ce que les apprenants peuvent faire, plutôt que sur les difficultés.

Pendant les séminaires, les participants ont mis l'accent sur le fait que les parents avaient des droits, mais qu'ils avaient besoin d'être orientés de façon franche, sans conseils de professionnels contradictoires, pour pouvoir faire un choix éclairé. Les familles devraient également être impliquées dans toutes les évaluations et être responsabilisées afin de suivre les progrès de leurs enfants. Les parents sont les meilleurs défenseurs de leurs enfants, mais ils peuvent également influencer la réglementation ainsi que le placement de leur propre enfant.

Enfin, bien que la pression des résultats augmente dans les écoles partout en Europe, tout indique que l'inclusion ne conduit pas à de moins bonnes performances et que, par conséquent, ses bienfaits doivent être mis en avant.



6. FINANCEMENT ET RESSOURCES

Cette section abordera l'utilisation efficace et efficiente des ressources pour identifier les besoins et cibler le soutien.

Selon Booth et Ainscow, les ressources devraient être envisagées de manière plus globale et ne pas désigner uniquement l'argent, les dispositifs ou le personnel. En adoptant une interprétation plus large, les communautés scolaires devraient apprendre à identifier les ressources qui sont disponibles dans toutes les écoles, mais qui ne sont pas encore utilisées. Booth et Ainscow affirment que ces ressources peuvent se trouver « dans n'importe quel aspect d'une école, chez les élèves, les parents/aidants, dans les communautés, chez les enseignants, dans les changements de cultures, de politiques de pratiques » (2002, p. 5). Comme Kesälahti et Väyrynen le font remarquer :

Dans les écoles inclusives, nous devons nous efforcer d'identifier les ressources chez les apprenants en nous fiant à leur capacité d'orienter leur propre apprentissage et de se soutenir les uns les autres. Il en est de même pour le personnel de l'école. Ils ont peut-être des idées, des compétences, des initiatives ou un savoir concernant ce qui crée des obstacles à l'apprentissage et à la participation (2013, p. 81).

La plupart des pays reçoivent des fonds du gouvernement central pour l'éducation des apprenants handicapés. Dans certains pays, les fonds sont confiés aux autorités locales ou aux municipalités. Dans d'autres, il y a un mélange de fonds centraux et locaux. Au sujet de l'éducation spécialisée, la plupart des pays attribuent des fonds centraux pour le personnel supplémentaire, l'équipement spécialisé et le transport.

Pour les apprenants handicapés, les fonds sont généralement liés à l'évaluation des apprenants. Dans de nombreux pays, une déclaration ou une décision formelle est rédigée par un spécialiste/une équipe multi-organisations ou un centre de ressources, afin de garantir des fonds supplémentaires.

Après l'évaluation, la plupart des pays répartissent un certain nombre d'« heures BEP » ou de temps AVS supplémentaires.

Dans certains pays, un nombre d'heures de soutien supplémentaire est maintenant inclus dans les ressources standard. L'allocation de l'évaluation pédagogique et du soutien fait partie intégrante du système standard. Dans beaucoup de pays, la municipalité accorde des fonds supplémentaires pour les aides, l'équipement ou le personnel supplémentaire (les AVS). Afin de favoriser l'inclusion, un petit nombre de pays réduisent le nombre d'élèves dans les classes où se trouvent des apprenants handicapés.



Certains pays opèrent un système de sac à dos ou de « panier de l'élève » par l'intermédiaire de la municipalité. Dans ce cas, les fonds suivent les apprenants. Cependant, ce type de système « lié à l'élève » n'attribue des ressources supplémentaires qu'à ceux dont les difficultés ont été identifiées et qui répondent aux critères concernant les BEP, tandis que d'autres qui pourraient en avoir besoin n'ont accès à aucun soutien.

