



© CBM/argum/Einberger

Formation CBM en éducation inclusive

www.cbm.org

cbm
christian blind mission

Guide de formation en éducation inclusive 2021

Publié par : CBM Christoffel-Blindenmission Christian Blind Mission e.V, Bensheim, Allemagne

Les questions concernant cette publication et les demandes d'autorisation de traduction doivent être adressées à : cbid@cbm.org

Des versions téléchargeables accessibles sont disponibles à l'adresse suivante :

<https://bit.ly/CBMIETGFr>

Ces documents sont disponibles sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International. Vous êtes libre de partager et d'adapter ces documents. Cependant, vous devez mentionner les sources, fournir un lien vers la licence et indiquer si des modifications ont été apportées. Vous pouvez le faire de manière raisonnable, mais pas d'une manière qui suggère que le concédant de licence vous approuve ou approuve votre utilisation. Vous ne pouvez pas utiliser le matériel à des fins commerciales. Si vous modifiez, transformez ou vous appuyez sur le matériel, vous devez distribuer vos contributions sous la même licence que l'original. Vous ne pouvez pas appliquer des conditions juridiques ou des mesures technologiques qui empêchent légalement d'autres personnes de faire ce que la licence autorise. Pour plus d'informations, voir : <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Équipe de développement du guide de formation : Sian Tesni et Katharina Pfoertner. Pour les coordonnées de tous les contributeurs, voir la section Remerciements.

Auteur : Ingrid Lewis

Rédacteur en chef : Karan Khayat

Photo de couverture : CBM/argum/Einberger

Mise en page et préresse : Wendy Barratt

Contenu du dossier de formation

Ce kit de formation se compose des livrets suivants :

Introduction



Éducation inclusive et CBM



Éducation inclusive et la communauté



Participation et réussite de tous les apprenants



Changement du système éducatif



© CBM/Hayduk



Introduction

Contenu

1. Sur quoi porte cette formation et sur quoi ne porte-t-elle pas ?	3
2. À qui s'adresse-t-elle ?	3
3. Comment le kit est-il structuré ?	3
4. Quelle est l'approche adoptée par le kit ?	6
5. Quels sont les préparatifs pratiques nécessaires ?	6
6. Comment les participants peuvent-ils poursuivre leur apprentissage ?	7
Annexe 1 : Glossaire	8
Annexe 2 : Travailler avec des intervenants invités	10
Annexe 3 : Exemple de questionnaire de préformation	12
Annexe 4 : Remerciements	17

1. Sur quoi porte cette formation et sur quoi ne porte-t-elle pas ?

Ce kit de formation porte sur l'éducation inclusive. Il interprète l'éducation inclusive au sens large comme un double processus consistant à apporter des changements au système éducatif, à tous les niveaux d'enseignement et au profit de tous les apprenants, et à répondre aux besoins des apprenants individuels, en particulier ceux handicapés.

Il ne s'agit pas d'une formation sur des handicaps spécifiques, et elle ne montrera pas aux participants comment identifier, instruire et soutenir les apprenants présentant des handicaps spécifiques. Au contraire, le kit aide les participants à mieux comprendre les défis globaux auxquels ils sont confrontés ainsi que les approches systématiques de programme et de défense des droits que CBM, ses partenaires et d'autres organisations similaires doivent adopter.

La formation n'est pas prescriptive : elle ne dit pas à un participant tout ce qu'il doit savoir sur l'éducation inclusive. Elle doit cependant proposer des activités qui aideront à éveiller l'intérêt d'une personne pour l'éducation inclusive ou à mieux la comprendre.

2. À qui s'adresse-t-elle ?

Ce dossier est conçu pour aider à la formation du personnel de CBM et de ses partenaires. Il a été préparé pour le personnel consultatif national et régional, mais il sera également utile aux directeurs de projets/programmes et aux autres membres du personnel. Il a été conçu pour être utilisé avec de petits groupes de participants (par exemple, 10 à 15 personnes maximum). La formation n'a pas été conçue pour être utilisée avec de grands groupes d'enseignants et de formateurs d'enseignants, ni pour être utilisée avec des publics externes, tels que les fonctionnaires des ministères ou le personnel d'autres organisations, bien qu'un formateur expérimenté puisse adapter les activités pour une telle utilisation.

Idéalement, la formation sera dispensée par des formateurs ayant une connaissance et une expérience substantielles de l'éducation inclusive, mais le kit est aussi suffisamment didactique pour être utilisé par des formateurs moins expérimentés. Les formateurs peuvent également inviter des conférenciers à présenter des sections d'informations générales au sujet desquelles ils possèdent une expertise ou de l'expérience, à être interviewés dans le cadre d'une activité, ou à répondre à des questions et à partager des exemples de réussite en rapport avec les sujets centraux.

Voir **l'annexe 2** pour des conseils sur le choix et le soutien des intervenants invités.

3. Comment le kit est-il structuré ?

Il y a quatre modules. Les modules A, B et C constituent la phase initiale de la formation et peuvent être animés dans n'importe quel ordre. Par exemple, une formation pourrait commencer par le module C, suivi des modules A et B. Cependant, le module D couvre des processus de planification plus avancés. Les participants doivent donc avoir participé aux trois modules de l'étape initiale, et au minimum avoir terminé les sujets principaux, avant de commencer le module D.

Chaque module commence par un sujet principal suivi d'une liste de sujets centraux présentés sous forme de questions. L'objectif est que le formateur commence chaque module en animant le sujet principal, puis qu'il choisisse les questions à privilégier en fonction des priorités des participants. Ce choix peut être prédéterminé ou décidé par le biais d'un questionnaire au cours du processus de formation. Les sujets centraux peuvent être abordés dans l'ordre qui convient au groupe de participants.

Le tableau suivant présente les sujets principaux et les sujets centraux de chaque module.

	Sujets principaux	Sujets « choisissez vos centres d'intérêt »
A	Comment l'éducation inclusive s'inscrit-elle dans l'approche de CBM ?	<p>A1 Pourquoi notre organisation ne pourrait-elle pas continuer à soutenir les écoles spécialisées ?</p> <p>A2 Sommes-nous prêts pour l'éducation inclusive ?</p> <p>A3 Pouvons-nous nous permettre une éducation inclusive ?</p> <p>A4 Comment notre organisation peut-elle aller de l'avant avec l'éducation inclusive ?</p>
B	Quels acteurs de la communauté contribuent à l'éducation inclusive et de quelle manière ?	<p>B1 Comment pouvons-nous soutenir ces parties prenantes ?</p> <p>B2 Quels rôles les personnes handicapées doivent-elles jouer dans l'éducation inclusive ?</p> <p>B3 Comment les écoles inclusives et le DIBC sont-ils liés ?</p> <p>B4 Comment la responsabilisation des apprenants peut-elle contribuer à une plus grande inclusion dans les écoles ?</p> <p>B5 Pourquoi est-il vital de promouvoir un DPE inclusif ?</p>
C	Comment pouvons-nous améliorer la participation et la réussite de tous les apprenants ?	<p>Conception universelle de l'apprentissage</p> <p>C1 Quelles sont les compétences dont les enseignants ont besoin pour être inclusifs ?</p> <p>C2 Comment réduire le risque de décrochage scolaire des filles et des garçons ?</p> <p>C3 Comment les écoles inclusives assurent-elles la sécurité des enfants ?</p> <p>C4 Comment pouvons-nous apporter des changements au niveau du système afin d'évaluer de manière inclusive tous les apprenants ?</p> <p>C5 Comment pouvons-nous planifier pour rendre une école inclusive ?</p> <p>Aménagements raisonnables</p> <p>C6 Quels apprenants ont des besoins individuels ?</p> <p>C7 Quelles mesures spécifiques les écoles peuvent-elles prendre pour répondre aux besoins individuels ?</p> <p>C8 Comment les écoles peuvent-elles évaluer de manière inclusive l'apprentissage des individus ?</p> <p>C9 Comment pouvons-nous répondre aux besoins des apprenants souffrant de handicaps multiples ?</p>
D	Qu'est-ce qu'un système éducatif et qui est responsable de son changement ?	<p>D1 Comment décider d'une voie logique de changement pour l'éducation inclusive ?</p> <p>D2 Comment choisir les points d'entrée appropriés pour notre travail d'éducation inclusive ?</p> <p>D3 Comment pouvons-nous garantir que notre approche apportera une contribution significative à la qualité de l'éducation ?</p> <p>D4 Comment pouvons-nous appliquer à grande échelle les projets d'éducation inclusive ?</p> <p>D5 Comment pouvons-nous utiliser le travail de projet pour plaider en faveur du changement ?</p> <p>D6 Comment pouvons-nous soutenir le changement systémique des écoles spécialisées vers des écoles inclusives ?</p>

Le tableau suivant énumère les modules, indique le nombre de sujets centraux dans chaque module et le temps minimum nécessaire pour animer le sujet principal et tous les sujets centraux. Toutefois, comme nous l'avons expliqué plus haut, le kit est conçu pour être utilisé de manière sélective, et il se peut donc que vous n'utilisiez pas tous les sujets centraux.

Sujet	Traite	Nombre de sujets centraux	Temps nécessaire
A L'éducation inclusive et CBM	Pourquoi CBM promeut l'éducation inclusive et pourquoi elle le fait maintenant	4	4 heures
B L'éducation inclusive et la communauté	Le rôle des OPH et des acteurs de la communauté ; les liens entre l'éducation inclusive et le DIBC, et le DPE.	5	6 heures
C Participation et réussite de tous les apprenants	Conception universelle, enseignants et enseignement inclusifs, quels apprenants ont des besoins, aménagements raisonnables et évaluation des progrès des apprenants.	9	15 heures
D Changement du système éducatif	Les responsabilités en matière de changement du système éducatif, les changements auxquels CBM contribue, les points d'entrée du changement et le maintien du changement à une échelle dépassant CBM.	6	9,5 heures

Chaque module contient des informations générales sur chaque sujet à l'intention du formateur, des suggestions de lectures complémentaires, des instructions pour l'animation des activités de formation, des études de cas et des documents à distribuer.

Les instructions de l'activité expliquent ce qu'il faut faire avec les informations générales. Parfois, le formateur doit présenter ces informations au début d'une activité ; d'autres fois, ces informations ne doivent être utilisées que si/quand les stagiaires ont besoin de plus d'informations pendant ou après une activité.

Les études de cas fournies dans chaque module sont des versions résumées. Des liens sont fournis vers les articles originaux complets. Le formateur peut décider quand et dans quelle mesure utiliser les études de cas abrégées ou complètes, en fonction du temps disponible mais aussi des intérêts et des besoins des participants. Les formateurs sont également encouragés à trouver et à utiliser des études de cas pertinentes de leur propre pays ou région.

4. Quelle est l'approche adoptée par le kit ?

Le kit adopte une approche de type FAQ (foire aux questions). Chaque module contient plusieurs questions couramment posées au sujet de l'éducation inclusive. Il peut s'agir de questions auxquelles le personnel a souvent du mal à répondre ou qui restent controversées.

Les cours de formation à l'éducation inclusive sont parfois très détaillés et il arrive souvent que nous n'ayons pas assez de temps pour dispenser un kit complet, surtout si nous ne disposons que d'un ou deux jours. Dans ce cas, le formateur doit sélectionner un nombre raisonnable de sujets et d'activités, mais comme la plupart des formations sont organisées par thème, il peut être difficile de choisir les sujets et les activités les plus appropriés pour chaque groupe de stagiaires.

En divisant ce kit de formation en sujets principaux, puis en questions centrales, avec des activités qui aident les participants à discuter et à comprendre les réponses à ces questions, nous espérons qu'il sera plus facile pour les formateurs de sélectionner les sujets appropriés et de répondre ainsi aux besoins de leurs participants.

Nous suggérons d'utiliser un court questionnaire de préformation avec les futurs participants, afin d'aider à identifier les questions auxquelles ils souhaitent le plus qu'on les aide à répondre, ou qu'ils considèrent comme les plus difficiles à comprendre ou à accepter. Un modèle de questionnaire figure à l'**Annexe 3**.

L'approche questions-réponses peut, à son tour, permettre aux participants de se sentir plus à l'aise pour répondre aux questions difficiles posées par les parties prenantes et les partenaires.

5. Quels sont les préparatifs pratiques nécessaires ?

Le présent document n'est pas destiné à fournir tous les détails d'un guide pratique de la planification d'atelier. Cependant, voici une courte liste de contrôle pour vous aider à vous souvenir de certains points clés. La liste a été mise à jour au cours de la phase d'édition finale afin d'inclure certaines considérations relatives au Covid-19. Nous recommandons aux formateurs de procéder à une évaluation détaillée des risques et des mesures de sécurité liés au Covid-19 dans le cadre de leur processus de planification.

Consultation

- Avant de réserver une formation, demandez aux formateurs et aux participants quels sont leurs besoins en matière d'accès, de communication, de santé et de régime alimentaire, et leurs préférences concernant les horaires.
- Posez aux participants des questions pertinentes sur leurs besoins de formation/d'apprentissage.
- Enquêtez sur les règlements relatifs au Covid-19 dans votre région concernant les réunions et les mesures de sécurité, et demandez conseil/permission aux autorités compétentes si nécessaire.

Lieu

- Lieu accessible, confortable et sûr (envisager des salles de réunion, des toilettes, une salle à manger, un espace calme, un accès aux soins de santé, des options de distanciation sociale si nécessaire).
- Des rafraîchissements adéquats et appropriés, répondant aux besoins alimentaires.
- Emplacement pratique, ou transport sûr fourni, ou hébergement approprié fourni pour la nuit.

Horaires

- Horaires convenant aux stagiaires et tenant compte de la garde des enfants, des observances religieuses, des besoins médicaux et autres.
- Tenir compte du temps supplémentaire nécessaire en cas de recours à des interprètes.
- Pauses régulières pour aller aux toilettes et se rafraîchir.
- Temps supplémentaire nécessaire pour les briefings et actions de sécurité liés au Covid-19.

Soutenir les besoins d'apprentissage

- Interprétation en langue des signes et en langue : les interprètes sont informés et bien préparés.
- Version à gros caractères, en braille, audio ou autre des documents disponibles.
- Traduction des documents principaux disponible.
- Tous les documents sont imprimés et organisés à l'avance
- Papier, stylos, ruban adhésif, etc. à la disposition du formateur et des participants. Tenez compte des mesures de protection contre le Covid-19 lorsque vous décidez d'utiliser des documents qui seront partagés entre les participants.

6. Comment les participants peuvent-ils poursuivre leur apprentissage ?

Aucun atelier de formation ne peut jamais fournir toutes les informations et les compétences dont les participants ont besoin. Il est donc important de les encourager et de les aider à poursuivre leur apprentissage de l'éducation inclusive après le ou les ateliers.

Cela peut se faire de différentes manières. Voici quelques idées :

- Lisez les documents figurant dans les listes de lectures complémentaires. Discutez de ces documents avec vos collègues et amis. Les participants pourraient même créer un club de lecture, afin que tous lisent un document recommandé et en discutent ensuite.
- Regardez des vidéos. Il existe sur YouTube des milliers de vidéos sur l'éducation inclusive, ce qui rend le choix compliqué. Le réseau EENET a créé un ensemble de vidéos pratiques simples et dispose d'un catalogue de vidéos sélectionnées provenant d'autres sources. Cela peut être un point de départ utile.
- Rejoignez un réseau d'éducation inclusive au niveau local, national ou international et participez-y activement.
- Prenez le temps d'écouter les acteurs de l'éducation sur leurs points de vue et leurs expériences en matière d'éducation et d'inclusion/exclusion.
- Assistez à des séminaires, des webinaires et des conférences sur des sujets pertinents.
- Suivez de près l'actualité : informez-vous et réfléchissez de manière critique sur l'actualité de l'éducation au niveau local, national ou international.
- Posez des questions, beaucoup de questions ! Interrogez vos collègues et les organisations partenaires. Contactez les auteurs si quelque chose qu'ils ont écrit vous intéresse ou vous déconcerte.

Annexe 1 : Glossaire

Les termes et acronymes suivants sont utilisés dans ces modules.

Recherche-action – Un cycle « regarder-penser-agir ». Cela consiste à observer une situation (regarder), à discuter et à analyser les défis et les opportunités de cette situation (penser), et à prendre des mesures pour améliorer les choses (agir). Puis de regarder et d'analyser à nouveau la situation pour voir si d'autres actions sont nécessaires.

Développement inclusif à base communautaire (DIBC) – Le développement inclusif à base communautaire est une approche centrée sur la personne et sur la communauté pour atteindre un développement inclusif. Il s'agit d'une approche qui cherche à responsabiliser les personnes handicapées et à travailler en partenariat avec elles pour aborder les mesures générales et spécifiques au handicap.

Développement inclusif pour personnes handicapées (DIPH) – Toutes les étapes d'un processus de développement sont inclusives et accessibles pour les personnes handicapées.

Développement de la petite enfance (DPE) – Le DPE comprend le développement social, émotionnel, physique, linguistique et cognitif. Les programmes de DPE peuvent inclure une série d'interventions dans les domaines de la santé, de la nutrition, du bien-être social, de la réadaptation et de l'éducation. Dans ces modules, nous utilisons le terme DPE, mais vous pourrez voir des termes similaires utilisés ailleurs, tels que éducation et protection de la petite enfance (EPPE) et développement et éducation de la petite enfance (DEPE).

Système éducatif – Désigne les éléments complexes et multiformes qui entrent dans l'éducation des élèves des écoles publiques. Elle comprend la coordination des individus, des infrastructures, des institutions et des processus, et plus encore.

Réseau pour l'éducation inclusive (sigle anglais : EENET) – Réseau mondial de partage d'informations sur l'éducation inclusive, avec un accent mis sur les situations de revenus faibles et moyens.

Exclusion – Refus d'accès à l'éducation. Cela inclut le fait de ne pas autoriser les élèves à s'inscrire ou à se rendre à l'école, ou de soumettre leur présence à des conditions. Même lorsqu'ils sont physiquement présents dans l'école, les élèves peuvent être exclus de la participation aux programmes scolaires ou d'expériences d'apprentissage significatives, ou se voir refuser la reconnaissance de l'apprentissage acquis.

Éducation inclusive – La structuration (ou la restructuration) des politiques, des pratiques et de la culture des écoles afin qu'elles puissent répondre à la diversité des étudiants dans leur région. L'éducation inclusive consiste à supprimer les obstacles à la présence, à la participation et à la réussite dans le domaine éducatif, afin que tous les apprenants puissent jouir de leur droit à l'éducation et maximiser leur potentiel.

Éducation intégrée – Assurer l'accès aux écoles publiques pour les apprenants handicapés principalement en s'attaquant aux barrières physiques, mais avec un système largement inchangé par ailleurs. Dans l'éducation intégrée, il incombe à l'apprenant de survivre et de s'épanouir.

Instruments et obligations internationaux – Le droit à une éducation inclusive pour les personnes handicapées est un droit humain fondamental inscrit dans le droit international. La Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CNUDPH) et la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (CNUDE) sont les instruments les plus importants qui exigent des États qu'ils respectent, protègent et appliquent le droit à l'éducation pour tous.

Enseignement, écoles et établissements ordinaires – Une école ou une classe du système d'enseignement ordinaire.

Organisation non gouvernementale – Organisation à but non lucratif qui fonctionne indépendamment du gouvernement, et se concentre souvent sur des objectifs de développement et d'aide humanitaire.

Organisations de personnes handicapées (OPH) – Ces organisations sont créées et dirigées par des personnes handicapées pour représenter et soutenir leurs membres. Certaines OPH sont spécifiques à des handicaps, tandis que d'autres sont « inter-handicaps » et représentent une grande variété de membres.

Réalisation progressive – Donne aux pays, en particulier aux pays en développement, une certaine flexibilité pour atteindre les objectifs de la CNUDPH, mais ne les dispense pas de la responsabilité de protéger ces droits. Elle reconnaît qu'il faut souvent du temps pour réaliser pleinement bon nombre des droits à l'éducation inclusive.

Aménagements raisonnables – Cela signifie que nous agissons immédiatement en utilisant les ressources et l'expertise disponibles pour apporter les ajustements adaptés aux besoins individuels et ainsi aider un apprenant à accéder, participer et réussir à l'école.

Objectifs de développement durable (ODD) – Également connus sous le nom d'objectifs mondiaux, ils ont été adoptés par tous les États membres des Nations unies en 2015 comme un appel universel à l'action pour mettre fin à la pauvreté, protéger la planète et faire en sorte que tous les peuples jouissent de la paix et de la prospérité d'ici 2030.

Ségrégation et éducation ségréguée – Cela se produit lorsque les élèves handicapés sont scolarisés dans des environnements séparés (classes ou écoles) et isolés des élèves non handicapés.

Écoles spécialisées – Écoles conçues pour les élèves handicapés ou présentant une déficience particulière.

Parties prenantes – Individus des secteurs privé, public, informel et spécialisé qui sont impliqués ou ont un intérêt direct dans la réussite du processus éducatif. Il peut s'agir d'un enfant handicapé, de sa famille, d'une organisation communautaire locale, ou bien d'un représentant ou d'un service gouvernemental.

Théorie du changement – Explication du cheminement logique pour atteindre un changement global souhaité. Une série de conditions préalables au changement sous la forme de tremplins, chacun se rapprochant du changement final souhaité.

Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CNUDPH) – Un traité international des Nations Unies sur les droits de l'homme visant à protéger les droits et la dignité des personnes handicapées. La Convention énonce les obligations des pays en matière de promotion, de protection et de garantie de ces droits par la loi.

Conception universelle – La conception de l'environnement, des équipements, des programmes, des produits et des services de manière à ce qu'ils soient accessibles ou utilisables par tous dans la mesure du possible et sans nécessiter d'adaptation.

Conception universelle de l'apprentissage (CUA) – Ensemble de principes fournissant au personnel de l'éducation une structure permettant de garantir que chaque aspect de l'environnement d'apprentissage et des processus d'enseignement et d'apprentissage est accessible à tous et répond aux divers besoins de tous les apprenants.

Annexe 2 : Travailler avec des intervenants invités

Vous pouvez inviter une personne bien informée à venir présenter tout ou partie des informations générales sur un sujet spécifique de l'atelier. Cela peut contribuer à animer la session et à établir un lien plus tangible entre la théorie et la réalité d'un système éducatif. Les intervenants invités peuvent apporter une autre voix et un autre point de vue sur un sujet, et faire une impression durable. Les intervenants invités peuvent offrir des informations précieuses sur les ressources communautaires. Cela peut aussi être le début de collaborations qui seront utiles par la suite.

Lorsque vous choisissez un conférencier invité, tenez compte des éléments suivants :

- Ce doit être une personne soigneusement choisie.
- Il doit connaître l'éducation inclusive et en comprendre l'interprétation plus large, acceptée dans le monde entier, au-delà de la seule inclusion des personnes handicapées.
- Ce peut être :
 - un représentant du ministère de l'Éducation, ou d'une université qui effectue des formations ou des recherches sur l'éducation inclusive ;
 - un représentant d'une autre organisation de défense des personnes handicapées ou de développement ;
 - un représentant d'une organisation de personnes handicapées ;
 - un enseignant, un chef d'établissement ou un parent.
- Ce doit être quelqu'un que vous connaissez déjà, afin que vous soyez certain qu'il renforcera et ne minera pas votre message ni votre approche concernant l'éducation inclusive.
- Ce doit être un bon orateur qui peut rendre le sujet intéressant (il est capable de transmettre ses pensées et ses opinions de manière interactive).

Organisez quelques réunions ou appels préparatoires avec votre conférencier.

- Veillez à ce qu'il puisse assister à la formation à un moment adapté à votre calendrier. Bien qu'il soit possible de faire preuve d'une certaine souplesse, il se peut que vous ne puissiez pas réorganiser complètement le programme de formation pour l'adapter à la convenance de l'intervenant.
- Assurez-vous que sa présentation est conforme aux informations générales et au sujet de l'atelier. Pour ce faire, vous pouvez lui fournir un aperçu du contenu que son message doit soutenir et/ou lui demander de partager avec vous sa proposition de présentation afin de pouvoir vérifier qu'elle est adaptée.
- Fournissez à l'intervenant des informations sur les participants (par exemple, leur niveau d'expérience, leurs antécédents, les sujets abordés dans le programme jusqu'à présent). Cela aidera l'intervenant à préparer une présentation qui correspond aux intérêts, aux compétences et au niveau de compréhension des participants. Il est également important de vous assurer que les conférenciers connaissent à l'avance les éventuelles exigences des participants en matière d'accessibilité.
- Expliquez avec tact que vous pouvez intervenir à certains moments de la présentation, par exemple si les questions s'éloignent du sujet, si le temps vient à manquer ou si d'autres points doivent être abordés.
- Renseignez-vous pour savoir si le conférencier a des exigences en matière d'accessibilité que vous devez prévoir.
- Invitez-le à apporter des artefacts (documents, objets, etc.) pour soutenir ou illustrer ce dont il parle.

Lorsque vous présentez le conférencier invité aux participants, tenez compte des points suivants :

- Expliquez pourquoi vous accueillez des conférenciers invités et pourquoi il est important que d'autres voix interviennent.
- Expliquez pourquoi vous avez invité cet intervenant en particulier.
- Indiquez comment le conférencier est lié au sujet. Ne partez pas du principe que cela va de soi.
- Veillez à remercier le conférencier à la fin de sa visite, ou demandez à l'un des participants de le faire.

Un « visiteur expérimenté » pourrait également être invité à participer à une séance de questions-réponses pour étayer certains des sujets abordés. En répondant aux questions, il pourrait partager sa sagesse, son expérience et son point de vue unique de manière plus informelle, sans avoir besoin de savoir parler en public. Les participants peuvent être invités à préparer à l'avance une liste de questions qu'ils souhaitent poser au visiteur. Les questions peuvent également être rassemblées à partir de celles qui ont été soulevées au cours des différentes activités de l'atelier.

Annexe 3 : Exemple de questionnaire de préformation

À propos de vous

Votre nom :

.....

Votre poste :

.....

Quel travail, le cas échéant, faites-vous déjà dans le domaine de l'éducation inclusive ?

.....

.....

.....

Si vous travaillez déjà dans le domaine de l'éducation inclusive, ou l'avez fait dans le passé, quelle est la réalisation dont vous êtes le plus fier ?

.....

.....

.....

Si vous travaillez déjà dans le domaine de l'éducation inclusive, ou l'avez fait dans le passé, quel a été le plus grand défi que vous avez eu à relever jusqu'à présent ?

.....

.....

.....

Vos intérêts en matière de formation

Le cours de formation CBM sur l'éducation inclusive est divisé en quatre modules, couvrant 28 questions. Afin d'aider les formateurs à sélectionner les sessions qui correspondent le mieux à vos besoins et intérêts, veuillez remplir le tableau ci-dessous.

Lisez d'abord les 28 questions auxquelles la formation peut vous aider à répondre. Ensuite, choisissez :

- **cinq questions prioritaires** auxquelles vous souhaitez que la formation vous aide à répondre ;
- **cinq autres questions** qui vous intéressent.

Ajoutez quelques explications sur les raisons pour lesquelles ces sujets vous intéressent particulièrement.

Question	Haute priorité (cochez les cinq questions que vous souhaitez le plus voir aborder lors de l'atelier)	Expliquez pourquoi ces questions sont prioritaires pour vous	Autres sujets d'intérêt (cochez cinq questions que vous aimeriez voir aborder si possible)	Expliquez pourquoi ces questions vous intéressent
Comment l'éducation inclusive s'intègre-t-elle dans l'approche de CBM ? (sujet principal)				
Pourquoi notre organisation ne pourrait-elle pas continuer à soutenir les écoles spécialisées ?				
Sommes-nous prêts pour l'éducation inclusive ?				
Pouvons-nous nous permettre une éducation inclusive ?				
Comment notre organisation peut-elle aller de l'avant avec l'éducation inclusive ?				
Quels acteurs de la communauté contribuent à l'éducation inclusive et de quelle manière ? (Sujet principal)				
Comment pouvons-nous soutenir ces parties prenantes ?				
Quels rôles les personnes handicapées doivent-elles jouer dans l'éducation inclusive ?				

Question	Haute priorité (cochez les cinq questions que vous souhaitez le plus voir aborder lors de l'atelier)	Expliquez pourquoi ces questions sont prioritaires pour vous	Autres sujets d'intérêt (cochez cinq questions que vous aimeriez voir aborder si possible)	Expliquez pourquoi ces questions vous intéressent
Comment les écoles inclusives et la DIBC sont-elles liées ?				
Comment l'autonomisation des apprenants peut-elle contribuer à une plus grande inclusion dans les écoles ?				
Pourquoi est-il vital de promouvoir le DPE inclusif ?				
Comment améliorer la participation et la réussite de tous les apprenants ? (sujet principal)				
De quelles compétences les enseignants ont-ils besoin pour être inclusifs ?				
Comment réduire le risque de décrochage scolaire des filles et des garçons ?				
Comment les écoles inclusives assurent-elles la sécurité des enfants ?				

Question	Haute priorité (cochez les cinq questions que vous souhaitez le plus voir aborder lors de l'atelier)	Expliquez pourquoi ces questions sont prioritaires pour vous	Autres sujets d'intérêt (cochez cinq questions que vous aimeriez voir aborder si possible)	Expliquez pourquoi ces questions vous intéressent
Comment pouvons-nous apporter des changements au niveau du système afin de suivre tous les apprenants de manière inclusive ?				
Comment planifier pour rendre une école inclusive ?				
Quels apprenants ont des besoins individuels ?				
Quelles mesures spécifiques les écoles peuvent-elles prendre pour répondre aux besoins individuels ?				
Comment les écoles peuvent-elles suivre de manière inclusive l'apprentissage des individus ?				
Comment pouvons-nous répondre aux besoins des apprenants souffrant de handicaps multiples ?				
Qu'est-ce qu'un système éducatif et qui est responsable de son évolution ? (sujet principal)				

Question	Haute priorité (cochez les cinq questions que vous souhaitez le plus voir aborder lors de l'atelier)	Expliquez pourquoi ces questions sont prioritaires pour vous	Autres sujets d'intérêt (cochez cinq questions que vous aimeriez voir aborder si possible)	Expliquez pourquoi ces questions vous intéressent
Comment décider d'une voie de changement pour l'éducation inclusive ?				
Comment choisir les points d'entrée appropriés pour notre travail d'éducation inclusive ?				
Comment pouvons-nous garantir que notre approche contribuera de manière significative à la qualité de l'éducation ?				
Comment pouvons-nous appliquer à grande échelle les projets d'éducation inclusive ?				
Comment pouvons-nous utiliser le travail de projet pour plaider en faveur du changement ?				
Comment pouvons-nous soutenir le changement systémique des écoles spécialisées vers des écoles inclusives ?				

Annexe 4 : Remerciements

Cette ressource a été conçue, rédigée, testée et révisée avec la précieuse contribution d'un large éventail de parties prenantes, dont :

Katharina Pfoertner - Conseillère régionale de CBM pour l'éducation inclusive et le DIBC, région Amérique latine

Les idées et le contenu initiaux de ce guide de formation ont été développés par Katharina Pfoertner. Katharina et Sian Tesni (conseillère principale Monde pour l'éducation de CBM, Initiative DIBC) ont ensuite travaillé avec des partenaires et des représentants des bureaux nationaux de CBM pour élaborer le guide, renforcer la manière dont l'éducation inclusive s'inscrit dans la stratégie de CBM et aider les bureaux nationaux et les partenaires à mettre en œuvre les meilleures pratiques en matière d'éducation inclusive.

Bureaux nationaux et partenaires

République démocratique du Congo

- Zephyrin Nsimba, Village Bondeko
- Henry Limbaka, Bureau national de CBM

Éthiopie

- Aduigna Hirpa, Bureau national de CBM

Inde

- Bridgetta Prema, Bureau national de CBM

Kenya

- Nera Atieno, Bureau national de CBM
- Michael Mwendwa, Bureau national de CBM

Madagascar

- Rivo Henintsoa Andriamampianina, Directeur, Centre de compétence pour apprenants sourds ou malentendants - AKAMA, Antananarivo
- Vincent Dalonneau, Humanité et Inclusion, Coordinateur des opérations
- Germaine Indianombomazava, Association des femmes handicapées à Toamasina
- Isabelle Jenou, Directrice nationale du département Éducation de la FLM
- Noroniaina Rakoto Joseph, Projet d'éducation inclusive MAHAY
- Laurent Fabius Ndimbison, Formateur INFP
- Mahitsy Rabarioely, INFP, Chef de département
- Jeannette Raelisoa, Directrice, Département de l'école nationale pour les apprenants sourds ou malentendants, FOFAMA Antsirabe
- Mbolamamy Rafenomiadana, Responsable du projet MAHAY
- Bodo Voahangy Rahantamananarivelo, Ministère de l'éducation, SEPA Vakinankaratra
- Rahoiliarinaivo, SEMAA, Centre de compétences pour apprenants aveugles ou malvoyants, Toamasina

- Jeannot Aimé Rakotonandrasana, Ministère de l'Éducation nationale, Chef de service chargé de l'enseignement préscolaire et de l'alphabétisation
- Jacquelin Rakotoniaina, Ministère de l'Éducation, Direction chargée de l'éducation préscolaire et de l'alphabétisation
- Karen Raly, VOIZO CBID Projet Atsinanana
- Edith Ramamonjisoa, Directrice des programmes d'humanité et d'inclusion, éducation inclusive
- Tsiry Ramanantoanina, Bureau national de CBM
- Satry Ramaroson, Bureau national de CBM
- Rolland Radasy Randrianarivony, Miara-mianatra, Chef de projet
- Lydia Rasoamihaja, SEMATO, Centre de compétence pour les apprenants sourds ou malentendants, Toamasina
- Lila Ratsifandrihamanana, Représentant national, CBM
- Zoe Ravaonirina, Bureau national de CBM
- Alexandrà Ravelomamonjy, RTM Responsable de l'éducation
- Ernest Erison Solohery, Directeur, Département de l'école nationale pour les apprenants aveugles et malvoyants, FOFAJA Antsirabe

Autres membres du personnel de CBM

- Monika Brenes (Unité technique CBM)
- Kathy Al Ju'beh (Conseiller principal CBM DID)
- Dr MNG Mani (Président de l'ICEVI, Conseiller CBM pour l'éducation)
- Jackline Olanya Amaguru (Responsable de la sauvegarde de CBM)

Consultants

- Dr Emma McKinney, consultante en éducation, Afrique du Sud
- Ingrid Lewis, directrice générale, Enabling Education Network.



© CBM/argum/Einberger

Module A L'éducation inclusive et CBM

www.cbm.org

cbm
christian blind mission

Module A - Contenu

Plan d'activité	3
Vue d'ensemble	4
Sujet principal: Comment l'éducation inclusive s'inscrit-elle dans l'approche de CBM ?	5
Informations générales pour le formateur	5
Activité : L'éducation inclusive est transformatrice	6
Choisissez votre objectif	8
Sujet central A1: Pourquoi notre organisation ne pourrait-elle pas continuer à soutenir les écoles spécialisées ?	9
Informations générales pour le formateur	9
Activité : Nos obligations	11
Sujet central A2: Sommes-nous prêts pour l'éducation inclusive ?	12
Informations générales pour le formateur	12
Activité : Réflexion sur l'état de préparation	13
Sujet central A3: Pouvons-nous nous permettre une éducation inclusive ?	15
Informations générales pour le formateur	15
Activité : Les coûts de l'inclusion et de l'exclusion	16
Sujet central A4: Comment notre organisation peut-elle progresser en matière d'éducation inclusive ?	18
Informations générales pour le formateur	18
Activité : Quelles méthodes d'écoute connaissons-nous ?	21
Lectures complémentaires pour le module A	23
Études de cas pour le module A	25
Documents à distribuer pour le module A	28

Plan d'activité

Activité	Durée suggérée	Je vais utiliser cette activité (oui/non)	Combien de temps vais-je y consacrer ?	Les ajustements que je vais faire Prévoyez comment vous allez modifier les activités en fonction des participants et du temps disponible.	Matériel à préparer Ajoutez votre matériel d'animation préféré à la liste.
A : L'éducation inclusive est transformatrice	60 minutes	Sujet principal (activité obligatoire)			Document A.i Document A.ii Document A.iii Document A.iv
A1 : Nos obligations	20 minutes				Document A1
A2 : Réflexion sur l'état de préparation	45 minutes				Document A2
A3 : Le coût de l'inclusion et de l'exclusion	30-45 minutes				
A4 : Quelles sont les méthodes d'écoute que nous connaissons ?	75 minutes				Document A4

Vue d'ensemble

Ce module a été rédigé pour le personnel et les partenaires de CBM, mais peut contenir des messages et des approches pertinents pour d'autres organisations.

Ce module examine les questions importantes qui se posent souvent lorsqu'une organisation commence son parcours d'éducation inclusive ou cherche à étendre son travail.

Le module explique comment l'éducation inclusive s'aligne sur la théorie globale du changement de CBM et pourquoi elle est devenue un engagement à l'échelle de l'organisation. Les activités aident les participants à réfléchir à la question de l'abandon de l'accent mis sur les écoles spécialisées. Cette question peut être controversée, en particulier dans les organisations qui ont l'habitude de soutenir ou de gérer de telles écoles.

Les activités encouragent ensuite les participants à réfléchir à nouveau aux perceptions de la « préparation » à l'éducation inclusive, en soulignant que chaque système éducatif est prêt à entamer cette transition. Les questions de savoir si l'éducation inclusive est abordable (et le coût de ne pas être inclusif) sont également discutées.

Enfin, ce module aide les participants à réfléchir à certaines des principales méthodes de travail qui aideront une organisation à travailler efficacement sur l'éducation inclusive, en mettant l'accent sur la promotion de la participation des parties prenantes, la pensée critique et la résolution flexible des problèmes.

Sujet principal

Comment l'éducation inclusive s'inscrit-elle dans l'approche de CBM ?

Message clé



La théorie du changement de CBM souligne que l'organisation recherche un changement transformateur pour améliorer la vie des personnes handicapées. Elle montre également l'engagement de l'organisation à aider les communautés à devenir inclusives, résilientes et équitables. L'éducation inclusive est un processus qui transforme les systèmes éducatifs. L'éducation inclusive est également un élément important pour rendre la société inclusive. L'accent mis sur l'éducation inclusive s'inscrit donc directement dans la théorie du changement de CBM.

Informations générales pour le formateur

La théorie du changement de CBM montre que nous recherchons le changement à travers trois domaines :

- Réduire les déficiences évitables
- Donner aux personnes handicapées les moyens d'exercer leurs droits
- **Renforcer les communautés inclusives, résilientes et équitables**

L'éducation inclusive est un élément vital pour aider à développer une société inclusive. Comment pouvons-nous réellement créer des communautés inclusives si des groupes d'enfants passent leurs années de formation séparés les uns des autres, se méfiant les uns des autres ou se comprenant mal ? Au contraire, si les enfants passent ces années importantes à se rencontrer, et à apprendre à être amis et à travailler avec des enfants du même âge ayant des capacités, des besoins et des intérêts différents, il est beaucoup plus facile d'envisager que ces relations positives se poursuivent dans la vie adulte au sein de la communauté.

La théorie du changement de CBM indique également que nous « **recherchons un changement transformateur conduisant à une amélioration de la qualité de vie des personnes handicapées** ». L'éducation inclusive est un processus de transformation de la façon dont nous pratiquons l'éducation, de sorte que davantage de personnes participent à l'éducation et en tirent des avantages à long terme.

L'inclusion ne concerne pas seulement l'endroit où nous plaçons les apprenants, mais les changements que nous apportons pour les accueillir, les loger et les soutenir. C'est la différence fondamentale entre l'éducation inclusive et l'éducation intégrée.

Dans l'éducation intégrée, les apprenants handicapés sont simplement placés dans des environnements ordinaires. Ils peuvent bénéficier ou non d'un soutien supplémentaire, d'un enseignement ou de matériels différenciés et de modifications de l'environnement physique. Il incombe à l'apprenant de survivre et de s'épanouir dans un environnement d'apprentissage inchangé et potentiellement peu accueillant, voire hostile. Il n'est pas surprenant qu'un grand nombre d'apprenants handicapés ne s'épanouissent pas (ne réussissent pas) ou ne terminent pas leur éducation lorsqu'ils font l'expérience de l'éducation intégrée.

En revanche, l'éducation inclusive est transformatrice. Les apprenants ne sont pas simplement placés dans l'environnement éducatif ordinaire existant. Au contraire, des changements sont apportés : à l'environnement physique, aux pratiques d'enseignement et d'apprentissage, aux attitudes des individus, aux ressources utilisées et aux politiques qui orientent ces changements. Ceux-ci peuvent se produire progressivement, et non du jour au lendemain, de sorte que l'éducation inclusive est un processus de transformation continu, et non quelque chose que nous pouvons réaliser du début à la fin dans le cadre d'un court projet. Selon les termes de la Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées (CNUDPH), une « réalisation progressive » vers l'éducation inclusive et la fin des systèmes éducatifs fondés sur deux systèmes parallèles (ordinaire et spécial) est nécessaire. Le fait qu'il s'agisse d'un processus à long terme n'est donc pas une raison pour ne pas agir.

Remarque : comme nous le verrons dans le **module C**, les transformations que nous opérons en faveur de l'éducation inclusive sont facilitées par le fait que nous procédons à des **aménagement raisonnables** (ajustements immédiatement abordables) pour les apprenants handicapés ou ayant des besoins spécifiques, et par le fait que nous cherchons à long terme à appliquer les **principes de la conception universelle de l'apprentissage** à l'ensemble des infrastructures, matériels, méthodes et pratiques éducatives.



Activité : L'éducation inclusive est transformatrice

60 minutes

Objectif de l'activité : encourager les participants à réfléchir à la nature de l'éducation inclusive, en particulier à la différence entre intégration et inclusion, et à la manière dont l'éducation inclusive contribue à l'évolution vers une société inclusive.

Instructions

Première partie

- Lisez l'histoire du canard aux participants et/ou donnez-leur le **document A.i** pour qu'ils puissent la lire eux-mêmes.
- Organisez une discussion en groupe sur ce que l'histoire signifie pour les participants et sur les messages qu'elle contient, selon eux, au sujet de l'inclusion.
- Expliquez aux participants les informations fournies dans la section « Informations générales » ci-dessus, en comblant les lacunes ou en corrigeant les malentendus apparus lors de la discussion sur l'histoire du canard.

Deuxième partie

- Montrez aux participants les schémas du **document A.ii** qui expliquent la différence entre l'éducation intégrée et l'éducation inclusive. Animez la discussion ou répondez aux questions si nécessaire.
- Demandez aux participants de travailler par deux ou en petits groupes pour dessiner un troisième schéma. Ils doivent dessiner un schéma similaire qui représente l'éducation spécialisée.
- Demandez aux binômes/groupes de partager leurs schémas et organisez une discussion en groupe entier. En fonction de ce que les groupes ont dessiné et de ce dont ils ont discuté, vous pouvez leur montrer le schéma du **document A.iii**

Troisième partie

- Donnez à chaque binôme/groupe une pile de notes autocollantes ou de cartes. Demandez-leur de réfléchir aux moyens par lesquels l'éducation inclusive/les écoles inclusives contribueront à rendre les communautés plus inclusives, résilientes et équitables.
- Demandez-leur de coller leurs réponses sur le mur et essayez de les regrouper par thème. Par exemple, il pourrait y avoir plusieurs réponses relatives à l'impact que l'éducation inclusive pourrait avoir sur la pauvreté (par exemple, en aidant plus d'enfants à accéder à un emploi productif ou à des opportunités génératrices de revenus), sur la santé (p. ex. en aidant plus d'enfants à acquérir des compétences qui les aideront à protéger leur propre santé et celle de leur famille), sur la préparation aux catastrophes, sur la protection de l'environnement, etc.
- Demandez si quelqu'un a une idée de la façon dont l'éducation inclusive/les écoles inclusives pourraient entraver le développement d'une meilleure inclusion et équité dans la société au sens large. Il est peu probable que les réponses soient nombreuses ou inexistantes. Si c'est le cas, cela peut aider à révéler au formateur toute résistance ou tout malentendu parmi les participants au sujet de l'éducation inclusive, ce qui peut être traité au à mesure que vous effectuez les activités suivantes.