Une étude récente menée en Autriche indique que l'aide axée sur l'apport (à taux fixe pour les écoles basées sur le nombre d'apprenants reconnus comme présentant des BEP) n'est pas suffisamment adaptée, car les besoins varient en fonction des élèves et avec le temps. Un modèle basé sur les résultats est également considéré comme problématique, car les ressources sont retirées si le programme réalise de bonnes performances. **Il est nécessaire de s'éloigner d'un système qui récompense un manque de résultats pour adopter un modèle de soutien précoce et de prévention.**

Il faut ajouter que **le soutien apporté aux apprenants individuels n'améliore pas nécessairement la capacité du système scolaire.** Si les écoles se concentrent sur la quantité plutôt que la qualité des ressources, il y a peu de chances de réaliser les changements requis concernant la manière dont les systèmes de milieu ordinaire et le personnel scolaire réagissent vis-à-vis des apprenants (Frattura et Capper, 2007).

Les écoles, au lieu d'être en difficulté à cause des ressources « supplémentaires » limitées qui leur sont offertes, pourraient développer des réseaux de soutien rentables et un perfectionnement professionnel impliquant la collaboration des parties prenantes locales et des écoles/centres de ressources locaux (Ainscow et al., 2006 ; Benoit, 2012 ; Ebersold, 2012). Des exemples de ce genre de pratiques ont été observés durant les visites du projet, comme le montre les citations suivantes :

« Il est possible de changer une école avec les ressources disponibles » (Directeur général, Responsable de l'éducation et des services sociaux, Essunga).

« ... le problème n'était pas d'attribuer plus de ressources à l'école, mais d'utiliser différemment celles que nous avons déjà » (Directeur d'école, Flensburg).



7. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

7.1. Conclusions

Le cadre conceptuel pour le projet Organisation des ressources (OdR) reconnaît que, pour progresser vers une approche basée sur les droits des apprenants handicapés, les pays doivent cesser d'organiser les ressources en se basant sur un soutien individuel (qui repose souvent sur un diagnostic médical). Au lieu de cela, ils devraient analyser comment les systèmes s'organisent pour aider les écoles ordinaires à répondre aux besoins (et respecter les droits) de tous les apprenants. Le processus d'inclusion devrait par conséquent se focaliser sur la capacité des écoles ordinaires à pourvoir aux besoins de la diversité des apprenants, plutôt que de distribuer des ressources supplémentaires pour répondre aux besoins de groupes sélectionnés.

Pour appuyer un changement systémique, les parties prenantes doivent définir à tous les niveaux une compréhension partagée de l'inclusion et développer une vision et des valeurs connexes, le tout en ayant une conception commune de la qualité et des méthodes d'évaluation qui soutiennent la pratique inclusive.

Les participants au projet ont souligné que les pays devaient mettre en place une législation qui reconnaisse les droits de tous les enfants (y compris les enfants handicapés) de recevoir un soutien précoce et une éducation de qualité (sans discrimination) et de pouvoir participer pleinement à toutes les activités éducatives. Même s'il est important d'équilibrer les droits de toutes les parties prenantes, les apprenants doivent demeurer au centre. Lors de l'élaboration d'une législation nationale et d'une politique éducative, il est important de faire référence à l'UNCRC et à l'UNCRPD et de s'assurer qu'il y a une correspondance entre les deux.

Il faut créer des réseaux pour soutenir les responsables d'établissements en tant qu'agents du changement et faire en sorte qu'ils adoptent une approche « d'équipe » et qu'ils développent un état d'esprit positif et une culture qui respecte l'ensemble du personnel et des apprenants. Il est important qu'ils travaillent avec les responsables locaux et les membres de la communauté pour analyser le contexte scolaire et préparer l'avancée des « capacités stratégiques », en mettant l'accent sur l'apprentissage, les relations solides, une communication ouverte, la collégialité, la pratique réflexive et une approche créative de la résolution de problèmes.

Comme Peters le fait remarquer, l'éducation individualisée est « un droit universel, et non pas un besoin éducatif particulier » (2004, p. 42). Tous les apprenants ont droit à un programme approprié et intéressant (y compris des activités extrascolaires), une évaluation adaptée, des opportunités d'apprentissage « équivalentes » et une pédagogie qui reconnaît les diverses capacités et les satisfait « immédiatement » (conception universelle). De cette façon, une éducation de



qualité devrait être conçue pour s'adapter aux apprenants, plutôt que pour intégrer des structures scolaires administratives.

Il faut également s'occuper des éléments suivants, qui peuvent former des obstacles à l'amélioration de l'équité : une réflexion axée sur les manques, le non-respect de la différence, la rationalisation des mauvais comportements (blâmer les autres), le maintien de pratiques qui ne marchent pas et l'acceptation d'attitudes négatives dans l'ensemble de la communauté scolaire. Ici, la formation initiale des enseignants et la formation professionnelle continue jouent un rôle primordial.

Pour organiser un soutien efficace pour tous les apprenants, en particulier ceux qui sont handicapés, les experts du projet ont également fait remarquer qu'il fallait avoir une vue systémique qui porte sur le développement de la capacité à tous les niveaux du système. Il est nécessaire de tisser des liens solides entre tous les niveaux du système (c.-à-d. entre les législateurs nationaux et locaux et les responsables pédagogiques, les enseignants, les autres professionnels, les apprenants et leurs familles), afin de garantir une approche cohérente.

Une autre question, soulevée par les experts, porte sur le besoin de clarifier le nouveau rôle des écoles spécialisées et du personnel de soutien (par ex., les AVS) en tant que ressources pour améliorer les services pour tous les apprenants des écoles ordinaires. Ils ont indiqué qu'il fallait retenir le personnel spécialisé, mais aussi l'utiliser de manière créative pour soutenir la pratique dans l'ensemble de l'école et individuellement auprès des apprenants ; cela permettra de « normaliser » les structures de soutien modulables en milieu ordinaire. Évidemment, il y aura des moments où tous les apprenants auront besoin de ressources « supplémentaires » et où le personnel spécialisé continuera d'être nécessaire, notamment pour les handicaps ayant une faible incidence.

Enfin, concernant les questions de fonds et de financement, au lieu d'être en difficulté à cause des ressources « supplémentaires » limitées qui leur sont accordées, les écoles pourraient développer des réseaux de soutien rentables et un perfectionnement professionnel impliquant la collaboration des parties prenantes locales et des écoles/centres de ressources locaux (Ainscow et coll., 2006 ; Benoit, 2012 ; Ebersold, 2012).

7.2. Recommandations

Les recommandations suivantes, qui reposent sur les conclusions principales du projet, s'adressent aux législateurs et ont pour but d'améliorer les systèmes de soutien pour les apprenants handicapés dans les écoles ordinaires.

7.2.1. Droits de l'enfant et participation

Les responsables politiques doivent :



- Revoir la législation nationale et la politique pédagogique pour vérifier qu'elles sont en adéquation avec les principes de l'UNCRC et de l'UNCRPD (et qu'elles les soutiennent activement) et pour réaffirmer le droit de tous les apprenants à participer pleinement à la vie scolaire aux côtés de leur groupe de pairs local. Cela inclurait notamment :
 - le droit à l'éducation et à l'inclusion ;
 - la non-discrimination en raison du handicap ;
 - le droit de chaque enfant d'exprimer son opinion ; et
 - d'avoir accès à de l'aide.

7.2.2. Clarté conceptuelle et cohérence

Les responsables politiques doivent :

- Clarifier le concept d'inclusion dans tout le système et entre ses niveaux. Cela devrait faire partie d'un programme pour améliorer la qualité et l'équité pour tous les apprenants et pour lutter contre les mauvais résultats scolaires au sein de groupes vulnérables, notamment celui des enfants handicapés. Tous les législateurs du domaine pédagogique doivent assumer leur responsabilité vis-à-vis de **tous** les apprenants.
- Examiner les liens entre les niveaux du système (c.-à-d. entre les législateurs nationaux/locaux, les responsables pédagogiques/d'établissement locaux, les enseignants, les autres professionnels, les apprenants et leur famille) et les améliorer en collaborant et en formant des partenariats cohérents entre les ministères et les services locaux. Ces actions devraient élargir les perspectives, améliorer la compréhension mutuelle et développer la capacité inclusive du système éducatif dans son ensemble.
- Adopter des mesures incitatives pour que les écoles acceptent tous les apprenants de la communauté locale ; vérifier que toutes les méthodes d'évaluation, les inspections et les autres mesures en matière d'obligation de rendre des comptes soutiennent la pratique inclusive et orientent les améliorations ultérieures des ressources concernant l'ensemble des apprenants.