Quatrième partie

- Il peut être bénéfique pour les participants de consulter une définition de l'éducation inclusive ou d'en discuter. Toutefois, rappelez-leur qu'il n'existe pas de définition unique universellement reconnue. Remettez-leur le **document A.iv**.

Adaptation locale

N'oubliez pas que vous pouvez faire preuve de créativité. Par exemple, dans certains programmes de formation, les formateurs ont utilisé des modèles en 3D plutôt que des schémas.

Votre organisation a peut-être une définition de l'éducation inclusive que vous pourriez ajouter.

Choisissez votre objectif

À ce stade du module, les questions ciblées permettent aux participants d'approfondir les sujets qui sont importants pour eux. Le sujet principal peut avoir soulevé différentes questions pour différentes personnes ou différentes organisations. Les formateurs peuvent avoir prédéterminé les questions à aborder ou peuvent utiliser un questionnaire à ce stade de la formation. Les questions centrales sont conçues pour être traitées indépendamment les unes des autres, de sorte que chaque groupe de participants peut choisir les questions sur lesquelles il souhaite se concentrer et les aborder dans un ordre qui lui est significatif.

Pourquoi notre organisation ne pourrait-elle pas continuer à soutenir les écoles spécialisées ?

- ▶ Allez à « **Sujet central A1** ».

Sommes-nous prêts pour l'éducation inclusive ?

- ▶ Allez à « **Sujet central A2** ».

Pouvons-nous nous permettre une éducation inclusive ?

- ▶ Allez à « **Sujet central A3** »

Comment notre organisation peut-elle progresser en matière d'éducation inclusive ?

- ▶ Allez à « **Sujet central A4** »

Sujet central A1

Pourquoi notre organisation ne pourrait-elle pas continuer à soutenir les écoles spécialisées ?

Message clé



Rien dans ce monde ne reste éternellement identique. Les humains accumulent constamment de nouvelles expériences, apprennent et s'adaptent. Les nouvelles normes évoluent. Les écoles spécialisées ont été la norme dans de nombreux contextes pendant plusieurs années, mais l'évolution des perspectives, des expériences et des obligations légales fait que cette norme est en train de changer. Les conventions et accords internationaux nous obligent à évoluer vers l'inclusion et à nous éloigner de la ségrégation. Un nombre croissant d'expériences nous montrent que cette évolution est viable et bénéfique pour les apprenants et les communautés, même si elle ne va pas sans difficultés. Tout changement positif dans l'histoire visant à améliorer les vies et les moyens de subsistance a été réalisé au prix de luttes. CBM s'engage à aller de l'avant avec des changements positifs dans l'éducation pour tous et à relever tous les défis en cours de route.

Informations générales pour le formateur

« Notre objectif est de voir un monde inclusif dans lequel toutes les personnes handicapées jouissent de leurs droits fondamentaux et réalisent pleinement leur potentiel. »

« CBM s'engage en faveur d'une fourniture universelle d'éducation inclusive et équitable, de qualité et tout au long de la vie, avec un accent particulier sur les filles, les garçons, les femmes et les hommes handicapés vivant dans des contextes de faibles revenus. En travaillant avec des partenaires locaux, des gouvernements et des réseaux mondiaux, nous promouvons un changement systémique dans l'éducation. »

Stratégie de fédération de CBM jusqu'en 2023

L'éducation inclusive consiste principalement à réformer les systèmes éducatifs afin qu'ils accueillent et soutiennent tous les apprenants, ensemble, sans discrimination ni ségrégation. La Stratégie de fédération de CBM confirme l'engagement de l'organisation à « promouvoir un changement systémique dans l'éducation ».

Dans le cadre de sa Stratégie de fédération, CBM a quatre objectifs stratégiques. Ceux-ci sont axés sur le renforcement de la voix et de l'autonomie des personnes handicapées, sur la création de communautés inclusives et résilientes, sur la mise en place de systèmes et de services locaux et nationaux inclusifs et durables, et enfin sur la garantie que les populations touchées par une catastrophe ont accès à une aide humanitaire et à une protection inclusives. La stratégie met également l'accent sur le développement inclusif du handicap (DIH), en veillant à ce que tous les travaux de développement soient inclusifs pour les personnes handicapées, ainsi que sur le développement inclusif à base communautaire (DIBC) pour transformer la vie des personnes handicapées et de leurs familles. L'éducation inclusive est liée à tous ces aspects de la stratégie et/ou nous aide à y contribuer. Le DIH et le DIBC apparaîtront dans d'autres modules de ce dossier.

Le travail de CBM est guidé par la CNUDPH et cherche à soutenir les partenaires et les gouvernements pour qu'ils respectent les obligations énoncées dans la Convention.

La CNUDPH prévoit très clairement que « les États parties assurent la mise en place d'un système éducatif inclusif à tous les niveaux et l'apprentissage tout au long de la vie ».

En outre, la Convention prévoit que :

- les personnes handicapées puissent, sur la base de l'égalité avec les autres, avoir accès, dans les communautés où elles vivent, à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire ;
- des aménagements raisonnables soient prévus pour répondre aux besoins de la personne ;
- les personnes handicapées reçoivent le soutien nécessaire, dans le cadre du système d'enseignement général, pour faciliter leur éducation effective. ».

CBM veille également à ce que son travail contribue à la réalisation des Objectifs de développement durable (ODD), également connus sous le nom d'Agenda 2030.

L'ODD 4 vise à « Assurer à tous une éducation de qualité inclusive et équitable et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ».

L'Alliance internationale des personnes handicapées nous rappelle également, dans son document de position sur « Le droit à l'éducation pour les personnes handicapées » que :

« Tous les efforts nationaux et mondiaux visant à éduquer les personnes handicapées doivent contribuer à la réalisation d'un système inclusif ».

En termes simples, si CBM ne promouvait pas et ne soutenait pas l'éducation inclusive par le biais de ses partenariats, de ses programmes et de ses initiatives de défense des droits, elle manquerait à ses engagements de faire respecter la CNUDPH et de promouvoir la réalisation des ODD, ainsi qu'aux engagements énoncés dans la stratégie de la Fédération CBM.

Cela ne signifie pas pour autant que CBM doit cesser du jour au lendemain tout travail avec les écoles spécialisées. Comme nous le verrons dans le **module D**, la transition vers l'éducation inclusive implique un processus graduel de contribution au changement. Cela signifie que nous pouvons utiliser et nous appuyer sur (plutôt que de rejeter) l'expertise et les ressources des écoles spécialisées. Les obligations internationales nous encouragent toutefois à soutenir les contributions des partenaires à la création de systèmes éducatifs unifiés dans leurs pays, grâce auxquels les apprenants reçoivent le soutien dont ils ont besoin sans avoir recours systématiquement à des environnements ségrégués pour fournir ce soutien.



Activité : Nos obligations

20 minutes

Objectif de l'activité : encourager les participants à réfléchir à leur compréhension des principales obligations internationales relatives à l'éducation inclusive.

Instructions

- Utilisez les affirmations du **document A1** pour jouer au jeu « vrai ou faux ».
- Lisez chaque affirmation à haute voix, une à la fois, et demandez aux participants de montrer s'ils pensent que l'affirmation est vraie ou fausse.
 - Vous pouvez demander aux participants de se déplacer d'un côté de la pièce pour montrer qu'ils pensent que l'affirmation est fausse, ou de l'autre s'ils pensent qu'elle est vraie.
 - Ils peuvent aussi brandir des panneaux indiquant « vrai » ou « faux ».
 - Vous pouvez utiliser des cartes vertes et rouges pour indiquer le vrai ou le faux.
- Si les personnes ne sont pas d'accord entre elles, invitez-les à expliquer leurs opinions divergentes. N'intervenez que si elles ne parviennent pas à se mettre d'accord sur les affirmations vraies ou fausses. Utilisez les informations présentes dans la section « contexte » et au bas du document pour vous aider.
- Remettez aux participants le **document A1** à titre de référence à la fin de l'activité.

Adaptation locale

N'oubliez pas que vous pouvez adapter cette activité en ajoutant des déclarations différentes. Par exemple, vous pouvez ajouter des déclarations sur les engagements nationaux ou régionaux.

Si cette formation est utilisée par une organisation autre que CBM, vous pouvez ajouter les déclarations et engagements de votre propre organisation en faveur de l'éducation inclusive et de la réforme du système éducatif.

Sujet central A2

Sommes-nous prêts pour l'éducation inclusive ?

Message clé



Il n'existe pas de point de départ parfait pour l'éducation inclusive. S'agissant d'un processus continu de changement transformateur, il n'existe pas de mesure fixe de l'« état de préparation » avant qu'une école puisse commencer à devenir inclusive. Chaque école et chaque enseignant fait déjà (dans une certaine mesure) des choses qui facilitent l'inclusion et d'autres qui l'entravent. Si nous attendons que chaque école atteigne une norme minimale arbitrairement déterminée en matière d'infrastructure, d'équipement, de matériel et de capacité des enseignants, nous ne serons jamais prêts à commencer le processus d'éducation inclusive.

Informations générales pour le formateur

Aucun pays au monde n'a la volonté politique ou le pouvoir financier de transformer du jour au lendemain chaque école en une école inclusive parfaitement conçue, équipée et dotée en personnel. Et personne ne possède encore les connaissances et l'expérience suffisantes pour mettre au point tous les changements qui seraient nécessaires pour y parvenir. Mais ce n'est pas un problème, car l'éducation inclusive ne consiste pas à passer d'un système exclusif à un système parfaitement inclusif en une seule étape.

Il n'existe pas non plus de point de départ magique. Le système éducatif de chaque pays, et chaque établissement d'enseignement au sein du système, se trouve dans une position unique en ce qui concerne son environnement, ses ressources, ses politiques, ses pratiques et ses attitudes. Ils partent tous de points de départ différents, sont tous confrontés à des défis différents et ont tous accès à leur propre ensemble unique de compétences et d'expériences existantes sur lesquelles ils peuvent s'appuyer.

Nous n'attendons pas d'un être humain qu'il passe du jour au lendemain du statut de bébé à celui d'adulte, nous savons qu'il s'agit d'un processus lent et parfois difficile. Il en va de même pour le développement d'un système éducatif inclusif. Nous ne demandons jamais si un enfant est déjà prêt à grandir. Chaque enfant, dès le jour de sa naissance, est prêt à grandir, à apprendre et à commencer le voyage de sa vie. De même, si un établissement scolaire existe, il est prêt à entamer son parcours d'éducation inclusive. Cela ne signifie pas nécessairement qu'au premier jour de ce voyage, chaque établissement scolaire sera immédiatement en mesure d'offrir à chaque apprenant le soutien idéal dont il a besoin. Certains des changements nécessaires ne se produiront

pas immédiatement, mais nous ne devons pas en avoir peur ni utiliser cette situation comme une excuse pour éviter l'éducation inclusive.

Dans certains contextes, les écoles ouvrent volontiers leurs portes à tous les apprenants, y compris à ceux qui souffrent d'un handicap, sachant qu'elles ne peuvent pas encore répondre à l'ensemble des besoins de chacun, mais sachant aussi qu'elles feront de leur mieux pour apporter aussi rapidement que possible les changements appropriés.

Certains pourraient affirmer que ces écoles devraient fermer leurs portes aux apprenants handicapés ou ayant d'autres besoins spécifiques jusqu'à ce qu'elles soient complètement « prêtes ». Pour contrer cet argument, réfléchissez à ces deux points :

- **Nous apprenons mieux en faisant** : dans tous les aspects de la vie, c'est en s'attelant à la tâche et en faisant (en expérimentant, en testant, en discutant) que l'on apprend le mieux comment changer les choses. Il n'existe pas de modèle d'éducation inclusive que les écoles doivent suivre. Les écoles apprendront plus efficacement comment apporter les changements nécessaires à l'inclusion (avec les ressources disponibles) si elles commencent à relever les défis de manière pratique. Une école qui attend que quelqu'un d'autre lui donne les réponses et lui fournisse les solutions avant d'ouvrir ses portes à tout le monde attendra toujours !
- **Attendre la notion insaisissable de « maturité » peut signifier que nous perpétuons délibérément l'exclusion et la ségrégation** : dans de nombreux contextes dans lesquels travaillent CBM, ses partenaires et d'autres organisations, les enfants handicapés ont probablement deux options : fréquenter l'école locale ou rester à la maison. Les écoles ou unités spécialisés ne sont accessibles qu'à un infime pourcentage de la population handicapée ; il s'agit rarement d'une option viable pour la majorité des enfants handicapés. Dans de tels contextes, nous n'avons pas le droit de dicter que l'enfant doit rester à la maison, qu'il n'a aucune chance de recevoir une éducation, ou que l'école et les enseignants n'ont pas la possibilité d'apprendre et de se développer afin de pouvoir accueillir cet enfant et d'autres à l'avenir.



Activité : Réflexion sur l'état de préparation

45 minutes

Objectif de l'activité : encourager les participants à réfléchir de façon critique à leurs opinions concernant les points de départ de l'éducation inclusive.

Instructions

Assurez-vous de passer directement à cette activité sans présenter les informations générales.

- Demandez aux participants de lire les courts scénarios du **document A2**.
- En binômes ou en petits groupes, ils doivent discuter des scénarios et décider si chaque école est prête pour l'éducation inclusive. À ce stade, ne leur donnez pas d'informations provenant de la section des informations générales. S'ils demandent des conseils sur les paramètres ou les mesures de l'état de préparation, encouragez-les à décider eux-mêmes de ce qu'ils pensent être une base pour l'état de préparation.

- Certains participants peuvent décider d'emblée que toutes les écoles sont prêtes. Si c'est le cas, animez une discussion en groupe sur les raisons de cette décision et utilisez les notes d'information pour combler les lacunes.
- Si les participants considèrent que certaines écoles ne sont « pas encore prêtes » à être inclusives, demandez-leur d'expliquer pourquoi. Au cours de la discussion, invitez-les à réfléchir aux questions suivantes :
 - À votre avis, qu'advient-il des enfants handicapés dans les environs de cette école « non prête » ?
 - Pensez-vous que cela soit juste ? Cette école est-elle conforme aux attentes internationales ?
 - Quelles alternatives éducatives suggérez-vous pour les enfants handicapés qui vivent près de cette école « non prête » ?
 - Pensez-vous que ces alternatives apporteraient de meilleurs résultats pour les enfants, leurs familles et la communauté que s'ils fréquentaient l'école « non prête » (si oui, lesquels et comment) ?
 - Ces alternatives sont-elles viables (abordables, facilement disponibles, attrayantes pour l'enfant et la famille, etc.)
- Des participants ont-ils changé d'avis sur la « préparation à l'inclusion » au cours de cette discussion ? Si oui, demandez-leur d'expliquer pourquoi devant le groupe (s'ils le souhaitent).
- Utilisez maintenant les informations générales pour encourager les participants à comprendre que nous ne pouvons pas simplement diviser les établissements en écoles « prêtes » et « non prêtes » pour l'inclusion. Au contraire, toutes les écoles sont prêtes, mais certaines ont peut-être déjà franchi quelques étapes de plus que d'autres sur le chemin de l'inclusion.

Adaptation locale

Vous pouvez adapter les scénarios en fonction de votre contexte. Par exemple, vous pouvez modifier les détails concernant les bâtiments scolaires, les installations et la taille des classes, afin de rendre les scénarios plus pertinents et plus crédibles pour les participants de votre pays.

Sujet central A3

Pouvons-nous nous permettre une éducation inclusive ?

Message clé



Ne pas offrir une éducation ordinaire à tous coûte des milliards aux économies, à la protection sociale et aux secteurs de la santé des pays. L'éducation apporte des avantages personnels, communautaires et nationaux en matière de santé, ainsi que des avantages sociaux et économiques qui peuvent largement compenser le coût de l'accès à l'éducation, de la participation et de l'apprentissage de tous.

Informations générales pour le formateur

Tous les pays ont du mal à financer l'éducation de manière adéquate. Cela n'est pas toujours dû à un manque de fonds. Le manque de volonté politique, la stratégie dictée par l'idéologie politique, la mauvaise gestion et la corruption peuvent tous jouer un rôle dans le sous-financement de l'éducation.

Mais l'éducation inclusive ne doit pas nécessairement grever davantage les budgets de l'éducation que les systèmes éducatifs exclusifs ou parallèles. Une grande partie du travail nécessaire pour rendre l'éducation inclusive consiste à changer notre façon de faire les choses, plutôt qu'à acheter des équipements coûteux de haute technologie.

Bien sûr, il est nécessaire d'améliorer les infrastructures éducatives pour les rendre plus accessibles, et l'amélioration des infrastructures des écoles existantes aura un coût. La réorganisation et l'allocation plus efficace des budgets de l'éducation peuvent aider, même si de nouveaux fonds ne sont pas disponibles. Toute nouvelle installation peut facilement être conçue et construite en tenant compte de l'accessibilité et de la conception universelle, pour un coût supplémentaire faible ou nul par rapport à la construction d'une installation inaccessible. Et dans l'immédiat, de petits ajustements abordables peuvent être effectués dans chaque école pour améliorer l'environnement physique et d'enseignement/apprentissage pour des apprenants spécifiques, ce que l'on appelle des aménagements raisonnables (voir le **module C** pour en savoir plus sur la conception universelle de l'apprentissage et les aménagements raisonnables).

Après un coût initial de modification du programme de formation, il ne coûte pas plus cher à un pays de former des enseignants à l'inclusion que de les former à l'exclusion. En effet, le bénéfice financier à long terme de la formation de chaque enseignant à l'inclusion sera significatif, car un enseignant inclusif est fondamentalement un enseignant de bonne qualité qui enseignera mieux à

chaque apprenant. À son tour, un enseignement de meilleure qualité devrait réduire les abandons et les redoublements, et permettre à davantage d'apprenants de quitter l'école avec plus de connaissances, de compétences, de confiance et de qualifications pour leur avenir. Si nous disons que nous ne pouvons pas nous permettre de rendre l'éducation inclusive, nous disons en réalité que nous ne pouvons pas nous permettre de rendre l'éducation de bonne qualité ; pourtant les gouvernements et les donateurs du monde entier veulent investir dans l'amélioration de la qualité de l'éducation.

L'exclusion de l'éducation coûte aux pays des milliards de dollars chaque année. Ce n'est un secret pour personne que les populations plus instruites ont de meilleurs résultats en matière de santé, une plus grande résistance face aux crises, des revenus plus élevés, une meilleure alimentation et une mortalité infantile plus faible. Les personnes privées d'une bonne éducation sont confrontées à des difficultés tout au long de leur vie, sont moins susceptibles de contribuer à l'économie locale et nationale, et sont plus susceptibles de constituer un « gouffre » financier pour le pays. Investir dans l'éducation de tous ne peut jamais être une mauvaise décision financière.

La ségrégation et l'éducation spécialisée ne sont pas abordables à l'échelle nécessaire pour répondre aux besoins de chaque apprenant handicapé dans les pays en développement. On estime que les écoles spécialisées accueillent actuellement un très faible pourcentage d'enfants handicapés dans de nombreux pays. Même s'il n'y avait pas d'attentes internationales concernant un abandon de l'éducation ségréguée, il n'y a aucun moyen pour tous les systèmes éducatifs d'étendre l'offre d'écoles spécialisées de manière adéquate pour accueillir ceux qui sont actuellement exclus. Si nous maintenons un engagement fort envers les systèmes scolaires spécialisés, nous condamnons en fait des millions d'enfants handicapés à une vie sans éducation et à des options futures limitées, car il n'y aura pas de miracle financier mondial nous permettant de construire suffisamment d'écoles spécialisées pour les accueillir tous.



Activité : Les coûts de l'inclusion et de l'exclusion

30-45 minutes

Objectif de l'activité : encourager les participants à réfléchir de façon critique aux avantages et aux inconvénients de l'éducation inclusive et des écoles spécialisées ségréguées, en mettant l'accent sur la viabilité de chaque système et les implications financières.

Instructions

Assurez-vous de passer directement à cette activité sans présenter les informations générales.

- Demandez aux participants de se diviser en deux groupes avant de leur distribuer les instructions de l'activité.
- Dites-leur qu'ils vont interpréter un débat politique. Chaque personne joue le rôle d'un député. Demandez à une personne de l'un des deux groupes de tirer un morceau de papier plié dans un sac : le papier indiquera si son groupe est le parti pro-inclusion ou le parti pro-écoles spécialisées.
 - Le parti pro-inclusion est fermement convaincu que l'éducation inclusive sera une solution rentable à la crise de l'éducation du pays, et apportera des avantages sociaux et économiques substantiels à tous sur le long terme.
 - Le parti pro-écoles spécialisées s'engage à maintenir un système d'écoles spécialisées à part.

- Proposez aux participants une motion spécifique à débattre. Par exemple, vous pouvez dire que le ministre des finances vient de présenter un nouveau budget qui prévoit une augmentation considérable du financement des écoles spécialisées, avec notamment des propositions de construction de dix nouvelles écoles spécialisées. (Choisissez une motion qui aura du sens dans votre contexte).
- Donnez aux groupes quelques minutes pour discuter en privé de leurs arguments clés pour la position qui leur a été attribuée. Même si les membres du groupe ne croient pas personnellement à la position qui leur a été attribuée, ils doivent jouer un rôle comme s'ils y croyaient.
- Demandez aux deux groupes de lancer le débat. Vous pouvez jouer le rôle de président, ouvrir le débat parlementaire et rappeler les députés à l'ordre s'ils sont trop turbulents.
- Prévoyez au moins 20 minutes pour le débat, à moins qu'il ne se conclue naturellement plus tôt.
- Demandez ensuite aux participants de retirer leur « casquette de député » et de faire semblant d'être des membres du public qui ont regardé le débat. Dans quel camp se situent-ils, quels arguments étaient les plus convaincants et pourquoi ? Quelqu'un a-t-il changé d'avis au cours du débat ?
- Utilisez maintenant les points des informations générales pour souligner que nous pouvons nous permettre une éducation inclusive et que nous ne pouvons pas nous permettre de maintenir la ségrégation et l'exclusion.

Adaptation locale

Vous pouvez modifier les détails pour que l'activité corresponde mieux au système de gouvernement que vos participants connaissent. Par exemple, vous pouvez parler de représentants au lieu de députés.

Vous pouvez choisir une motion qui est d'actualité dans votre gouvernement.

Sujet central A4

Comment notre organisation peut-elle progresser en matière d'éducation inclusive ?

Message clé



Pour faire de l'éducation inclusive une réalité, nous devons considérer non seulement ce que nous faisons, mais aussi comment nous le faisons. Il existe certaines façons de travailler qui renforceront nos efforts. Il s'agit notamment d'écouter et d'impliquer les principales parties prenantes à toutes les étapes du projet, et d'utiliser la recherche-action et les approches de suivi continu pour promouvoir une réflexion critique, une adaptation et une amélioration continues.

Informations générales pour le formateur

La façon dont nous travaillons peut influencer notre réussite. Au cours des dernières décennies, il est de plus en plus admis que, dans les secteurs du développement et de l'humanitaire, nous devons travailler de manière participative. Les organisations qui arrivent de l'extérieur et imposent aux communautés des projets bien intentionnés mais inappropriés sont de plus en plus considérées comme une mauvaise façon de travailler.

Il existe des méthodes de travail qui peuvent augmenter considérablement les chances de concevoir et de mettre en œuvre une initiative d'éducation inclusive qui sera réussie et durable. Il est important que nous utilisions (et que nous encourageons ou aidions nos partenaires à utiliser) ces méthodes de travail dans l'ensemble de notre travail d'éducation inclusive. Cela est particulièrement important, car CBM s'est engagée dans le développement inclusif du handicap.

« ...les personnes handicapées doivent être incluses dans la planification et la mise en œuvre de toutes les interventions... Il y a 'développement inclusif' lorsque l'ensemble de la communauté, y compris les personnes handicapées, bénéficie de manière égale des processus de développement. »

CBM (2015) Boîte à outils pour le développement inclusif des personnes handicapées.

Écouter les parties prenantes

Chaque pays et chaque contexte éducatif commence son voyage vers l'éducation inclusive à partir d'un point de départ unique, avec une combinaison unique de défis et de points forts. C'est pourquoi il n'existe pas de solution d'éducation inclusive préconçue qui puisse être simplement téléchargée et appliquée partout. Nous devons créer une solution adaptée à chaque situation. La seule façon d'y parvenir efficacement est de bien comprendre la situation. Nous devons découvrir les obstacles à l'inclusion, tels qu'ils sont vécus par les diverses parties prenantes, et découvrir toutes les ressources humaines, juridiques et matérielles qui existent déjà et que nous pouvons utiliser pour améliorer l'éducation.

La meilleure façon d'y parvenir est d'écouter ce que disent les diverses parties prenantes et de veiller à ce que leurs opinions et leur expertise soient intégrées dans la conception et la mise en œuvre du programme.

Écouter les parties prenantes n'est pas toujours facile. En effet, beaucoup de gens ne savent pas vraiment comment faire et cela est souvent fait de manière superficielle : par exemple, quelques entretiens ou groupes de discussion avec des enseignants et des parents (et parfois des enfants) pendant une étude de base. Cependant, les opinions et les expériences des enseignants, des apprenants, des parents, des organisations de personnes handicapées (OPH) et des autres personnes directement impliquées dans l'éducation inclusive doivent être prises en compte de manière approfondie et continue tout au long du programme, afin qu'elles puissent contribuer à l'évolution constante du travail.

Intégrer la recherche-action dans le programme

L'une des meilleures façons de s'assurer que les opinions et les expériences des parties prenantes sont utilisées pour façonner la conception et l'évolution de notre travail d'éducation inclusive est d'intégrer des approches de recherche-action dans le programme. La recherche-action est un cycle simple consistant à « regarder-penser-agir ». Les parties prenantes sont activement impliquées dans l'observation de leur situation, dans la discussion et l'analyse des forces et des faiblesses, et dans la prise de mesures pour améliorer les choses. Elles ne sont pas simplement informées, par des personnes extérieures, des actions à entreprendre et des changements à apporter.

- Quelle que soit l'orientation de notre travail sur l'éducation inclusive, nous pouvons y intégrer les principes de la recherche-action afin de nous assurer que les parties prenantes sont activement impliquées. Par exemple :
- **Lors de la formation des enseignants**, au lieu de se contenter de dispenser un cours de formation rédigé par un consultant externe et de demander aux enseignants de remplir un formulaire d'évaluation à la fin, nous pouvons faire participer les enseignants de manière beaucoup plus active.
 - Au niveau le plus simple, nous pouvons diviser la formation en deux sessions (à quelques jours ou semaines d'intervalle). Nous pouvons demander aux enseignants de retourner dans leurs classes après la première session et d'observer et d'étudier un problème d'inclusion/exclusion en particulier. Que se passe-t-il, pourquoi, ont-ils des idées pour améliorer la situation, peuvent-ils tester cette idée ? Lors de la deuxième session de formation, les enseignants partagent leurs expériences, apprennent les uns des autres et apprennent davantage du formateur. Ils sont encouragés à continuer à « regarder, penser et agir », pourquoi pas en se réunissant régulièrement lors d'une réunion d'enseignants pour partager ce qu'ils ont observé, pensé et testé.
 - Si nous voulons impliquer encore davantage les enseignants, nous pouvons mettre en place des processus par lesquels ils participent à la co-conception, au test et à l'amélioration des cours de formation.

- **Lorsqu'il s'agit d'améliorer l'accès à l'environnement**, surtout avec de petits budgets, la recherche-action peut aider les parties prenantes à élaborer des solutions appropriées et abordables au niveau local. Les évaluations de l'éducation inclusive révèlent souvent que les fonds du projet ont été dépensés pour des changements d'infrastructure inappropriés parce que personne n'a demandé à l'école, aux apprenants, aux enseignants, aux parents, aux OPH locales ou à la communauté quels étaient les défis à relever en priorité, ou n'a demandé conseil pour identifier la meilleure façon de concevoir l'amélioration. Les organisations et les gouvernements adoptent parfois une approche globale en ce qui concerne les infrastructures (par exemple, un programme visant à installer des rampes d'accès dans chaque école cible). Il ne fait aucun doute que chaque école se retrouve avec un nouvel élément d'infrastructure. Cependant, il se peut que cela n'aide pas à améliorer l'accès pour le personnel et les apprenants actuellement dans l'école si une rampe n'était pas leur besoin d'accès le plus urgent.
 - Nous pouvons utiliser la recherche-action pour nous assurer que les parties prenantes sont impliquées dans l'identification et l'analyse des problèmes d'accès, qu'elles jouent un rôle actif dans la mise en œuvre des solutions et qu'elles évaluent si elles ont bien fonctionné ou si elles nécessitent un apport supplémentaire.

Planifier un suivi continu et une réflexion critique

Un cycle de projet commun implique une étude de base ou une analyse de la situation avant le début du projet. Des évaluations sont ensuite généralement réalisées, avec peut-être une évaluation à mi-parcours et une évaluation finale. Ces évaluations sont souvent exigées par les donateurs et peuvent leur montrer si leur argent a été bien dépensé. Cependant, un suivi continu est nécessaire pour qu'un projet puisse tirer des leçons de l'expérience, détecter les problèmes à temps et apporter des améliorations constantes.

Si un consultant fournit une analyse critique lorsque le projet d'éducation inclusive est déjà terminé, cela n'est d'aucune aide pour les parties prenantes et les bénéficiaires. L'éducation inclusive étant un processus continu, ce type de réflexion critique est en permanence nécessaire. Nous avons besoin de mécanismes qui garantissent que nous posons constamment des questions telles que : abordons-nous efficacement les obstacles à l'inclusion, quels autres obstacles découvrons-nous, que faisons-nous pour aborder les obstacles, comment pouvons-nous les aborder plus efficacement ou de manière plus appropriée, quelles ressources humaines et matérielles avons-nous identifiées et utilisées, y a-t-il d'autres ressources que nous pourrions utiliser pour améliorer notre travail, et ainsi de suite.

Dès le début de la conception, nous devons intégrer des mécanismes tels que la recherche-action qui nous aident à suivre les progrès à travers le regard des parties prenantes. Nous devons mettre en place des activités permettant aux gestionnaires de projet d'observer, de documenter, d'analyser et de réfléchir régulièrement au travail, puis de l'adapter. Et cette activité de suivi doit être budgétisée.

L'une des principales raisons pour lesquelles les programmes d'éducation inclusive n'atteignent pas leur plein potentiel est que les personnes chargées de leur mise en œuvre partent du principe qu'elles ont déjà les bonnes réponses lorsqu'elles commencent à les mettre en œuvre. Cet état d'esprit signifie que les personnes impliquées ne font pas assez de réflexion, d'analyse et d'adaptation, de sorte que si un projet commence dans une direction légèrement erronée, il finira dans la mauvaise direction.

L'un des outils que le programme CBM, les partenaires et d'autres organisations peuvent trouver utiles est l'index d'inclusion. Il s'agit d'un outil qui soutient le développement inclusif dans les écoles. Il vise à comprendre et à trouver des solutions à l'apprentissage et à la participation du point de vue de diverses parties prenantes. (Voir la section « Autres lectures »).

Activité : Quelles méthodes d'écoute connaissons-nous ?



75 minutes

Objectif de l'activité : encourager les participants à réfléchir aux multiples façons dont les parties prenantes peuvent être consultées sur des questions telles que l'éducation inclusive. Ensuite, encourager les participants à réfléchir et à partager leurs expériences en matière de recherche-action et/ou de suivi continu.

Instructions

Première partie

- Présentez les informations données dans la première partie des informations générales (section **Écoutez les parties prenantes**).
- Organisez ensuite une activité consistant à poser des questions en rafale. Mettez les participants au défi de réfléchir en cinq minutes à dix méthodes différentes qu'ils peuvent utiliser pour écouter les parties prenantes et connaître leurs points de vue. Demandez aux participants d'énoncer leurs idées, Puis écrivez-les au tableau.
- Prenez connaissance de leurs réponses et supprimez celles qui sont répétées ou très similaires. Si après cela le nombre de méthode est inférieur à dix, demandez aux participants d'en trouver d'autres.
- Demandez à chacun des participants d'examiner la liste. Encouragez-les à poser des questions s'il y a des méthodes sur lesquelles ils veulent en savoir plus.
- Invitez quelques participants à donner des exemples de la manière dont ils ont utilisé une ou plusieurs des méthodes pour trouver des informations (pour un projet d'éducation inclusive ou autre).
- Partagez la liste du **document A4** pour que les participants puissent voir s'ils ont oublié des idées.

Deuxième partie

Il y a deux façons possibles de faciliter cette partie de l'activité, selon que les participants ont une expérience formelle de la recherche-action ou non. Vous pouvez obtenir ce type d'information en faisant remplir un questionnaire avant l'atelier.

Option i) Si certains ou tous les participants ont l'expérience de l'utilisation de la recherche-action dans leur travail.

- Présentez les informations des deuxième et troisième parties des informations générales (**Intégrer la recherche-action dans le programme et Planifier le suivi continu et la réflexion critique**).
- Demandez aux participants de travailler en petits groupes. Organisez les groupes de manière à ce qu'il y ait dans chaque groupe au moins une personne ayant une expérience de la recherche-action.
- Une personne doit raconter comment elle a utilisé les activités de recherche-action, par exemple à des fins de planification ou de suivi continu. Qu'est-ce qui a été fait, par qui, qu'est-ce qui a bien fonctionné, quels ont été les défis ?

- Les autres membres du groupe écoutent le témoignage jusqu'à la fin, puis font part de commentaires et de conseils constructifs : quels aspects les ont impressionnés, quelles idées ont-ils retenues, qu'est-ce qui aurait pu être fait différemment ou en plus pour relever les défis, quelles autres méthodes auraient pu être utilisées ?
- Si d'autres personnes du groupe ont une expérience de recherche-action à partager, répétez les étapes ci-dessus jusqu'à ce que tout le monde ait raconté son exemple et reçu des commentaires et des conseils.
- Organisez une discussion en groupe autour des questions suivantes :
 - Que pouvons-nous faire pour garantir que la recherche-action et/ou le suivi continu deviennent un élément plus important des projets existants (si ce n'est pas déjà le cas) ?
 - Que ferons-nous pour garantir que tous les futurs plans de projets d'éducation inclusive intègrent la recherche-action et le suivi continu ?
 - Quels défis pourrions-nous rencontrer ? Comment allons-nous surmonter ces défis ?

Option ii) Si aucun des participants n'a l'expérience de l'utilisation de la recherche-action dans son travail.

- Présentez les informations des deuxième et troisième parties des informations générales (**Intégrer la recherche-action dans le programme et Planifier le suivi continu et la réflexion critique**).
- Demandez aux participants de travailler en petits groupes.
- Demandez-leur de réfléchir seuls pendant quelques minutes à un moment de leur vie où ils ont utilisé les principes de la recherche-action, peut-être sans s'en rendre compte.
- Soulignez que nous avons tous, à un moment ou à un autre de notre vie professionnelle ou personnelle, fait quelque chose de similaire à la recherche-action. Nous avons recueilli des informations sur une situation, nous les avons analysées et nous avons réfléchi au problème ou à la solution, nous avons expérimenté une solution possible, puis nous avons réfléchi à la question de savoir si cela avait fonctionné ou ce qu'il fallait essayer d'autre.
- Demandez à un volontaire de chaque groupe de raconter une expérience au cours de laquelle il a utilisé la recherche-action (même s'il n'a pas réalisé sur le moment qu'il s'agissait de recherche-action).
- Les autres membres du groupe écoutent le témoignage jusqu'à la fin, puis font part de commentaires et de conseils constructifs : quels aspects les ont impressionnés, quelles idées ont-ils retenues, qu'est-ce qui aurait pu être fait différemment ou en plus pour relever les défis, quelles autres méthodes auraient pu être utilisées ?
- D'autres membres du groupe racontent ensuite leur expérience jusqu'à ce que tous ceux qui ont une histoire aient raconté leur exemple et reçu des commentaires et des conseils.
- Organisez une discussion en groupe autour des questions suivantes :
 - Que pouvons-nous faire pour garantir que la recherche-action et/ou le suivi continu deviennent un élément plus important des projets existants (si ce n'est pas déjà le cas) ?
 - Que ferons-nous pour garantir que tous les futurs plans de projets d'éducation inclusive intègrent la recherche-action et le suivi continu ?
 - Quels défis pourrions-nous rencontrer ? Comment allons-nous surmonter ces défis ?

Lectures complémentaires pour le module A

Nos obligations en matière d'éducation inclusive

CBM (2018) Mon droit, c'est notre avenir. Le pouvoir transformateur de l'éducation inclusive pour personnes handicapées, Bensheim, CBM.

Chapitre 2 - Engagements non négociables. <https://bit.ly/CBMMYRightFR>

CBM (s.d.) Federation Strategy 2023.

Comprend la théorie du changement de CBM dans une annexe. <https://bit.ly/CBMFedStrat23>

CBM (s.d.) Reference Guide. Identifying and Fostering Change Towards Disability Inclusive Development. A planning guide based on promising practice in inclusive education. Disponible sur demande en envoyant un e-mail à contact@cbm.org.

Comité des droits des personnes handicapées (2016) Observation générale no 4 (2016) sur le droit à l'éducation inclusive.

<https://bit.ly/CRPDGenCom4>

Une version facile à lire est disponible et fournit une explication accessible de l'éducation inclusive.

<https://bit.ly/GenCom4Easy>

International Disability Alliance (2015). The right to education of persons with disabilities: The position of the International Disability Alliance July 2015

<https://bit.ly/IDAPos2015>

Objectif de développement durable 4

<https://unric.org/fr/odd-4/>

Convention des Nations Unies (2006) sur les droits des personnes handicapées

<https://bit.ly/UNCRPDtext>

Définir l'éducation inclusive

CBM (2018) Mon droit, c'est notre avenir. Le pouvoir transformateur de l'éducation inclusive pour personnes handicapées, Bensheim, CBM.

Chapitre 1 - Approches individuelles et systémiques. <https://bit.ly/CBMMYRightFR>

International Disability Alliance (2020) Ce que signifie pour nous une éducation inclusive, équitable et de qualité, IDA.

<https://bit.ly/IDAIEreport>

Stubbs, S (2008) Inclusive Education: Where there are few resources, Oslo: Atlas Alliance.

<https://bit.ly/IEFewRes>

UNESCO (2020) Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2020: Inclusion et éducation : tous, sans exception Paris, UNESCO.

<http://bit.ly/2020gemreport>

Le coût de l'éducation inclusive

IDDC (2016) #CostingEquity. Recommendations for disability-responsive education financing (poster). Brussels: IDDC.

<https://bit.ly/CostEquPoster>

IDDC (2016) #CostingEquity. The case for disability-responsive education financing (summary report). Brussels: IDDC.

<https://bit.ly/CostEquRepSum>

UNESCO (2009) Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation, Paris: UNESCO. Section 1.2.3 : « Inclusion et rentabilité ».

<https://bit.ly/UNESCOpolicy>

La voix des parties prenantes

Booth, T et Ainscow, M (2002) Developing learning and participation in schools. CSIE.

Disponible dans de nombreuses langues. <https://bit.ly/IndexInclusion>

CBM (2018) Mon droit, c'est notre avenir. Le pouvoir transformateur de l'éducation inclusive pour personnes handicapées, Bensheim, CBM.

Chapitre 6 - Autonomisation et engagement des parties prenantes.

<https://bit.ly/CBMMyRightFR>

EENET (2018) Enabling Education Review 7, Youth Takeover Edition. Hyde: EENET.

Tous les articles sont rédigés par des enfants et des jeunes avec ou sans handicap.

<https://bit.ly/EER7Youth>

Lewis, I et Little, D (2018) Young Voices in Inclusive Education. A guide to help young researchers conduct action research with peers and younger children, Hyde: EENET.

<https://bit.ly/YoungAR>

Études de cas pour le module A

Les études de cas présentées ici peuvent être utiles pour renforcer les messages concernant l'écoute des parties prenantes à l'aide d'approches basées sur la recherche-action. L'étude de cas A2 montre que les enfants, même très jeunes, peuvent apporter des idées et des expériences qui nous aident à faire progresser l'éducation inclusive.

Étude de cas A1

Enseignant-chercheur : renforcer les capacités de recherche des enseignants pour promouvoir l'inclusion à Zanzibar

Les enseignants de Zanzibar travaillent dur mais ont rarement l'occasion de réfléchir ensemble à leurs pratiques. Avec des encouragements, ils peuvent se mettre en réseau et partager leurs expériences avec d'autres enseignants pour créer des stratégies d'enseignement plus innovantes et inclusives, et travailler avec leurs collègues pour essayer de mieux faire. Cette étude de cas documente l'une des étapes du développement de la recherche-action participative avec les enseignants, suite à l'introduction de l'approche en 2014 par l'Unité de l'éducation inclusive et des compétences de vie (IELS) au sein du ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle (MoEVT) de Zanzibar.

Dans le cadre du suivi de l'introduction de l'approche de recherche-action, deux ateliers de trois jours ont été organisés à Zanzibar en décembre 2014. Les participants étaient les équipes de recherche-action de et soutenant deux écoles primaires.

Les participants ont fait de brèves présentations de leurs projets de recherche-action afin de partager leurs expériences et d'en apprendre davantage sur la recherche-action des autres participants. Certaines équipes avaient terminé leur premier cycle de recherche-action, tandis que d'autres étaient encore en train de travailler sur la recherche. Elles ont discuté des différents défis et réalisations. De manière encourageante, les participants ont indiqué qu'ils avaient appris les principes de base, les compétences et les valeurs de la recherche-action ainsi que l'importance de la collaboration entre eux.

Grâce à l'orientation de l'atelier, les membres de l'équipe de recherche-action ont été ravis d'apprendre que la recherche-action leur permet d'utiliser des méthodes informelles pour documenter leurs données. Pour les aider à bien comprendre les méthodes de documentation informelles, les participants les ont testées en documentant les activités réalisées pendant les ateliers. Ils ont utilisé avec succès des diagrammes, des textes courts, des tableaux simples et des photos pour documenter les processus et les résultats des ateliers.

Un suivi plus étroit en juin 2015 a permis de constater qu'une équipe de recherche-action avait réussi à étudier et à réduire l'absentéisme des élèves le vendredi grâce à la coopération entre les membres de l'équipe, les parents et les autres enseignants de l'école. Une autre équipe a travaillé avec d'autres enseignants de l'école pour partager des idées, puis fabriquer et utiliser des matériaux tactiles comme supports pédagogiques pendant leurs cours, notamment pour les élèves malvoyants.

Avec l'engagement d'étendre la recherche-action à Zanzibar, l'unité IELS a organisé des mini-ateliers pour six autres écoles en juin 2015. Cela a permis à chaque école de former une équipe de recherche-action et de promettre d'utiliser le processus de recherche-action pour travailler sur au moins un des défis liés à l'inclusion qu'elles avaient identifiés dans leurs écoles.

La courte expérience acquise jusqu'à présent en matière de recherche-action à Zanzibar montre déjà certains des avantages de cette approche pour les enseignants. Elle a le potentiel d'être une stratégie de formation continue des enseignants, qui leur donne les moyens de promouvoir l'éducation inclusive.

L'étude de cas complète peut être consultée à l'adresse suivante :

Juma, S (2015) « Teacher-as-researcher: Reinforcing teachers' inquiring skills to promote inclusion in Zanzibar », Enabling Education Review, numéro 4.

<https://bit.ly/EER4Juma>

Étude de cas A2

Les enfants en tant que chercheurs

EENET a récemment travaillé avec des enfants en Arménie et en Ukraine : le réseau a aidé des enfants plus âgés (12-15 ans) à se familiariser avec la recherche-action en utilisant des activités et des jeux pour étudier une situation et trouver des solutions aux problèmes. Ces enfants plus âgés ont ensuite travaillé avec des enfants plus jeunes de l'école primaire (6-7 ans) et avec de très jeunes enfants de classes de maternelle (4-5 ans) pour se renseigner sur leurs expériences de l'école.