7.2.3. Accompagnement

Les responsables politiques doivent :

- Développer un « continuum de soutien » pour les enseignants, le personnel de soutien et, surtout, pour les responsables d'établissement, en utilisant les recherches, les réseaux et les liens avec les universités les établissements



pour la formation initiale des enseignants. Cela permettra de créer des opportunités de développement pour tous les groupes en tant qu'apprenants tout au long de la vie.

- Développer le rôle des écoles spécialisées en tant que ressources pour accroître le potentiel des écoles ordinaires et améliorer le soutien apporté à tous les apprenants. Il faut conserver et développer davantage les connaissances spécialisées et les compétences du personnel des centres de ressources, de manière à ce qu'il puisse aider le personnel de soutien de l'école (par exemple, par des conseils ou par une collaboration). Il est également important de proposer un réseau spécialisé qui améliorera le soutien apporté aux apprenants, notamment ceux qui souffrent de handicaps ayant une faible incidence.
- Développer des programmes accessibles et des cadres d'évaluation, favoriser plus de souplesse au niveau de la pédagogie, de l'organisation scolaire et de l'attribution des ressources pour que les écoles soient innovantes dans leur manière de travailler et développent des mesures de soutien pour les apprenants, plutôt que de faire en sorte qu'ils s'adaptent tous au système existant.

7.3. Observations finales

Les activités du projet Organisation des ressources soutiennent le besoin de s'éloigner d'un modèle du handicap basé sur la déficience (les besoins), qui situe le problème chez l'apprenant, pour s'orienter vers un modèle qui considère les droits des apprenants au sein de l'éducation et qui s'assure que tous participent activement au processus d'apprentissage. Cela montre qu'il faut cesser d'organiser les ressources en termes de soutien individuel et étudier comment des systèmes de soutien peuvent être organisés pour permettre aux écoles ordinaires de satisfaire les besoins de tous les apprenants et de leur offrir une éducation de qualité.

Pour citer Ebersold et coll. : « Les efforts pour favoriser l'inclusion en milieu ordinaire sont principalement faits pour ceux qui « s'intègrent » au système tel qu'il est » (2011, p. 10). Il se peut que le groupe cible pour ce projet (les apprenants handicapés) ait besoin de davantage de soutien pour « s'intégrer » aux systèmes existants. Cependant, comme les exemples étudiés dans ce projet le montrent, les systèmes éducatifs et les écoles ordinaires peuvent être « transformés » pour répondre aux besoins de soutien de ce groupe et profiter à tous les apprenants.

Pour organiser un soutien efficace pour tous les apprenants, y compris ceux qui sont handicapés, les experts du projet ont souligné le besoin d'une approche systémique cohérente qui porte sur le développement de liens forts et d'un soutien mutuel entre tous les niveaux du système.



Pendant les activités du projet, les exemples de ressources ont mis l'accent sur le soutien à l'apprentissage (pour tout le monde) et ont montré que, dans les écoles qui offraient des opportunités à tous les apprenants pour participer sur un pied d'égalité, ceux présentant des handicaps pouvaient « apprendre sans limites » (Hart et al., 2004). Comme l'a expliqué un enseignant spécialisé en Slovénie : « Nous travaillons à vie, pas seulement pendant un cours ».

8. RÉFÉRENCES

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2009. *L'évaluation inclusive en pratique*. Odense, Danemark : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2011. [Principes clés pour la promotion de la qualité dans l'éducation inclusive – Recommandations pour la pratique](#). Odense, Danemark : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers (dernière consultation : novembre 2014)

Ainscow, M., Muijs, D. et West, M., 2006. « Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances » [Collaborer comme stratégie pour améliorer les écoles en situation difficile] *Improving Schools*, 9, 192–202

Benoit, H., 2012. « Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration » *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, Mars 2012, INS HEA, 65–79

Booth, T. et Ainscow, M., 2002. *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* [Indicateurs pour l'inclusion. Développer l'apprentissage et la participation dans les écoles]. Bristol : Centre for Studies on Inclusive Education