En Ukraine, les jeunes chercheurs ont discuté des « raisons pour lesquelles il est difficile de s'exprimer » en utilisant de nombreux jeux et activités différents pour encourager les jeunes enfants à parler de leurs expériences et de leurs sentiments.

Cinq jeunes enfants sur neuf ont déclaré que les enseignants et les adultes ne les écoutaient pas. Parfois, ils voulaient dire quelque chose mais avaient trop peur de le faire. Les réponses incluaient « nous avons peur de ne pas pouvoir formuler nos idées » et « nous ne pensons pas que les adultes nous prendront au sérieux ».

Les jeunes chercheurs ont réfléchi à cette expérience de travail avec de jeunes enfants, notamment des enfants de maternelle. Ils ont reconnu la nécessité de s'écouter mutuellement et ont remarqué qu'il n'est pas aussi facile qu'il n'y paraît d'être enseignant. Enfin, ils ont suggéré quelques activités de suivi pour tirer parti de la recherche-action et de ce qu'ils ont appris auprès des jeunes enfants.

En Arménie, les jeunes chercheurs ont travaillé avec des enfants allant à l'école maternelle et à l'école primaire. Ils ont joué à des jeux, pris des photos, distribué des bonbons, posé des questions et pris des notes. Leur recherche visait à demander aux jeunes enfants ce qu'ils aimaient et n'aimaient pas à l'école. Plus tard, les jeunes chercheurs ont réalisé des affiches montrant ce qu'ils avaient découvert. Les affiches montraient les choses que les enfants aimaient, puis celles qu'ils n'aimaient pas, accompagnées des idées de solutions des jeunes chercheurs.

L'étude de cas complète peut être consultée à l'adresse suivante :

EENET (2018) « Children as researchers », Enabling Education Review, numéro 7.

<https://bit.ly/EER7YoungRes>

Documents à distribuer pour le module A

Document A.i. L'histoire du canard	29
Document A.ii La différence entre l'éducation intégrée et l'éducation inclusive	30
Document A.iii. L'éducation spécialisée	31
Document A.iv. Définition de l'éducation inclusive	32
Document A1. Vrai ou faux ?	33
Document A2. Préparation de l'école pour l'inclusion	34
Document A4. Écoute des parties prenantes	36

Document A.i. L'histoire du canard¹

Les animaux de la forêt avaient décidé de créer une école dont le programme consistait à courir, grimper, nager et voler, et tous les animaux (les élèves) devaient s'inscrire à chacune de ces activités.

Le canard était un excellent élève en natation, encore plus doué que son professeur. Cependant, il n'obtenait qu'une note moyenne en vol et devait rester après l'école pour s'entraîner à voler et abandonner la natation. Avec le temps, ses pieds palmés s'usèrent à force de courir et il devint un élève médiocre en natation. Mais la médiocrité était acceptée à l'école et personne ne se souciait de ce qui se passait, sauf bien sûr le canard.

Le lièvre était un excellent élève en course à pied, mais il a fait une dépression nerveuse parce qu'il devait faire beaucoup de natation.

L'écureuil était excellent en escalade, mais était très frustré lors des leçons de vol, car son professeur l'obligeait à partir du sol plutôt que de l'arbre. En raison d'un effort excessif, il a souffert de crampes et a obtenu une note de 6/10 en escalade et une moyenne de 4.

En ce qui concerne l'escalade, l'aigle s'est distingué, mais il a reçu de mauvaises notes pour son comportement car il a persisté à grimper au sommet de l'arbre à sa manière et a été étiqueté comme un élève problématique.

À la fin de l'année, l'anguille, sachant un peu courir, grimper et voler, et nageant de façon extraordinaire, a obtenu la meilleure moyenne et la médaille du meilleur élève.

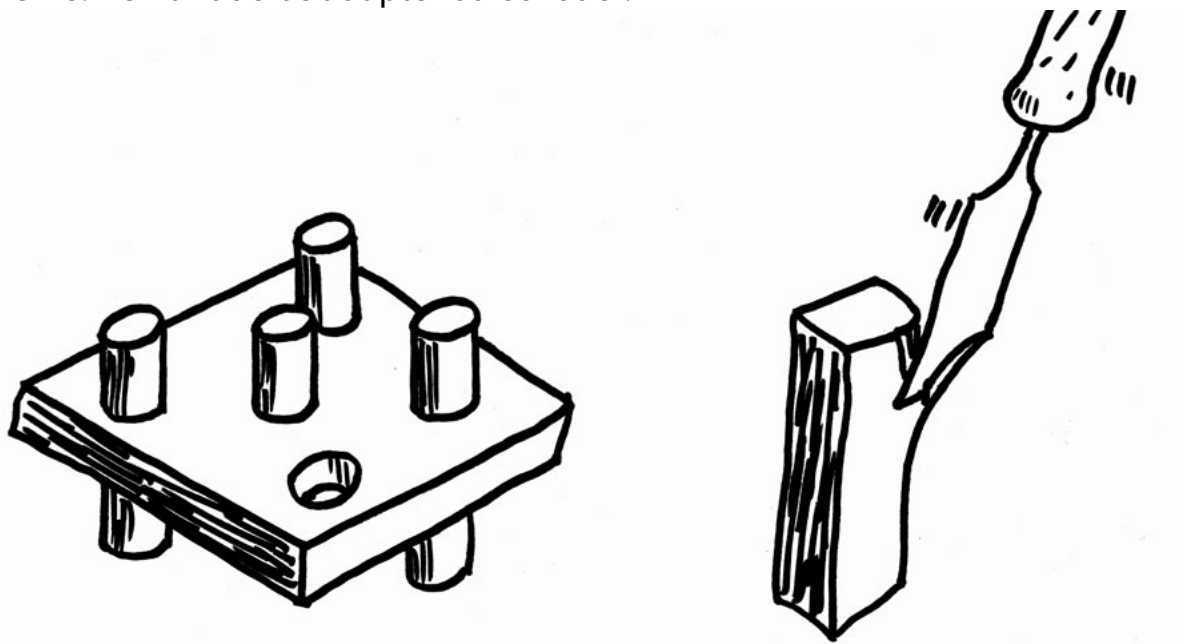
Retour à l'activité

1. Santos Guerra, M.A. (2006). El pato en la escuela o el valor de la diversidad. Alicante : CAM. In : Alba Garcia, La personnalisation de l'éducation comme outil essentiel pour mieux servir la diversité dans la classe www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num1/art10.pdf

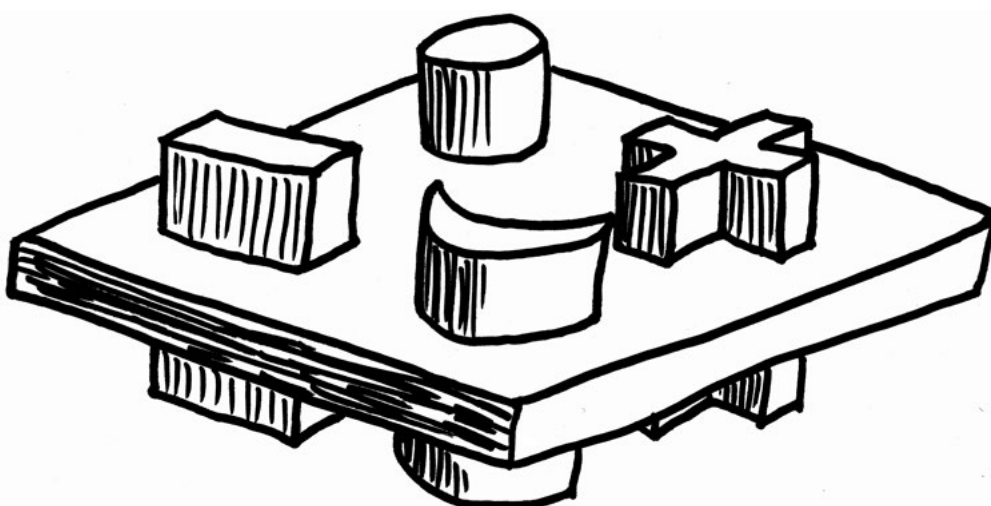
Document A.ii La différence entre l'éducation intégrée et l'éducation inclusive

Enseignement intégré

Essayer de changer les enfants pour qu'ils s'intègrent au système « normal » (faire entrer des chevilles carrées dans des trous ronds). Le système reste le même. L'enfant doit s'adapter ou échouer.



L'éducation inclusive



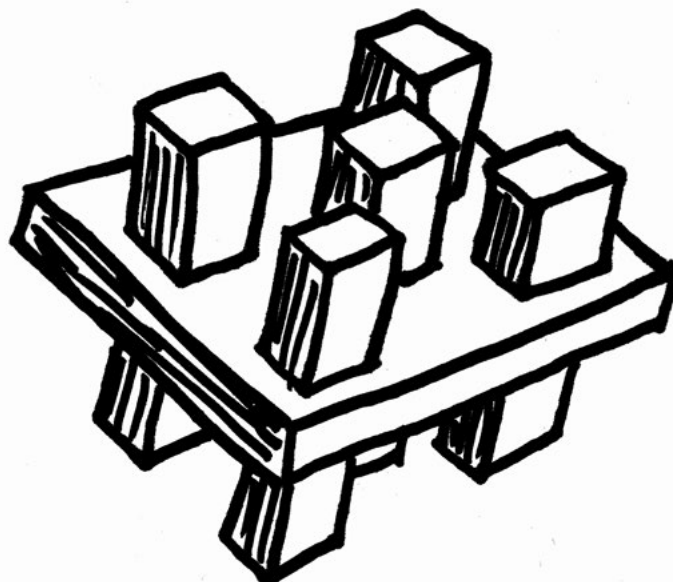
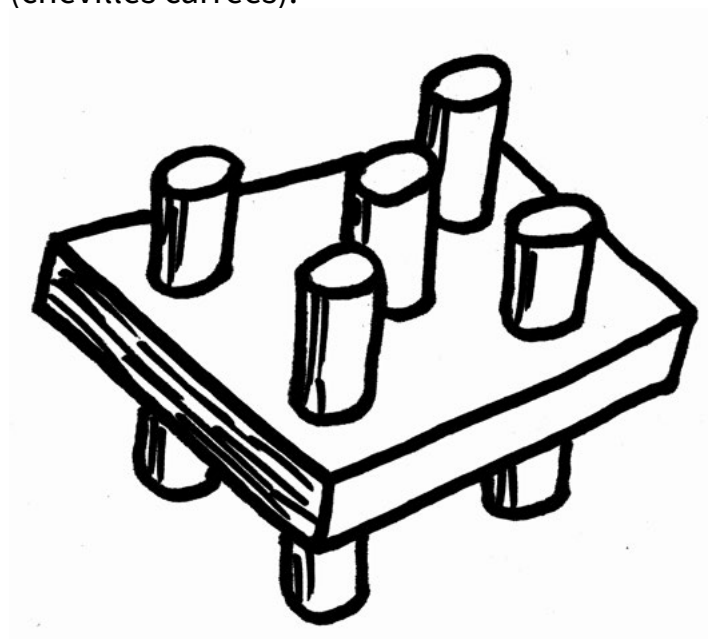
Tous les enfants sont différents et tous peuvent apprendre. Nous changeons le système pour satisfaire tout le monde et concrétiser l'éducation pour tous.

Ces schémas ont été publiés pour la première fois dans EENET (2006)
Enabling Education, numéro 10, p. 27.

Document A.iii. L'éducation spécialisée

Éducation spécialisée

Un système éducatif pour les enfants « normaux » (chevilles rondes) et un système différent et distinct pour les enfants « à besoins spécifiques » (chevilles carrées).



Document A.iv. Définition de l'éducation inclusive

L'éducation inclusive :

- est un processus à long terme de changement des attitudes, des politiques et des pratiques ;
- se concentre sur l'identification et la suppression des obstacles, contribuant ainsi à garantir que les divers apprenants peuvent accéder à un enseignement de qualité, y participer, en bénéficier et réussir dans le cadre de ce dernier ;
- cherche à le faire de manière unifiée, en évitant les systèmes parallèles et en supprimant l'exclusion, la ségrégation et la discrimination fondée entre autres sur le handicap, le sexe, l'origine ethnique, la langue, la religion, la pauvreté, l'âge, l'état de santé, le statut de réfugié ;
- s'étend au-delà de la scolarité formelle pour englober l'éducation non formelle et informelle ;²
- est un processus mené par les parties prenantes et les communautés, et en tant que tel, il constitue une part essentielle d'un processus plus large de développement de sociétés inclusives.

Il n'existe pas de formule ou de plan fixe unique pour l'éducation inclusive. Il s'agit plutôt d'une approche flexible qui trouve des solutions adaptatives tenant compte des points de départ existants, tels que la culture et les ressources disponibles.

Source : CBM (2018) Mon droit, c'est notre avenir. Le pouvoir transformateur de l'éducation inclusive pour personnes handicapées, p. 13.

Retour à l'activité

2. L'éducation non formelle englobe les activités éducatives organisées qui ont lieu en dehors du système formel. L'éducation informelle fait référence à l'apprentissage qui a lieu tout au long de la vie (à la maison, dans la communauté, etc.).

Document A1. Vrai ou faux ?

Lisez ces affirmations aux stagiaires et demandez-leur d'indiquer s'ils pensent que chaque affirmation est vraie ou fausse. Vous n'êtes pas obligé de toutes les utiliser, en fonction du temps dont vous disposez. Pour vous aider en tant que facilitateur, nous avons placé les affirmations vraies dans la colonne de gauche et les fausses dans la colonne de droite, mais veillez à les mélanger lorsque vous les lisez. Sous le tableau, vous trouverez quelques notes pour vous aider à expliquer les réponses « fausses ».

<p>La CNUDPH stipule que les personnes handicapées doivent pouvoir accéder à un enseignement primaire et secondaire inclusif, gratuit et de qualité, sur la base de l'égalité avec les autres membres de leur communauté locale.</p>	<p>L'Objectif de développement durable 4 vise principalement à faire en sorte que chaque enfant handicapé soit inscrit à l'école primaire.</p>
<p>La CNUDPH souligne l'identité linguistique de la communauté sourde et stipule que la langue des signes doit être enseignée/ apprise.</p>	<p>L'article 34 de la Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées porte sur l'éducation.</p>
<p>L'Objectif de développement durable 4 vise à garantir aux personnes handicapées et à tous les autres apprenants vulnérables un accès égal à tous les niveaux d'éducation, y compris l'enseignement professionnel.</p>	<p>La CNUDPH stipule que les gouvernements doivent fermer immédiatement toutes les écoles spécialisées.</p>
	<p>Selon la CNUDPH, nous devrions nous concentrer sur le changement des systèmes éducatifs plutôt que sur la fourniture d'un soutien individuel.</p>

Pourquoi les déclarations sont-elles fausses ?

- L'ODD4 ne se concentre pas uniquement sur les enfants handicapés mais sur les apprenants de tous âges, et il ne se concentre pas non plus uniquement sur l'éducation primaire mais sur tous les niveaux d'éducation, tout au long de la vie.
- L'article 24 porte sur l'éducation (l'article 34 concerne le Comité des droits des personnes handicapées).
- La CNUDPH n'exige pas la fermeture immédiate des écoles spécialisées. Elle parle de la réalisation progressive des changements, ce qui signifie que les États parties ont l'obligation permanente d'évoluer aussi rapidement que possible vers un système inclusif et non pas deux systèmes parallèles (ordinaire et spécialisé).
- La CNUDPH appelle à la fois à un changement systémique et à la mise en place de « mesures de soutien individualisées efficaces [...] dans des environnements qui maximisent le développement scolaire et social, conformément à l'objectif de pleine intégration ».

Document A2. Préparation de l'école pour l'inclusion

Une ONG connue prévoit de lancer un projet d'éducation inclusive. Dans le cadre des travaux préparatoires, un consultant a été engagé pour aider à sélectionner les écoles qui participeront au projet. L'ONG pense que la sélection devrait être basée sur le fait que les écoles sont prêtes pour l'éducation inclusive. Le consultant a rédigé des notes sur les écoles. En voici quelques extraits :

École 1

Située au centre du village. Pas de clôture, les membres de la communauté entrent et sortent toute la journée. Un robinet d'eau près du bâtiment du bureau, qui semble être utilisé par tout le village. Trois latrines à fosse pour le personnel, quatre pour les enfants (peut-être deux pour les filles et deux pour les garçons mais il n'y a pas de panneaux claires), toutes très sales avec des portes cassées. Les bâtiments des salles de classe sont délabrés. Toutes les salles sont construites sur de profondes bases en béton avec des marches escarpées pour accéder à chaque porte. Les fenêtres ne sont pas vitrées. À l'intérieur, les salles de classe ont des sols en béton cassés – nombreux risques de trébuchement. Les tableaux noirs sont gris – on ne voit pas la craie ! La moitié des enfants sont assis sur des bancs fixes, l'autre moitié sur le sol. Aucun signe de matériel d'enseignement et d'apprentissage sur les murs, aucun manuel scolaire. Les enfants partagent les crayons, il n'y en a pas assez pour tout le monde. L'enseignant utilise l'approche du tableau et les enfants scandent les réponses. Beaucoup ne participent pas, surtout ceux qui sont assis à l'arrière. Effectif total 673 (336 filles, 337 garçons). Taille moyenne des classes : 52 élèves. Aucun registre des apprenants handicapés n'est tenu par le chef d'établissement, je n'ai pas le temps de procéder à ma propre évaluation. Des observations informelles indiquent qu'il y a peut-être quelques enfants souffrant de légers handicaps physiques et visuels à l'école.

École 2

Porte d'entrée aux couleurs vives avec un panneau « Bienvenue ». Les bâtiments scolaires semblent avoir été peints récemment. Des marches escarpées pour accéder aux salles de classe et au bâtiment administratif. Une salle de classe a une rampe en béton raide qui commence à se briser sur le bord. Dix latrines à l'autre bout du terrain de l'école, à une grande distance des salles de classe. Le directeur dit que c'est « pour réduire l'odeur près des bureaux/classes ». Les latrines semblent propres. L'une d'elles a une porte plus large et une poignée, mais elle est fermée à clé. La clé est détenue par le chef d'établissement. J'ai visité l'école à trois reprises (semaines différentes) et chaque jour certains enseignants étaient absents : les collègues ont cité la maladie, les obligations familiales, le travail à la ferme, la vente au marché, les difficultés de transport et deux absences inexpliquées. Résultat : les enseignants présents gèrent souvent des classes à double effectif (plus de 100 enfants). Un enseignant utilisait des enfants plus âgés pour superviser une classe plus jeune, bien que le chef d'établissement n'ait pas approuvé en raison des plaintes des parents. Effectifs totaux 439 (251 filles, 188 garçons). Le directeur affirme qu'il n'y

a pas d'enfants handicapés dans l'école – il leur conseille de s'inscrire dans des écoles spécialisées de la capitale. Lorsqu'on lui demande pourquoi l'école dispose d'une rampe et de toilettes accessibles, il répond qu'elles ont été données par une organisation caritative il y a quelques années.

École 3

L'école est éloignée du village (environ 45 minutes de marche), mais près d'une zone industrielle – une zone bruyante et malodorante avec des bars et des cafés à côté. J'ai vu beaucoup d'hommes traîner autour du portail à l'heure de la fermeture de l'école pour parler aux écolières. Les bâtiments de l'école sont en très bon état – ils ont été offerts il y a cinq ans par l'une des grandes entreprises voisines. Bâtiments à deux étages, avec la moitié des salles de classe à l'étage. Aucune rampe, même pour accéder aux salles du bas. Toilettes en dur équipées de chasses d'eau pour le personnel et les enfants – actuellement sans eau courante, elles sont très sales. Pas de toilettes accessibles. Les enfants utilisent actuellement des buissons, car ils disent que c'est plus propre. Les enseignants semblent très enthousiastes et travaillent dur. Nous avons observé des séances de préparation de cours à l'heure du déjeuner. Des affiches faites à l'école ornent les murs des classes. Le chef d'établissement organise des réunions hebdomadaires du personnel. Les dossiers du chef d'établissement montrent que l'école accueille les enfants handicapés suivants : trois handicapés physiques, quatre handicapés visuels, deux handicapés auditifs (un enfant a été vu en train d'utiliser des signes pendant la pause avec un ami). Les enseignants de chaque classe ont mentionné qu'ils avaient quelques « élèves lents ». Effectif total 1 045 (593 garçons, 452 filles). Taille moyenne des classes : 49 élèves.

Retour à l'activité

Document A4. Écoute des parties prenantes

Les moyens d'écouter les parties prenantes et de connaître leurs points de vue sont les suivants :

- Réunions communautaires
- Événements communautaires et expositions
- Journées portes ouvertes (par exemple, une journée portes ouvertes pour une école ou pour une organisation, donnant aux parties prenantes une chance de découvrir le travail actuel et les plans futurs, et de donner leur avis)
- Discussions en groupe
- Interviews
- Les parties prenantes sont représentées dans les comités de planification, de gestion, de suivi et d'évaluation
- Des activités participatives telles que :
 - photographie et théâtre
 - cartographie
 - des randonnées avec transect
- Pages de commentaires sur le site web
- Messages directs aux responsables et décideurs via le site web ou les médias sociaux
- Sessions de questions-réponses via le site web ou les médias sociaux
- Boîtes à idées (par exemple, dans les écoles, les bureaux, les centres communautaires, etc.)
- Permanences ouvertes où les gens peuvent venir poser des questions ou vous faire part de leurs problèmes
- Questionnaires
- Sondages en ligne (par exemple, en utilisant SurveyMonkey)
- Panneaux d'affichage où les gens peuvent épingler un message à votre attention (virtuel/en ligne ou réel)



© CBM/argum/Einberger

Module B L'éducation inclusive et la communauté

www.cbm.org

cbm
christian blind mission

Module B - Contenu

Plan d'activité	3
Vue d'ensemble	5
Sujet principal : Quels acteurs de la communauté contribuent à l'éducation inclusive et de quelle manière ?	6
Informations générales pour le formateur	6
Activité : Qui sont les acteurs de la communauté et que peuvent-ils faire ?	7
Choisissez votre objectif	9
Sujet central B1 : Comment pouvons-nous soutenir ces parties prenantes ?	10
Informations générales pour le formateur	10
Activité : Comment pouvons-nous soutenir ces parties prenantes ?	11
Sujet central B2 : Quels rôles les personnes handicapées devraient-elles jouer dans l'éducation inclusive ?	13
Informations générales pour le formateur	13
Activité : Quels rôles les personnes handicapées devraient-elles jouer dans l'éducation inclusive ?	15
Sujet central B3 : Comment les écoles inclusives et le DIBC sont-ils liés ?	17
Informations générales pour le formateur	17
Activité : Un DIBC et une éducation inclusive qui se renforcent mutuellement	19
Sujet central B4 : Comment l'autonomisation des apprenants peut-elle contribuer à une plus grande inclusion dans les écoles ?	22
Informations générales pour le formateur	22
Activité : Réflexion sur les expériences des apprenants en matière de participation à la prise de décision	25
Sujet central B5 : Pourquoi est-il essentiel de promouvoir le DPE inclusif ?	27
Informations générales pour le formateur	27
Activité : Les avantages du DPE inclusif et les connaissances et compétences requises	28
Lectures complémentaires pour le module B	30
Études de cas pour le module B	31
Documents à distribuer pour le module B	34

Plan d'activité

Activité	Durée suggérée	Je vais utiliser cette activité (oui/non)	Combien de temps vais-je y consacrer ?	Les ajustements que je vais faire Prévoyez comment vous allez modifier les activités en fonction des participants et du temps disponible.	Matériel à préparer Ajoutez votre matériel d'animation préféré à la liste
B : Qui sont les acteurs de la communauté et que peuvent-ils faire ?	45-60 minutes	Sujet principal (activité obligatoire)			Document B
B1 : Comment pouvons-nous soutenir ces parties prenantes ?	30-60 minutes				
B2 : Quels rôles les personnes handicapées devraient-elles jouer dans l'éducation inclusive ?	60 minutes				

Plan d'activité

Activité	Durée suggérée	Je vais utiliser cette activité (oui/non)	Combien de temps vais-je y consacrer ?	Les ajustements que je vais faire Prévoyez comment vous allez modifier les activités en fonction des participants et du temps disponible.	Matériel à préparer Ajoutez votre matériel d'animation préféré à la liste
B3 : Un DIBC et une éducation inclusive qui se renforcent mutuellement	60 minutes				Document B3.i Document B3.ii
B4 : Réflexion sur les expériences d'engagement des apprenants dans la prise de décision	45-60 minutes				
B5 : Les avantages du DPE inclusif et les connaissances et compétences requises	90 minutes				Document B5.i Document B5.ii

Vue d'ensemble

Ce module a été rédigé pour le personnel et les partenaires de CBM, mais peut contenir des messages et des approches pertinents pour d'autres organisations.

Ce module porte sur le rôle vital que les diverses parties prenantes jouent dans le développement, le soutien et la défense de l'éducation inclusive. Il examine qui sont ces acteurs et comment nous pouvons les aider à s'engager efficacement dans l'éducation inclusive.

Le module se penche également sur le rôle joué par les personnes handicapées et leurs organisations, et souligne les liens importants entre l'éducation inclusive et le développement communautaire inclusif.

L'accent est également mis sur l'autonomisation et la voix de l'apprenant dans le développement et le renforcement de l'éducation inclusive, et un regard particulier est porté sur l'importance de l'inclusion dès les toutes premières étapes de l'éducation.

Sujet principal

Quels acteurs de la communauté contribuent à l'éducation inclusive et de quelle manière ?

Message clé



L'éducation inclusive est la responsabilité de tous. Il n'appartient pas seulement aux responsables de l'éducation et aux enseignants de la rendre plus accueillante et plus solidaire. Toute personne ayant un intérêt ou un enjeu dans l'éducation peut (et doit) contribuer à l'améliorer. Un large éventail de personnes au sein de la communauté scolaire peuvent agir, dans la mesure du possible, compte tenu du temps et des compétences dont elles disposent.

Informations générales pour le formateur

Observation générale n° 4 de la CNUDPH sur le droit à l'éducation inclusive - contenu normatif 12(h)

« L'implication des parents ou des tuteurs et de la communauté est considérée comme un atout qui apporte des ressources et des forces. La relation entre l'environnement d'apprentissage et la communauté au sens large doit être reconnue comme une voie vers des sociétés inclusives. »

Un large éventail de personnes au sein de la communauté sont concernées par l'éducation inclusive. Elles ont intérêt à ce que l'éducation soit aussi efficace et bonne que possible. Il s'agit notamment :

- des parents, des aides à domicile et des tuteurs ;
- d'autres membres de la famille (par exemple, les grands-parents, les oncles et tantes, les frères et sœurs, les cousins) ;
- des voisins et des autres personnes du quartier ;
- des entreprises et les employeurs locaux ;
- des prestataires de services locaux, tels que les professionnels de la santé ;
- des organismes civiques et politiques ;

- des groupes représentatifs (par exemple, des organisations de personnes handicapées (OPH), des groupes de défense de l'égalité des femmes, des groupes de soutien aux réfugiés) ;
- des groupes, organisations et lieux de culte religieux ;
- des apprenants avec et sans handicap ;
- des filles, des garçons, des femmes et des hommes handicapés.

Le rôle de bon nombre de ces parties prenantes est un processus bilatéral :

- Les initiatives d'éducation, les établissements ou les écoles doivent demander aux parents/tuteurs et aux autres acteurs de la communauté quelles sont leurs suggestions fondées sur l'expérience pour améliorer la présence, la participation et la réussite de tous les apprenants.
- Les parents/tuteurs, les personnes handicapées et les membres de la communauté doivent être consultés sur la manière dont l'initiative d'éducation ou l'école pourrait les aider à améliorer les soins, l'aide au développement et l'éducation qu'ils dispensent à la maison et dans la communauté.

Le rôle important de la communauté dans l'amélioration de l'éducation est de plus en plus reconnu. Les parents/tuteurs et les membres, groupes et organisations de la communauté sont une ressource précieuse pour les écoles, offrant une expertise technique et professionnelle, un financement et des dons en nature. Ils fournissent également une aide pratique et des bénévoles, et ce sont des alliés qui peuvent contribuer à changer les comportements vis-à-vis du handicap et d'autres formes de discrimination au sein de la communauté.

Activité : Qui sont les acteurs de la communauté et que peuvent-ils faire ?



45-60 minutes

Objectif de l'activité : encourager les participants à réfléchir au large éventail de parties prenantes qui doivent être impliquées dans le processus d'éducation inclusive et pourquoi.

Instructions

Demandez aux participants de travailler en binômes ou en petits groupes.

Première partie

- Donnez à chaque binôme/groupe une pile de cartes vierges.
- Demandez-leur de discuter de **l'identité des parties prenantes de l'éducation** dans leurs communautés ou zones de projet. Ils doivent inscrire un type de parties prenantes par carte.
- Demandez ensuite à chaque binôme/groupe de partager ses réponses avec l'ensemble du groupe. Créez une liste de toutes les réponses sur un tableau de conférence ou un tableau. Si les participants n'ont pas mentionné une partie prenante en particulier (voir la liste dans les informations générales), ajoutez-la à la liste ou demandez-leur au moins s'ils pensent que cette partie prenante est pertinente dans leur communauté scolaire, et si non, pourquoi.

Deuxième partie

- Demandez à chaque binôme/groupe de créer un tableau sur un tableau de conférence, avec trois colonnes. Dans la colonne de gauche, ils doivent énumérer toutes les parties prenantes dont ils ont discuté (ou coller leurs cartes dans la colonne de gauche).
- Dans la colonne du milieu, ils doivent énumérer toutes les **raisons pour lesquelles ces parties prenantes ont un intérêt à garantir une éducation de haute qualité et inclusive**. Ils doivent réfléchir à au moins une raison pour chaque partie prenante, mais de préférence jusqu'à trois.
- Lorsqu'ils ont terminé, invitez chaque binôme/groupe à échanger leur tableau de conférence avec un autre binôme/groupe afin d'examiner les réponses de l'autre.
- Ils doivent ensuite se réunir (deux binômes ou deux groupes ensemble) pour discuter de leurs réponses et de leurs éventuelles différences.

Troisième partie

- Demandez à chaque participant de travailler seul pendant un moment. Donnez-leur une pile de cartes vierges ou de notes autocollantes.
- Demandez-leur de réfléchir à « **ce que chaque partie prenante peut faire pour soutenir ou promouvoir l'éducation inclusive** ». Ils doivent écrire une action par carte/note et la coller sur le tableau de conférence de leur groupe/binôme dans la colonne de droite.
- Réunissez à nouveau les binômes/groupes pour examiner les réponses. Ils peuvent regrouper les idées similaires.
- Écoutez leurs discussions et utilisez le **document B** pour combler les lacunes, ou distribuez-leur le document pour qu'ils puissent comparer avec leurs réponses.

Quatrième partie

- Lors d'une dernière discussion en groupe, rappelez aux participants que les idées contenues dans le document sont des idées générales : chaque communauté aura sa propre combinaison unique de parties prenantes et aura ses propres raisons de vouloir rendre l'éducation inclusive, ainsi que ses propres idées et capacités concernant la manière dont elle peut contribuer à atteindre cet objectif. Nous pourrions peut-être participer à cet atelier et remplir le tableau, mais pour le faire de manière vraiment précise, nous devons consulter directement les communautés.

Activité complémentaire facultative

- Si vous avez le temps, animez une discussion sur la façon dont votre organisation et vos partenaires peuvent découvrir qui sont les parties prenantes, ce qui pourrait les motiver à soutenir l'éducation inclusive et les mesures qu'elles pourraient aider à prendre.

Adaptation locale

Vous pouvez adapter les détails du **document B** pour mieux répondre à votre contexte. Vous pouvez également réviser le document à l'avenir afin de recueillir les bonnes idées de vos participants.

Choisissez votre objectif

À ce stade du module, les questions ciblées permettent aux participants d'approfondir les sujets qui sont importants pour eux. Le sujet principal peut avoir soulevé différentes questions pour différentes personnes ou différentes organisations. Les formateurs peuvent avoir prédéterminé les questions à aborder ou peuvent utiliser un questionnaire à ce stade de la formation. Les questions centrales sont conçues pour être traitées indépendamment les unes des autres, de sorte que chaque groupe de participants peut choisir les questions sur lesquelles il souhaite se concentrer et les aborder dans un ordre qui lui est significatif.

Comment pouvons-nous soutenir ces parties prenantes ?

- ▶ Allez à « [Sujet central B1](#) »

Comment faire en sorte que les personnes handicapées jouent un rôle central dans l'éducation inclusive ?

- ▶ Allez à « [Sujet central B2](#) »

Comment les écoles inclusives et le DIBC sont-ils liés ?

- ▶ Allez à « [Sujet central B3](#) »

Comment l'autonomisation des apprenants peut-elle contribuer à une plus grande inclusion dans les écoles ?

- ▶ Allez à « [Sujet central B4](#) »

Pourquoi est-il vital de promouvoir le DPE inclusif ?

- ▶ Allez à « [Sujet central B5](#) »

Sujet central B1

Comment pouvons-nous soutenir ces parties prenantes ?

Message clé



Les initiatives d'éducation inclusive doivent être flexibles pour encourager les parties prenantes à s'engager dans l'éducation et dans les efforts visant à améliorer leurs écoles locales, dans la mesure du possible.

Informations générales pour le formateur

Les niveaux d'intérêt et de disponibilité des personnes handicapées, des parents/tuteurs et des membres de la communauté varieront. Les initiatives d'éducation inclusive doivent être flexibles pour encourager ces acteurs à s'engager dans l'éducation et dans les efforts visant à améliorer leurs écoles locales, dans la mesure du possible. Les parents/tuteurs, les personnes handicapées et les membres de la communauté qui s'impliquent peu dans les activités liées à l'inclusion au sein de la communauté scolaire ne sont peut-être pas réticents, mais se heurtent plutôt à des obstacles pratiques ou financiers à leur participation à ces activités. Nous pouvons les aider à surmonter ces obstacles.

CBM, ses partenaires et d'autres organisations doivent aider les parents/tuteurs et les familles à reconnaître le rôle vital qu'ils jouent dans l'éducation de leurs enfants et à leur donner les moyens de s'engager plus étroitement dans les questions d'éducation, s'ils le souhaitent. Les projets d'éducation inclusive et les écoles doivent étudier et recenser les ressources humaines, matérielles et techniques disponibles dans la communauté élargie, et établir des relations pour aider le projet ou l'école à accéder à ces ressources. Ils doivent également aider les membres de la communauté à collaborer avec l'école.

Les activités de sensibilisation des parents/tuteurs au handicap et à l'inclusion peuvent être étendues à des membres plus éloignés de la communauté. Cela peut aider les parents/tuteurs et les familles à sentir que leurs pairs, leurs voisins, leurs employeurs, etc., comprennent mieux les obstacles à l'inclusion et peuvent les aider à les éliminer.

Les acteurs communautaires peuvent également jouer un rôle dans l'identification des enfants non scolarisés ou des enfants handicapés qui sont cachés chez eux, et encourager les familles, les écoles, les projets de développement de la petite enfance et/ou d'éducation inclusive à prendre des mesures.

Paradoxalement, le groupe de parties prenantes le moins habilité et le moins engagé dans le domaine de l'éducation inclusive est celui des apprenants eux-mêmes. Les filles, les garçons, les

femmes et les hommes, handicapés ou non, sont trop rarement consultés concernant ce qu'ils attendent de l'éducation, ce qu'ils aimeraient que leurs enseignants fassent ou ne fassent pas, l'aspect et l'atmosphère de leur école ou de leur université, ou bien l'organisation de la journée scolaire.

Activité : Comment pouvons-nous soutenir ces parties prenantes ?



30-60 minutes

Objectif de l'activité : réfléchir à des expériences concrètes et à des idées pour soutenir la participation des parties prenantes.

Instructions

- Présentez les informations données dans les informations générales.
- Demandez aux participants de travailler en petits groupes et d'examiner les actions potentielles des parties prenantes énumérées précédemment (troisième colonne de l'activité « Sujet central »).
- Chaque membre du groupe doit, à tour de rôle, parler à ses collègues :
 - a) d'un exemple où lui-même, des collègues de son organisation ou des partenaires ont aidé les parties prenantes à prendre l'une des mesures répertoriées ;
 - b) d'une action d'une partie prenante qu'il pense que lui-même ou son/ses organisation/ partenaires devraient soutenir et comment ils pourraient le faire..

Activités complémentaires facultatives

- Si vous disposez de plus de temps, vous pouvez demander aux participants de développer cette activité, par exemple en rédigeant une courte étude de cas ou en réalisant une affiche expliquant l'exemple qu'ils ont présenté. Les études de cas/ affiches pourraient être rassemblés dans un guide pratique auquel ils pourraient ajouter d'autres exemples au fur et à mesure qu'ils acquièrent de l'expérience avec leurs collègues.

Vous pouvez encourager les participants à consacrer plus de temps aux parents dans le cadre de la discussion sur les acteurs communautaires.

- Invitez les participants à discuter en groupes : que pourriez-vous faire pour encourager les parents/tuteurs à s'impliquer plus activement dans l'éducation inclusive et à se sentir habilités à défendre l'éducation inclusive dans leurs communautés ?
- Demandez aux groupes de créer un court jeu de rôle pour démontrer une ou plusieurs de leurs idées.
- En groupe, demandez aux participants de discuter de leurs idées pour impliquer les parents/tuteurs dans l'éducation inclusive. Dans la mesure du possible, ils doivent réfléchir à leurs propres expériences. Ils doivent également réfléchir aux difficultés qu'il pourrait y avoir à encourager les parents/tuteurs à s'impliquer dans l'éducation inclusive et à la manière de les surmonter.

Adaptation locale

Au lieu d'écrire des études de cas ou de faire des affiches, vous pouvez encourager les participants à présenter des exemples de leurs expériences et de leurs idées par d'autres moyens, comme de petites pièces de théâtre, des dessins ou des bandes dessinées.

Sujet central B2

Quels rôles les personnes handicapées devraient-elles jouer dans l'éducation inclusive ?

Message clé



Un large éventail de parties prenantes à intérêt à ce que l'éducation soit plus inclusive et devrait s'impliquer pour faire en sorte qu'elle le soit. Les personnes handicapées sont souvent les plus exclues des écoles et du système éducatif. Il est donc essentiel qu'elles jouent, ainsi que leurs groupes représentatifs, un rôle central dans la conception, la mise en œuvre et le suivi des efforts pour l'éducation inclusive. Il ne s'agit pas seulement de participer à titre consultatif, mais en tant que professionnels, défenseurs des droits et décideurs.

Informations générales pour le formateur

Article 29 de la CNUDPH : Participation à la vie politique et publique

« Les États parties doivent :

- (a) Veiller à ce que les personnes handicapées puissent effectivement et pleinement participer à la vie politique et publique sur la base de l'égalité avec les autres, directement ou par l'intermédiaire de représentants librement choisis, notamment en leur donnant le droit et la possibilité de voter et d'être élues.
- (b) Promouvoir activement un environnement dans lequel les personnes handicapées peuvent effectivement et pleinement participer à la conduite des affaires publiques, sans discrimination et sur la base de l'égalité avec les autres, et encourager leur participation aux affaires publiques, notamment par le biais :
 - (i) de leur participation à des organisations et associations non gouvernementales s'intéressant à la vie publique et politique du pays, ainsi qu'aux activités et à l'administration des partis politiques ;
 - (ii) de la constitution d'organisations de personnes handicapées pour les représenter aux niveaux international, national, régional et local et de l'adhésion à ces organisations. »

Stratégie de fédération de CBM

« CBM travaille en partenariat avec les personnes handicapées pour demander des comptes aux gouvernements, aux décideurs et aux détenteurs du pouvoir, en veillant à ce que les personnes handicapées soient des décideurs centraux, qui dirigent leur propre vie. »

Implication des personnes handicapées dans nos propres programmes

Bien sûr, la première chose à faire est de s'assurer que tous nos programmes d'éducation inclusive et nos initiatives de défense des droits sont conçus et mis en œuvre avec la participation :

- des organisations de personnes handicapées (OPH) et des adultes handicapés de la communauté ;
- des enfants/apprenants handicapés (et non handicapés) ;
- des parents/familles d'apprenants handicapés (et non handicapés) ;
- d'autres organisations ayant une expérience et des compétences spécialisées dans le domaine du handicap.

Cela signifie que nous devons nous informer sur les expériences, les idées et les souhaits des parties prenantes à chaque étape du cycle d'un projet, depuis la conception et la base jusqu'aux évaluations finales, en passant par la mise en œuvre et le suivi.

Obtenir une plus grande participation des personnes handicapées à l'éducation inclusive n'est pas seulement une chose sur laquelle nous demandons aux autres de se concentrer, c'est une chose pour laquelle nous devons nous engager dans notre propre travail.

Participation des personnes handicapées à divers rôles

Les personnes handicapées ont de multiples rôles à jouer dans le développement, la mise en œuvre et le suivi de l'éducation inclusive. Nous devons veiller à ce que les personnes handicapées et les organisations qui les représentent soient habilitées à s'engager de la manière suivante et plus encore :

Décideurs

- Politiques
- Fonctionnaires
- Responsables locaux du ministère de l'Éducation
- Inspecteurs scolaires
- Concepteurs de programmes et d'examens
- Responsables de projets/programmes et cadres supérieurs des organisations non gouvernementales (ONG) et des agences des Nations Unies (ONU) travaillant dans le domaine de l'éducation
- Représentants et cadres supérieurs des donateurs et des institutions financières
- Conseillers en infrastructures, concepteurs, architectes
- Membres d'associations de parents et d'enseignants, de comités de gestion scolaire, d'équipes d'inclusion scolaire, de conseils d'élèves, de syndicats d'élèves et d'enseignants

Défenseurs des droits

- Militants locaux, nationaux et internationaux pour les droits, le financement et la réforme de l'éducation
- Représentants et leaders dans les campagnes d'éducation ordinaire, ainsi que dans les campagnes en faveur d'une éducation intégrant le handicap
- Défenseurs/conseillers communautaires, qui aident les familles à lutter pour les droits de leurs enfants en matière d'éducation
- Avocats, conseillers juridiques, réformateurs législatifs
- Facilitateurs de l'autonomie sociale : ils aident les enfants, les familles, etc., à devenir autonomes en tant que défenseurs de leurs intérêts
- Journalistes et autres professionnels des médias

Professionnels

- Enseignants à tous les niveaux de l'enseignement
- Assistants pédagogiques/d'éducation
- Formateurs d'enseignants et mentors aux niveaux de la formation initiale et continue
- Universitaires et chercheurs dans le domaine de l'éducation
- Consultants et conseillers en éducation
- Conseillers communautaires spécialisés dans les handicaps ou les déficiences

Comment ?

Nous pouvons vous aider, par exemple, en faisant pression sur les pouvoirs publics et/ou en proposant des formations de sensibilisation au handicap et à l'éducation inclusive et/ou un soutien pratique/matériel :

- aux gouvernements et aux services des ministères de l'Éducation ;
- aux écoles normales, aux ONG qui forment les enseignants, aux universités qui font des recherches sur l'éducation ;
- aux recruteurs/managers au sein des gouvernements, des ONG, des cabinets d'avocats, etc. ;
- aux OPH (toutes les OPH n'auront pas l'expérience de l'éducation inclusive et du travail nécessaire pour la promouvoir, et auront besoin d'aide pour démarrer) ;
- aux services communautaires de défense des droits des personnes handicapées, de conseil et de soutien juridique.

Activité : Quels rôles les personnes handicapées devraient-elles jouer dans l'éducation inclusive ?



60 minutes

Objectif de l'activité : encourager les participants à réfléchir aux mesures pratiques nécessaires pour que davantage de personnes handicapées soient activement impliquées dans le développement et la gestion de l'éducation inclusive.

Instructions

Première partie

- Placez contre le mur trois tableaux de conférence étiquetés :
 - Décideurs
 - Défenseurs des droits
 - Professionnels
- Donnez aux participants quelques piles de cartes vierges ou de notes autocollantes et demandez-leur d'écrire tous les rôles que les personnes handicapées devraient jouer selon eux dans l'éducation inclusive.
- Invitez-les à coller des cartes/notes sur les tableaux et à les classer autant que possible sous les trois rubriques.
- Examinez les réponses en groupe et utilisez les listes de la section « Informations générales » pour combler les lacunes.