Commission européenne, 2010. [Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions. Stratégie européenne 2010-2020 en faveur des personnes handicapées : un engagement renouvelé pour une Europe sans entraves](#). /* COM/2010/0636 final */ (dernière consultation : novembre 2014)

Communautés européennes, 2000. « [Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne](#) » (2000/C 364/01) *Journal officiel des Communautés européennes*, C 364, 18 décembre 2000 (dernière consultation : novembre 2014)

Conseil de l'Union européenne, 2009. « [Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation \(« Éducation et formation 2020 »\)](#) » *Journal officiel de l'Union européenne*, C 119, 28.5.2009, 2–10 (dernière consultation : novembre 2014)

Crawford, C. et Porter, G.L., 2004. *Supporting Teachers: A Foundation for Advancing Inclusive Education* [Enseignants de soutien : Fondements pour faire avancer l'éducation inclusive]. Toronto : L'Institut Roeher



Ebersold, S., 2012. « Parcours de scolarisation et coopération : enjeux conceptuels et méthodologiques » *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, Mars 2012, INS HEA, 45–55

Ebersold, S., Schmitt, M.J. et Priestley, M., 2011. *Inclusive Education for Young Disabled People in Europe: Trends, Issues and Challenges. A Synthesis of Evidence from ANED Country Reports and Additional Sources* [Éducation inclusive chez les jeunes handicapés en Europe : Tendances, questions, défis. Une synthèse de preuves provenant de rapports nationaux ANED et d'autres sources]. Rapport pour les experts du Academic Network of European Disability. Publié par le Human European Consultancy et l'université de Leeds

Florian, L., Hollenweger, J., Simeonsson, R.J., Wedell, K., Riddell, S., Terzi, L. et Holland, A., 2006. « Cross-Cultural Perspectives on the Classification of Children with Disabilities: Part I. Issues in the Classification of Children with Disabilities » [Perspectives interculturelles sur la classification des enfants handicapés : 1re partie. Problèmes liés à la classification des enfants handicapés] *Journal of Special Education*, May 2006, 40 (1), 36–45

Frattura, E.M. et Capper, C.A., 2007. *Leading for Social Justice: Transforming Schools for All Learners* [Quête de justice sociale : transformer les écoles pour tous les apprenants]. Thousand Oaks, CA : Corwin Press

Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J. et McIntyre, D., 2004. *Learning without Limits* [Apprendre sans limite]. Maidenhead : Open University Press

Kesälahti, E. et Väyrynen, S., 2013. *Learning from our Neighbours: Inclusive Education in the Making* [Apprendre de nos voisins : l'éducation inclusive en cours d'élaboration]. Rapport réalisé dans le cadre du projet « Une école pour tous : développement de l'éducation inclusive » financé par l'UE (Kolartik ENPI CBC). Rovaniemi : Université de Laponie

Nations Unies, 1989. *Convention relative aux droits de l'enfant*. New York : Nations Unies

Nations Unies, 2006. *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. New York : Nations Unies

Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (NESSE), 2012. *Education and Disability/Special Needs. Policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU* [Éducation et handicaps/besoins particuliers. Politiques et pratiques dans l'éducation, la formation et l'embauche des étudiants handicapés et présentant des besoins éducatifs particuliers dans l'Union européenne]. Rapport préparé par la Commission européenne. Bruxelles : Commission européenne



Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2005. *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux : Statistiques et indicateurs*. Paris : OCDE

Peters, S., 2004. *Inclusive Education: An EFA Strategy for all Children* [Éducation inclusive : une stratégie EPT pour tous les enfants]. Washington, D.C. : Banque mondiale

Taipale, A., 2012. *International Survey on Educational Leadership. A survey on school leader's work and continuing education* [Enquête internationale sur la direction pédagogique. Une enquête sur le travail du chef d'établissement et la poursuite de l'éducation]. Helsinki : Finnish National Board of Education

FR

Secrétariat:

Østre Stationsvej 33
DK-5000
Odense C
Danemark
Tél: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Bureau de Bruxelles:

Rue Montoyer 21
BE-1000
Bruxelles
Belgique
Tél: +32 2 213 62 80
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org