Deuxième partie

- Ensuite, demandez aux participants de travailler en binômes. Donnez à chaque binôme une carte/note de chacun des trois tableaux (soit trois cartes/notes au total). Donnez-leur également une feuille de tableau de conférence vierge et des stylos, crayons ou crayons de couleur.
- Demandez-leur de réfléchir au rôle inscrit sur la carte et à ce qu'ils peuvent faire pour favoriser l'inclusion des personnes handicapées dans ce rôle. Par exemple, s'ils ont une carte portant la mention « formateur d'enseignants », que peuvent-ils faire pour que davantage de personnes handicapées travaillent comme formateurs d'enseignants ?
- Dans la mesure du possible, ils doivent faire référence à l'expérience pertinente qu'ils ont déjà acquise en matière de soutien à la participation, à l'expression et à l'autonomisation des personnes handicapées.
- Chaque binôme doit coller ses trois cartes sur un tableau de conférence et réaliser une affiche expliquant les mesures qu'elle pourrait prendre pour aider les personnes handicapées à s'impliquer dans ces rôles d'éducation inclusive.
- Les affiches peuvent ensuite être partagées et discutées avec l'ensemble du groupe..

Adaptation locale

Vous pouvez compléter les listes figurant dans les informations générales pour qu'elles reflètent mieux votre contexte local.

Sujet central B3

Comment les écoles inclusives et le DIBC sont-ils liés ?

Message clé



Les projets d'éducation inclusive et de réadaptation à base communautaire (RBC) ont une longue histoire commune ; les projets ont souvent été développés en parallèle ou l'un à la suite de l'autre. Avec la transformation de la RBC en développement inclusif à base communautaire (DIBC), la nécessité et la possibilité de considérer l'éducation inclusive et le DIBC comme des approches qui se soutiennent mutuellement sont encore plus grandes. Les initiatives de DIBC et d'éducation inclusive se déroulant dans le même pays ou le même lieu doivent toujours évoluer en étroite collaboration.

Informations générales pour le formateur

Stratégie de fédération de CBM

« Notre travail dans le cadre du DIBC vise à transformer la vie des personnes handicapées et de leurs familles qui vivent dans la pauvreté et sont confrontées à l'exclusion, à la maison, à l'école, au travail et dans la communauté.

« CBM travaille avec les personnes handicapées, leurs familles, la société civile au sens large et le gouvernement local pour construire des communautés inclusives résilientes qui peuvent résister à l'impact des catastrophes naturelles et humaines. Notre travail de développement communautaire est basé sur la promotion de l'égalité et la reconnaissance du handicap comme faisant partie de la diversité humaine, afin que tous les membres de la communauté jouissent de leurs droits humains et puissent voir disparaître le cycle de la pauvreté et du handicap. »

Cette formation ne peut pas fournir une explication approfondie de ce qu'est le développement inclusif à base communautaire (DIBC) ou de la manière de mettre en œuvre des programmes de DIBC. Cela est couvert par d'autres guides et formations. Cette formation examine brièvement les liens entre le DIBC et l'éducation inclusive.

CBM s'engage à assurer un développement intégrant le handicap. Elle utilise le DIBC comme approche de ses programmes pour y parvenir. Le DIBC implique de travailler au sein de la

communauté et avec des groupes et organisations locaux pour relever les défis auxquels sont confrontées les personnes handicapées et leurs familles. Il s'appuie sur le travail de la RBC, qui concernait principalement la santé et la réadaptation au sein de la communauté, mais va bien au-delà. Le DIBC renforce l'inclusion des filles, des garçons, des femmes et des hommes handicapés dans tous les secteurs du développement : santé, éducation, moyens de subsistance/emploi, protection sociale, réduction des risques de catastrophe, réponse humanitaire, etc. Il donne également la priorité à la participation active de ces acteurs dans la prise de décision locale et se concentre fortement sur l'autonomisation des personnes handicapées en tant que défenseurs de leurs intérêts.

Le DIBC et l'éducation inclusive vont de pair. Historiquement, de nombreux programmes d'éducation inclusive ont évolué à partir du travail des programmes de RBC ou parallèlement à ce dernier : les travailleurs de la RBC ont identifié et soutenu la réadaptation des enfants handicapés dans la communauté, et les étapes suivantes ont inévitablement consisté à les aider à aller à l'école et à aider les écoles à changer pour qu'elles soutiennent les apprenants différents.

Ces rôles de soutien mutuel existent toujours et sont essentiels. Voici quelques-uns des liens :

- **Identifier les enfants non scolarisés** : les programmes du DIBC sont souvent bien placés pour trouver ou identifier dans la communauté les enfants en âge d'aller à l'école mais qui n'y vont pas. Ils peuvent travailler avec les familles et les enfants pour comprendre pourquoi ces derniers ne sont pas à l'école, et travailler avec eux et l'école pour surmonter les obstacles.
- **Identifier les enfants et les familles qui ont besoin de soutien en matière de DIBC** : les enfants s'inscrivent souvent à l'école sans que leurs handicaps ou autres besoins spéciaux soient reconnus. Les enseignants peuvent s'en rendre compte après l'inscription et aider les familles à entrer en contact avec les programmes du DIBC. Les programmes du DIBC peuvent alors fournir la réadaptation, la protection sociale, les soins ou tout autre soutien dont l'enfant, la famille et les enseignants ont besoin.
- **Identifier les besoins des apprenants** : les écoles qui ont inscrit des enfants handicapés ont souvent besoin de soutien pour comprendre et répondre à leurs besoins individuels en classe. Les programmes du DIBC peuvent travailler avec les écoles, les parents/tuteurs et les apprenants pour évaluer les besoins d'apprentissage et les points forts, puis développer des plans d'apprentissage et de soutien individuels. Les programmes du DIBC peuvent conseiller les écoles au sujet des aménagements raisonnables pour les apprenants handicapés, et aider les familles à accéder aux appareils, équipements et matériels d'assistance pour soutenir la participation de l'enfant à l'école.
- **Soutenir le changement systémique** : les programmes du DIBC peuvent faire plus que fournir un soutien individuel aux apprenants handicapés. Ils peuvent utiliser leur expertise pour aider l'école à connaître les obstacles à l'inclusion et à planifier des changements qui profiteront à de nombreux apprenants à l'avenir. Ils peuvent conseiller les écoles sur les idées de conception universelle, afin que les écoles modifient l'infrastructure, l'équipement, le matériel et les pratiques d'enseignement de manière à inclure le plus grand nombre possible d'apprenants sans avoir besoin d'adaptations spéciales.
- **Sensibilisation de la communauté** : les programmes du DIBC et les écoles peuvent travailler ensemble pour sensibiliser aux questions de handicap et d'inclusion dans leur communauté et mieux les faire comprendre. Porter ensemble un message peut être plus efficace et avoir une plus grande portée. Grâce à des activités planifiées et facilitées conjointement par les écoles inclusives et les programmes du DIBC, les apprenants handicapés et leurs familles peuvent devenir de puissants défenseurs des droits à l'échelle de la communauté (et même du pays).

- **Accéder aux ressources de la communauté** : entre eux, les écoles et les programmes du DIBC ont de nombreux contacts au sein de leur communauté – avec les membres de la communauté, les entreprises, les autres prestataires de services, les dirigeants et les décideurs locaux. Ils peuvent s’entraider pour accéder aux ressources humaines, financières et matérielles qui peuvent être utilisées pour soutenir l’éducation des enfants handicapés et de leurs familles. Les écoles sont également une ressource communautaire ; elles ne doivent pas seulement être un lieu où les enfants apprennent, mais offrir des installations et des activités auxquelles tous les membres de la communauté peuvent accéder et dont ils peuvent bénéficier. Cela inclut le soutien à l’apprentissage tout au long de la vie. Les programmes du DIBC jouent un rôle à cet égard en aidant les personnes âgées handicapées à accéder aux activités d’éducation des adultes ou de la communauté.
- **Renforcer la résilience de la communauté** : ensemble, les programmes du DIBC et les écoles inclusives peuvent jouer un rôle important en aidant les communautés à se préparer aux difficultés et en veillant à ce que tous les membres de la communauté (avec ou sans handicap) soient préparés. Cela peut, par exemple, prendre la forme d’activités de réduction des risques de catastrophe (RRC) si la communauté se trouve dans un endroit où une catastrophe naturelle ou un conflit est probable. Les écoles inclusives et les programmes de DIBC peuvent concevoir conjointement des activités de RRC (avec le soutien supplémentaire d’organisations spécialisées dans la RRC, si nécessaire), en veillant à ce que les messages, les moyens de communication et les actions suggérées soient accessibles et adaptés à tous les groupes d’apprenants et leurs familles. Leurs activités conjointes de résilience communautaire pourraient également prendre la forme d’une action environnementale, en particulier pour réduire ou inverser la dégradation de l’environnement. Il pourrait y avoir des activités environnementales, agricoles et de sécurité alimentaire en milieu scolaire pour les apprenants et les familles, rendues accessibles grâce au soutien du DIBC.

Activité : Un DIBC et une éducation inclusive qui se renforcent mutuellement



60 minutes

Objectif de l’activité : encourager les participants à réfléchir de manière pratique aux liens entre l’éducation inclusive et le DIBC, et à partager leurs expériences.

Instructions

Première partie

- Présentez brièvement la matrice RBC/DIBC. Utilisez le **document B3.i** comme aide-mémoire ou bien demandez aux participants de le lire. Si possible, faites photocopier ou dessiner une très grande version de la matrice sur un tableau de conférence ou sur plusieurs feuilles de papier pour l’afficher au mur. Si les participants connaissent déjà la matrice RBC/DIBC, vous pouvez inviter un participant à faire un bref rappel pour ses collègues.
- Demandez aux participants de travailler en binômes ou en petits groupes.
- Donnez à chaque binôme/groupe une ou plusieurs des cartes d’un jeu de sept cartes (**Document B3.ii**). Sur chaque carte est inscrit un titre :

- Identifier les enfants non scolarisés
 - Identifier les enfants et les familles qui ont besoin du soutien du DIBC
 - Identifier les besoins des apprenants
 - Soutenir le changement systémique
 - Sensibiliser la communauté
 - Accéder aux ressources communautaires
 - Renforcer la résilience des communautés
- Si vous avez beaucoup de participants, vous pouvez donner à chaque binôme/groupe une seule carte sur laquelle travailler. Si vous avez peu de participants, ils devront travailler sur plusieurs cartes chacun.
 - Les participants doivent lire le titre de la carte et discuter de la **manière dont le DIBC et l'éducation inclusive peuvent travailler ensemble sur cette question**. Par exemple, ils discuteront de la question « comment le DIBC et l'éducation inclusive peuvent-ils travailler ensemble pour identifier les enfants non scolarisés ? ».
 - Ils doivent dresser la liste de toutes les activités connexes qui leur viennent à l'esprit et s'assurer que les activités qu'ils proposent utilisent les ressources disponibles au sein de la communauté.
 - Invitez les participants à placer sur la matrice RBC/DIBC la ou les cartes dont ils ont discuté, ainsi que leurs notes sur les activités liées au DIBC/à l'éducation inclusive. Ils doivent choisir l'endroit où ils veulent les placer, mais aussi montrer les autres parties de la matrice auxquelles elles sont liées.
 - Le formateur peut utiliser les informations fournies dans la section « Informations générales » pour combler les lacunes ou clarifier certains points.

Activité complémentaire facultative

- S'il y a de la place dans la salle et suffisamment de temps, les participants peuvent utiliser de la ficelle, du papier de couleur, des marqueurs de couleur, etc., pour montrer les liens dont ils ont discuté (ils peuvent également commencer à établir des liens avec les cartes et les actions dont les autres binômes/groupes ont discuté).
- En outre, ou bien s'il n'y a pas suffisamment de place dans la salle pour faire la partie précédente de l'activité, chaque binôme/groupe peut partager ses idées de connexion et d'activité avec l'ensemble des participants. Chacun peut compléter les idées des autres et réfléchir à la manière dont le travail sur chaque carte se recoupe.

Deuxième partie

Option i) Si certains ou l'ensemble des participants ont déjà une expérience de travail sur l'éducation inclusive et/ou le DIBC (ou la RBC).

- Demandez aux participants de raconter des études de cas concernant la collaboration entre des écoles, des projets d'éducation inclusive et des programmes DIBC/RBC.
- Fournissez-leur du papier et des stylos de couleur. Ils peuvent présenter leurs études de cas sous n'importe quelle forme : affiche, présentation PowerPoint, photo/bande dessinée, etc.

Option ii) Si les participants n'ont pas beaucoup d'expérience à partager

- Demandez aux participants de se pencher à nouveau sur les sept domaines qui relient le DIBC et l'éducation inclusive (énumérés dans la **première partie** de l'activité).

- En binômes/petits groupes, les participants doivent réfléchir pour chaque question à ce qu'ils pourraient faire dans les communautés avec lesquelles ils travaillent. Ainsi, ils se demanderont par exemple « que pouvons-nous faire pour encourager ou soutenir les écoles inclusives et les programmes DIBC à travailler ensemble sur des initiatives de résilience et de préparation communautaires qui incluent le handicap ? ».
- Fournissez-leur du papier et des stylos de couleur, puis demandez-leur de présenter leurs réflexions et leurs idées dans n'importe quel format : affiche, présentation PowerPoint, bande dessinée, etc. Ils peuvent souhaiter présenter leurs idées sous forme de carte mentale, car des stratégies ou des activités se chevaucheront inévitablement entre les sept questions.

Adaptation locale

Encouragez les participants à présenter leurs études de cas ou leurs idées d'une manière créative qui résonne avec les communautés et les cultures avec lesquelles ils travaillent.

Sujet central B4

Comment l'autonomisation des apprenants peut-elle contribuer à une plus grande inclusion dans les écoles ?

Message clé



Tous les efforts de développement devraient être participatifs, c'est-à-dire fondés sur les expériences, les idées et les souhaits des communautés qu'ils touchent. Il en va de même pour l'éducation inclusive : toutes les décisions doivent impliquer la participation active des principales parties prenantes, en particulier les apprenants eux-mêmes. Il s'agit non seulement d'un droit fondamental, mais aussi d'une garantie que nous élaborons des réponses appropriées aux défis spécifiques du contexte.

Informations générales pour le formateur

Autonomisation

La boîte à outils de CBM sur le développement inclusif du handicap (**Disability Inclusive Development Toolkit**, p. 57-59) contient une explication détaillée de l'autonomisation. Nous recommandons aux formateurs de la lire, en plus des brèves informations générales présentées ci-dessous. Vous pouvez également photocopier ces pages pour les distribuer aux participants à votre formation.

Comment CBM explique l'autonomisation :

Il existe de multiples définitions et théories de l'autonomisation, qui ne peuvent être abordées dans le cadre de cette brève formation. Le Disability Inclusive Development Toolkit de CBM, inspiré d'un cadre d'autonomisation des femmes, suggère cinq étapes d'autonomisation. Bien que la théorie présente ces étapes comme se produisant dans l'ordre suivant, elles peuvent être développées simultanément, sans nécessairement suivre un processus strictement linéaire.

- « **Bien-être** : avoir un accès égal aux besoins fondamentaux, au bien-être matériel, à la nourriture, au logement, à un revenu et aux soins médicaux.
- **Accès** : avoir un accès égal aux services et aux opportunités économiques, la suppression des obstacles ou des dispositions discriminatoires inscrits dans la loi qui empêchent les

personnes handicapées d'accéder aux services publics et de participer à la vie publique.

- **Conscientisation** : parvenir à une compréhension de ses droits et à la capacité de s'auto-organiser en tant que femmes, hommes, filles et garçons handicapés pour lutter contre la discrimination et commencer à revendiquer ses droits.
- **Participation** : participation égale avec les pairs non handicapés, entre les femmes et les hommes, aux processus décisionnels liés à l'élaboration des politiques, à la planification et à l'administration.
- **Contrôle** : contrôle égal avec les pairs non handicapés, entre les femmes et les hommes, sur la prise de décision, les facteurs de production, les choix de vie stratégiques qui orientent la vie d'une personne, connaître et revendiquer ses droits. »

Le développement des compétences et de la confiance en soi pour défendre ses intérêts est un résultat de l'autonomisation, mais le renforcement des capacités est nécessaire dans le cadre de ce processus.

Pourquoi l'opinion de l'apprenant est-elle si importante ?

Comprendre ses droits, avoir la capacité de s'opposer à la discrimination et participer à la prise de décision sont des éléments clés de l'autonomisation. C'est pourquoi (dans le domaine de l'éducation inclusive) il est si important pour nous d'aider les acteurs de l'éducation à comprendre leurs droits à l'éducation inclusive, à s'élever contre l'exclusion et à jouer un rôle actif dans la prise de décisions et les changements en faveur de l'inclusion.

« CBM s'engage à adopter une approche dans laquelle la défense des intérêts de la communauté au sens large est combinée avec un soutien à l'autonomisation des personnes handicapées et à la fourniture de services qui leur bénéficient. » Cela signifie « Aider les filles, les garçons, les femmes et les hommes handicapés à devenir des défenseurs autonomes, afin qu'ils puissent participer activement à la planification du développement de l'éducation inclusive (et à la direction de leur propre éducation ou de celle de leurs enfants) et jouer un rôle actif dans la mise en œuvre et le suivi des changements dans l'éducation ou dans leur école. »

CBM (n.d.) Reference Guide. Identifying and Fostering Change Towards Disability Inclusive Development. A planning guide based on promising practice in inclusive education, p.13

L'éducation inclusive est un processus de changement permanent. Cela signifie que ceux qui gèrent le processus doivent être capables de réfléchir constamment aux changements qui ont eu lieu et qui doivent encore avoir lieu, ainsi qu'à la meilleure façon de faire en sorte que ces changements se produisent. Cela ne peut se faire uniquement en regardant la situation de « l'extérieur » ou « d'en haut ». La compréhension, la planification et le suivi des changements en faveur de l'inclusion nécessitent la participation étroite de toutes les parties prenantes, en particulier les apprenants, leurs parents ou accompagnateurs, et les enseignants.

« Paradoxalement, le groupe de parties prenantes le moins habilité et engagé dans le domaine de l'éducation inclusive est les apprenants eux-mêmes. Les filles, les garçons, les femmes et les hommes avec et sans handicap sont trop rarement consultés sur ce qu'ils veulent et ont besoin de l'éducation ; ce qu'ils aimeraient que leurs enseignants fassent ou ne fassent pas ; à quoi ils aimeraient que leurs écoles ressemblent et se sentent ; et comment ils aimeraient que la journée scolaire soit structurée. Les voix des jeunes apprenants sont les moins entendues. Il y a une tendance, même parmi ceux qui ont déjà travaillé avec les enfants et les jeunes, à croire qu'ils sont incapables de s'engager dans des discussions sur l'éducation. C'est particulièrement le cas des très jeunes enfants ou des enfants présentant des déficiences plus sévères ou multiples, telles que la surdité. »

CBM (2018) « Mon droit, c'est notre avenir. Le pouvoir transformateur de l'éducation inclusive pour personnes handicapées, p. 83.

Permettre aux apprenants handicapées et non handicapées d'exprimer leur opinion de façon informée (et d'être entendus) dans la prise de décision en matière d'éducation inclusive est un investissement solide dans l'avenir de nos communaut es et de nos pays. Ces apprenants deviendront la prochaine génération de décideurs, de législateurs et d'exécutants. S'ils font l'expérience de l'inclusion et sont autonomisés par leur éducation, nous avons plus de chances qu'ils reproduisent un engagement en faveur de l'égalité et de la non-discrimination dans les politiques et les actions qu'ils élaboreront à l'avenir.

Lien avec les cibles du quatrième objectif de développement durable

« D'ici 2030, faire en sorte que tous les apprenants acquièrent les connaissances et les compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation au développement durable et aux modes de vie durables, aux droits de l'homme, à l'égalité des sexes, à la promotion d'une culture de la paix et de la non-violence, à la citoyenneté mondiale et à l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable. »

Comment procéder ?

Faire participer les apprenants, jeunes et vieux, avec ou sans handicap, à des processus qui leur permettent de comprendre leurs droits, de s'élever contre la discrimination et de contribuer activement à la prise de décision est un objectif plus facile à atteindre que beaucoup ne le pensent. Voici quelques idées de base :

- « utiliser des activités participatives agréables, adaptées à l'âge et aux capacités pour consulter les enfants et les jeunes à chaque étape, de la définition de la portée et de la conception d'une initiative à la mise en oeuvre, au suivi et à l'évaluation. Cela peut inclure des activités de consultation officiellement organisées, telles que des groupes de discussion, des activités de cartographie, de théâtre, d'art ou de photographie; et des activités informelles ou ponctuelles, telles que les encourager à laisser des commentaires et des idées dans des boîtes à suggestions ;
- aider les autres parties prenantes, telles que les parents, les enseignants et le personnel du programme, à comprendre la valeur de la consultation des enfants et des jeunes handicapés et non handicapés, et apprendre comment faciliter des consultations accessibles et utiliser efficacement les résultats ;
- concevoir des structures qui aident les enfants et les jeunes handicapés et non handicapés à apporter leur contribution et à agir directement. Ceux-ci pourraient inclure des comités d'étudiants, des groupes de soutien par les pairs, des activités d'enfant à enfant, des groupes de campagne et des journées d'activités d'amélioration de l'école ;
- relier les activités qui permettent aux enfants et aux jeunes d'avoir une voix dans les décisions en matière d'éducation et de communauté, avec le processus d'apprentissage et le programme (il y en a un exemple dans l'étude de cas 7 la page 86) ; et
- permettre aux enfants et aux jeunes handicapés et non handicapés de jouer un rôle actif dans les efforts visant à mettre fin au harcèlement et aux préjugés, par exemple, en prenant des décisions sur le contenu des politiques de lutte contre le harcèlement et la conception en organisant et, ou, en animant des sessions d'enfant à enfant sur les causes et les solutions à l'intimidation et aux préjugés. »

CBM (2018) « Mon droit, c'est notre avenir Le pouvoir transformateur de l'éducation inclusive pour personnes handicapées, p. 85.

Activité : Réflexion sur les expériences des apprenants en matière de participation à la prise de décision



45-60 minutes

Objectif de l'activité : encourager les participants à se rappeler, à réfléchir à, à raconter et à apprendre de leurs propres expériences en matière de soutien aux enfants et aux jeunes pour qu'ils aient une voix dans la prise de décision.

Instructions

- Demandez aux participants de dire à l'ensemble du groupe pourquoi ils pensent qu'il est si important d'écouter les expériences et les idées des apprenants lors du développement de l'éducation inclusive. Écrivez leurs réponses sur un tableau de conférence ou un tableau noir.
- Demandez ensuite aux participants de travailler en binômes. Chaque personne consacra 5 à 10 minutes à raconter à son partenaire un ou plusieurs cas où il a fait participer des enfants handicapés ou non à un processus de décision (idéalement dans un contexte éducatif, mais pas nécessairement). Pourquoi ont-ils fait cela ? Comment l'ont-ils fait ? Quels ont été les résultats ? L'auditeur écoute sans parler ni poser de questions. Il prend discrètement des notes sur les idées et questions clés qui surgissent. Les partenaires échangent ensuite leurs rôles et répètent la tâche.
- Une fois que les deux partenaires ont parlé, ils comparent leurs notes. Ils dressent une liste combinée des activités qui ont été mentionnées, puis ils dressent une liste des questions qui ont été soulevées. Ils peuvent ensuite discuter et essayer de répondre à ces questions.
- Invitez les binômes à partager leurs listes d'activités/approches de consultation avec l'ensemble du groupe. Le premier binôme partage sa liste complète. Les binômes suivants doivent ajouter uniquement les activités qui n'ont pas encore été mentionnées. Le formateur peut utiliser la liste ci-dessus (tirée de « Mon droit est notre avenir » dans les informations générales) pour ajouter d'autres idées, si nécessaire.
- Les volontaires peuvent être invités à partager une de leurs questions pour en discuter avec l'ensemble du groupe.

Activité complémentaire facultative

- S'ils ont le temps, ou comme activité après la formation, les participants peuvent planifier un engagement personnel pour impliquer les apprenants.
- Invitez chaque participant à travailler seul pour rédiger brièvement son exemple d'implication des apprenants dans un processus de prise de décision.
- Les participants doivent inclure une réflexion sur ce qu'ils aimeraient faire différemment ou en plus à l'avenir.
- Encouragez-les à concevoir une activité simple de recherche-action grâce à laquelle ils consulteront les apprenants pour mieux comprendre une question particulière, et ainsi apporter des améliorations ou des ajouts à un programme éducatif.

Sujet central B5

Pourquoi est-il essentiel de promouvoir le DPE inclusif ?

Message clé



L'éducation inclusive ne peut pas commencer seulement à l'école primaire ; elle doit débiter dès que les enfants commencent à apprendre, dès la naissance. En nous concentrant sur l'identification/intervention précoce et sur l'éducation inclusive dans les structures de la petite enfance, nous donnons aux enfants les bases de l'inclusion sociale et éducative, et nous développons des approches qui nous aident à rendre les niveaux ultérieurs d'éducation plus inclusifs.

Informations générales pour le formateur

Il est de plus en plus reconnu que l'éducation inclusive ne peut pas commencer seulement à l'école primaire : elle doit débiter dès que les enfants commencent à apprendre, c'est-à-dire dès la naissance. Lorsque les enfants atteignent l'école primaire, d'importantes bases d'apprentissage devraient déjà avoir été posées et les besoins d'apprentissage et de soutien identifiés. Pour de nombreux enfants, l'éducation est exclusive ou conduit à de mauvais résultats d'apprentissage parce que leurs besoins et leurs capacités ne sont pas correctement reconnus et pris en compte avant la fin de l'école primaire.

L'intervention et le soutien à l'apprentissage précoces, fournis grâce à la collaboration entre les programmes de développement inclusif à base communautaire (DIBC) et les établissements d'enseignement, apportent de multiples avantages :

- L'intervention précoce est essentielle pour identifier les handicaps des enfants et mettre en place des interventions holistiques de soutien et de réadaptation qui contribuent à minimiser l'impact futur du handicap sur l'enfant et sa famille.
- L'éducation précoce permet de faciliter et de soutenir dès le premier jour l'apprentissage et le développement cognitif, physique et socio-émotionnel des enfants. Elle contribue également à faire en sorte qu'ils commencent leur parcours éducatif avec une bonne estime d'eux-mêmes et confiants en leurs capacités.
- Les possibilités de développement de la petite enfance (DPE) garantissent que les enfants apprennent dès leur plus jeune âge à valoriser et à accepter la diversité et la différence parmi les autres enfants du même âge.
- Les efforts de collaboration entre le DIBC, les établissements d'enseignement et d'autres secteurs pertinents travaillant dans le domaine du DPE peuvent aider à concevoir et à établir

des systèmes et des approches dont il est possible de tirer des enseignements ; ceux-ci pouvant être reproduits et étendus aux niveaux d'enseignement primaire et supérieurs.

- La collaboration avec les parents/tuteurs et les familles lors des processus d'identification précoce et d'éducation précoce inclusive établit une norme pour leur participation active en tant que défenseurs des droits et agents du changement dans les niveaux d'éducation suivants. Cela les aide également à croire très tôt en ce qu'eux-mêmes et leurs enfants peuvent accomplir, les renforçant ainsi pour faire face aux défis qu'ils rencontreront aux niveaux d'éducation supérieurs.
- L'innovation et les pratiques qui s'écartent de la norme sont souvent plus faciles à mettre en œuvre dans les établissements de DPE que dans les établissements primaires ou de niveau supérieur où des réglementations ou des attentes plus strictes sont imposées. Le travail de DPE inclusif peut nous aider à expérimenter et à développer des éléments solides pour de nouvelles approches inclusives que nous pouvons ensuite proposer pour être mis en œuvre dans les écoles primaires et autres établissements scolaires.
- L'éducation dans les premières années est souvent plus étroitement liée au foyer de l'enfant et à l'apprentissage à la maison. L'élaboration d'approches d'apprentissage inclusif précoce, qui associent l'apprentissage à l'école et à la maison, peut nous aider à développer des approches qui permettront à l'enseignement au primaire et après de mieux faire le lien entre la maison, la communauté et l'école.
- La transition d'un niveau d'éducation à un autre est toujours un moment difficile, pour l'apprenant, pour ses parents/tuteurs et sa famille, et pour les enseignants. Les structures de DPE inclusif peuvent aider à soutenir la première grande transition éducative de l'enfant vers l'école primaire et garantir qu'il aborde cette première étape de l'éducation formelle avec un soutien en place.

Pour bénéficier de cela, il est nécessaire que les responsables du DPE, les parents/tuteurs et les autres parties prenantes en général aient une meilleure compréhension du développement de l'enfant, en particulier lors des toutes premières années de la vie.

Activité : Les avantages du DPE inclusif et les connaissances et compétences requises



90 minutes

Objectif de l'activité : aider les participants à s'entraîner à réfléchir de manière analytique et stratégique à l'importance du DPE inclusif et aux compétences et connaissances nécessaires.

Instructions

Première partie

- Demandez aux participants de travailler en petits groupes (idéalement de quatre personnes).
- Les groupes feront un jeu de rôle dans lequel des « experts » du DPE inclusif sont interviewés par un « fonctionnaire » du ministère de l'Éducation qui ne pense pas qu'il soit nécessaire de dépenser de l'argent pour le DPE inclusif.
- Deux membres du groupe doivent jouer le rôle des « experts », un membre doit être le « fonctionnaire » et le dernier doit être le preneur de notes.

- Donnez à chaque groupe une ou plusieurs cartes du **document B5.i**. Chaque carte donne une raison pour laquelle le DPE inclusif est important. Chaque membre du groupe doit lire la carte.
- Les « experts » et le « fonctionnaire » doivent débattre du point présenté sur la carte. Ils peuvent discuter des raisons de leur accord ou de leur désaccord. Ils peuvent partager des expériences pertinentes. Ils doivent se pousser mutuellement à analyser le point en détail. Par exemple, si les « experts » font une déclaration, le « fonctionnaire » doit poser des questions d'approfondissement (par exemple, pourquoi pensez-vous cela, que faudrait-il faire dans la pratique, comment pourrions-nous le faire, qui pourrait nous aider ?).
- Le quatrième membre du groupe (le preneur de notes) doit créer une carte mentale qui reprend tous les points débattus et analysés.
- Les groupes peuvent restituer un résumé de leurs débats à l'ensemble du groupe, et/ou leurs cartes mentales peuvent être affichées dans la salle pour que chacun puisse les examiner et poser des questions.
- Le formateur peut utiliser les informations fournies dans la section « Informations générales » pour combler les lacunes ou clarifier certains points.

Deuxième partie

- Expliquez aux participants que pour que nos organisations et partenaires travaillent efficacement sur le DPE inclusif, nous avons besoin d'un large éventail de connaissances et de compétences. Ces connaissances et compétences peuvent provenir de nos équipes, mais nous pouvons aussi nous ouvrir à d'autres personnes et organisations et collaborer avec elles.
- En groupe, demandez aux participants de suggérer tous les domaines de connaissance et de compétence dont ils pensent que leur organisation/partenaire a besoin pour travailler efficacement sur le DPE inclusif (avec les enfants dès la naissance). Écrivez la liste sur le tableau noir ou le tableau de conférence. Vous pouvez utiliser la liste (première colonne) du **document B5.ii** pour inciter les participants à ajouter des domaines de connaissance et de compétence si nécessaire.
- Demandez aux participants de travailler par deux ou en petits groupes. Fournissez-leur des stylos et du papier.
- Les participants doivent dessiner un tableau à six colonnes. Il s'agira d'une « matrice de compétences et de connaissances » similaire au **document B5.ii**.
- Utilisez le **document B5.ii** pour leur indiquer ce qu'ils doivent écrire pour le titre de chaque colonne.
- Les participants doivent remplir la première colonne avec toutes les compétences et tous les domaines de connaissance qui ont été énumérés au tableau, et ils peuvent en ajouter d'autres s'ils le souhaitent.
- Dans les autres colonnes, ils doivent écrire des notes.
- Mettez à profit une session de retour d'information en groupe pour identifier s'il existe des lacunes communes concernant les connaissances/compétences auxquelles votre organisation devrait prêter une attention particulière afin de s'assurer qu'elle peut soutenir des projets de DPE inclusifs de haute qualité.

Adaptation locale

Vous pouvez compléter ou adapter les cartes du **document B5.i** pour présenter d'autres avantages du DPE inclusif qui sont pertinents pour les parties prenantes dans votre contexte.

Lectures complémentaires pour le module B

La voix des parties prenantes

CBM (2018) Mon droit, c'est notre avenir. Le pouvoir transformateur de l'éducation inclusive pour personnes handicapées, Bensheim : CBM.

Chapitre 6 - Autonomisation et engagement des parties prenantes.

<https://bit.ly/CBMMYRightFR>

EENET (2018) Enabling Education Review 7, Youth Takeover Edition. Hyde : EENET.

Tous les articles sont rédigés par des enfants et des jeunes avec ou sans handicap.

<https://bit.ly/EER7Youth>

Lewis, I et Little, D (2018) Young Voices in Inclusive Education. A guide to help young researchers conduct action research with peers and younger children, Hyde : EENET.

<https://bit.ly/YoungAR>

Participation des OPH à l'éducation inclusive

Cain, E (2017) Capacity Building. ADD International's Approach. A Learning Paper. Frome : ADD.

<https://bit.ly/ADDCapacity>

CBM (2018) Mon droit, c'est notre avenir. Le pouvoir transformateur de l'éducation inclusive pour personnes handicapées, Bensheim : CBM.

Partie 6.4.

<https://bit.ly/CBMMYRightFR>

Éducation inclusive et DIBC

CBM (n.d.) CBM's CBID Initiative Plan. Summary.

<http://bit.ly/CBMCBIDplan>

WHO (2010) Guide de RBC : Module Éducation.

<https://bit.ly/RBCedWHO>

DPE inclusif

Mendis, P (2006) Children who have Disability in Early Childhood Care and Development Centres. A Resource Book for Teachers. Save the Children Sri Lanka.

<https://bit.ly/CWDinECCD>

Walker, J et Baboo, N (2020) Résumé du rapport pour tous les enfants, sans exception. Investir dans les premières années, Light for the World.

<https://bit.ly/FRLNCB>

WHO (2018) Nurturing care for early childhood development : a framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential, Geneva : WHO

<http://bit.ly/WHONurtureCare>

WHO (2010) CBR Guidelines : Education Component

Chapitre sur « Protection et éducation de la petite enfance ».

<https://bit.ly/RBCedWHO>

Études de cas pour le module B

Les études de cas présentées ici peuvent être utiles pour illustrer les discussions sur l'implication des parents et de la communauté dans l'éducation inclusive, sur les liens avec la RBC/DIBC et sur le rôle des personnes handicapées dans l'amélioration de l'éducation inclusive.

Étude de cas B1

Des parents autonomes soutiennent l'inclusion au Nicaragua

CBM participe à l'effort de RBC d'ASOPIECAD au Nicaragua depuis 2006. En 2012, ce partenariat a aidé à inclure 561 enfants handicapés dans l'enseignement ordinaire. L'un de ces enfants était Maria, une jeune fille de 10 ans atteinte du syndrome de Down.

Le programme de RBC a guidé et soutenu sa famille afin qu'elle puisse mieux l'accompagner dans son parcours au sein d'une école primaire ordinaire et dans sa participation à la vie de la communauté. Les travailleurs en charge de la RBC ont d'abord rendu visite à la famille pour l'aider à surmonter sa peur d'emmener Maria dans des lieux publics. Ils ont décelé un potentiel dans les soins prodigués par la mère de Maria et l'ont encouragée à suivre des formations sur la RBC.

La mère de Maria a été tellement inspirée et encouragée qu'elle travaille maintenant avec le programme de RBC, en partageant ses expériences, et en soutenant et encourageant d'autres familles à inclure leurs enfants dans la vie scolaire et communautaire. Elle fournit des conseils et un soutien en matière d'éducation précoce aux familles de sa communauté et de sa municipalité, et elle apporte un soutien aux membres des groupes d'entraide de parents.

Étude de cas de :

CBM (2018) Mon droit, c'est notre avenir. Le pouvoir transformateur de l'éducation inclusive pour personnes handicapées, Bensheim : CBM. P. 83.

<https://bit.ly/CBMMYRightFR>

Étude de cas B2

Le rôle des personnes handicapées dans la formation des enseignants en Irak

Le développement de l'éducation inclusive doit toujours reposer sur la participation de toutes les parties prenantes : enfants, parents, enseignants, décideurs, donateurs et représentants des groupes marginalisés. Pour que les enseignants soient mieux préparés à soutenir les enfants handicapés dans les classes ordinaires, ils doivent avoir une expérience pratique du travail avec des enfants et des adultes handicapés. La formation qu'ils reçoivent doit être guidée par les points de vue des personnes handicapées. Cette étude de cas examine les initiatives mises en œuvre en Irak pour y parvenir.

Dans le cadre des cours de formation continue des enseignants sur l'éducation inclusive, des adultes souffrant de déficiences auditives et visuelles ont partagé leur histoire personnelle en matière d'éducation, aidant ainsi les participants à comprendre le rôle de l'éducation dans leur vie. Ils ont présenté des ressources d'assistance et des techniques pour la vie quotidienne des personnes ayant une ou plusieurs déficiences. Des adultes sourds ont participé aux cours pour enseigner les bases de la langue des signes aux enseignants, en utilisant des listes de mots que les enseignants veulent apprendre et en faisant une démonstration de narration visuelle.

Lors de séminaires de sensibilisation destinés aux directeurs d'école, aux responsables de l'éducation et aux décideurs, des personnes handicapées ont partagé leurs points de vue sur l'inclusion et leurs récits personnels concernant l'éducation. Les parents d'enfants handicapés ont participé à des séances de questions-réponses. Des défenseurs des droits des personnes handicapées ont contribué à la formation en tant qu'intervenants invités, fournissant des informations théoriques et pratiques détaillées et délivrant des messages percutants contre la discrimination.

Les retours d'information sur les cours ont indiqué que la participation active des personnes handicapées a aidé les enseignants à considérer ces personnes comme des partenaires dans la défense des droits des enfants, plutôt que comme des bénéficiaires passifs de services caritatifs. Les participants aux cours ont été principalement identifiés par les organisations locales de personnes handicapées (OPH). Les activités de formation ont permis d'initier ou de renforcer la coopération entre les OPH et le programme d'éducation inclusive.

L'étude de cas complète peut être consultée à l'adresse ci-dessous :

Khayat, K (2013) « The role of people with disabilities in teacher training in Iraq » dans Enabling Education Review Issue 2.

<https://bit.ly/EER2Iraq>

Étude de cas B3

Au-delà de l'école : Faire partie de sa communauté au Soudan du Sud

L'éducation inclusive ne se limite pas à ce qui se passe à l'école. Elle concerne le soutien que les enfants et leurs familles reçoivent en dehors de l'école et leur participation à la vie communautaire. Cette étude de cas décrit comment Light for the World travaille avec des partenaires au Soudan du Sud pour promouvoir l'inclusion communautaire et scolaire. Light for the World aide les partenaires locaux à mettre en œuvre des programmes de réadaptation à base communautaire (RBC). Son approche s'appuie sur la Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées (CNUDPH) et ses projets d'éducation inclusive sont fortement liés à la RBC.

Les partenaires locaux font de leurs travailleurs communautaires des agents d'inclusion. Ils forment les travailleurs de la RBC pour se rendre chez les habitants, identifier et évaluer les enfants handicapés, fournir une réadaptation à domicile et orienter les enfants vers les services de santé et d'éducation locaux. Les travailleurs communautaires utilisent l'approche d'enfant à enfant pour permettre aux enfants handicapés et non handicapés de se rencontrer par le jeu. Les associations parents-enseignants et les directeurs d'école participent régulièrement à des sessions sur le handicap et les droits à l'éducation inclusive. Les partenaires travaillent en réseau avec d'autres projets, services et autorités éducatives locales, notamment les écoles, les établissements de soins de santé primaires et les services ophtalmologiques. Light for the World collabore également avec d'autres initiatives pour développer une politique au niveau national et des programmes de formation des enseignants à l'inclusion.

L'étude de cas mentionne un enfant aveugle qui pensait ne pouvoir fréquenter qu'un internat éloigné de son domicile. En formant l'enseignant local au braille et en lui proposant une formation à l'orientation et à la mobilité, l'enfant fréquente désormais l'école de son quartier et contribue aux revenus de la famille en ramassant de l'herbe. Un autre témoignage explique qu'un enfant de quatre ans, né avec une paralysie cérébrale, a reçu deux fois par semaine la visite d'un travailleur de la RBC. Il a bénéficié de séances de kinésithérapie et d'orthophonie, et a appris à renforcer ses membres, à avaler sa salive et à tenir sa tête et sa poitrine. Grâce à des jeux, il a développé des amitiés ainsi que ses capacités motrices et de communication. Son intégration dans sa communauté a été facilitée par la RBC et l'approche d'enfant à enfant. Des plans ont été mis en place pour soutenir son intégration dans une école maternelle l'année suivante.

L'étude de cas complète peut être consultée à l'adresse suivante ci-dessous :

Mohammed, S, Aderemi, T.J. et Bohan-Jacquot, S. (2014) « Beyond school : Being part of one's community in South Sudan » in Enabling Education Review Issue 3.

<https://bit.ly/EER3SSudan>

Documents à distribuer pour le module B

Document B. Qui sont les acteurs de la communauté et que peuvent-ils faire ?	35
Document B3.i. Matrice DIBC/RBC	39
Document B3.ii. Le DIBC et l'éducation inclusive se renforcent mutuellement	40
Document B5.i. Avantages du DPE inclusif	41
Document B5.ii. Matrice des connaissances et compétences du DPE inclusif	43

Document B.

Qui sont les acteurs de la communauté et que peuvent-ils faire ?

Les réponses suivantes ne sont que des exemples. Chaque communauté scolaire aura sa propre combinaison unique de parties prenantes communautaires qui auront leurs propres raisons de vouloir aider à stimuler l'éducation inclusive et leur propre sélection de compétences qu'ils peuvent utiliser.

Parties prenantes	Pourquoi ont-elles intérêt à rendre l'éducation plus inclusive pour tous ?	Que peuvent-elles faire pour soutenir ou promouvoir l'éducation inclusive ?
Parents (mères et pères) et autres tuteurs	<ul style="list-style-type: none"> • Ils veulent voir leurs propres enfants fréquenter leur école actuelle, participer à la vie de cette école et réussir. • Ils veulent que leurs enfants aient la possibilité d'accéder à d'autres niveaux d'enseignement. • Ils veulent que leurs enfants aient un avenir sain et sûr, avec de bonnes opportunités de travail. • Ils doivent s'assurer que leurs enfants seront aussi indépendants et autonomes que possible lorsqu'ils grandiront. • Ils doivent s'assurer que leurs enfants pourront contribuer au soutien de la famille lorsque les parents seront âgés. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participer à des activités locales ou nationales défense des droits pour demander des améliorations en matière d'inclusion. • Rejoindre ou créer des groupes de soutien aux parents pour s'entraider en cas de problèmes, se soutenir mutuellement par des activités pratiques. • Partager leurs expériences d'enseignement et d'aide à leurs enfants, afin d'aider les enseignants et les responsables à développer des idées pratiques pour l'inclusion à l'école. • Participer activement à des processus tels que l'élaboration de plans d'éducation individuels pour leurs enfants. • Donner de leur temps pour participer aux activités liées à l'inclusion (amélioration des infrastructures, activités en classe, collecte de fonds pour l'école, etc.). • Participer à des équipes d'inclusion scolaire, à des associations de parents d'élèves, à des comités de gestion de l'école ou à d'autres instances similaires. • Soutenir et encourager l'apprentissage des enfants, notamment en les aidant à apprendre à la maison.

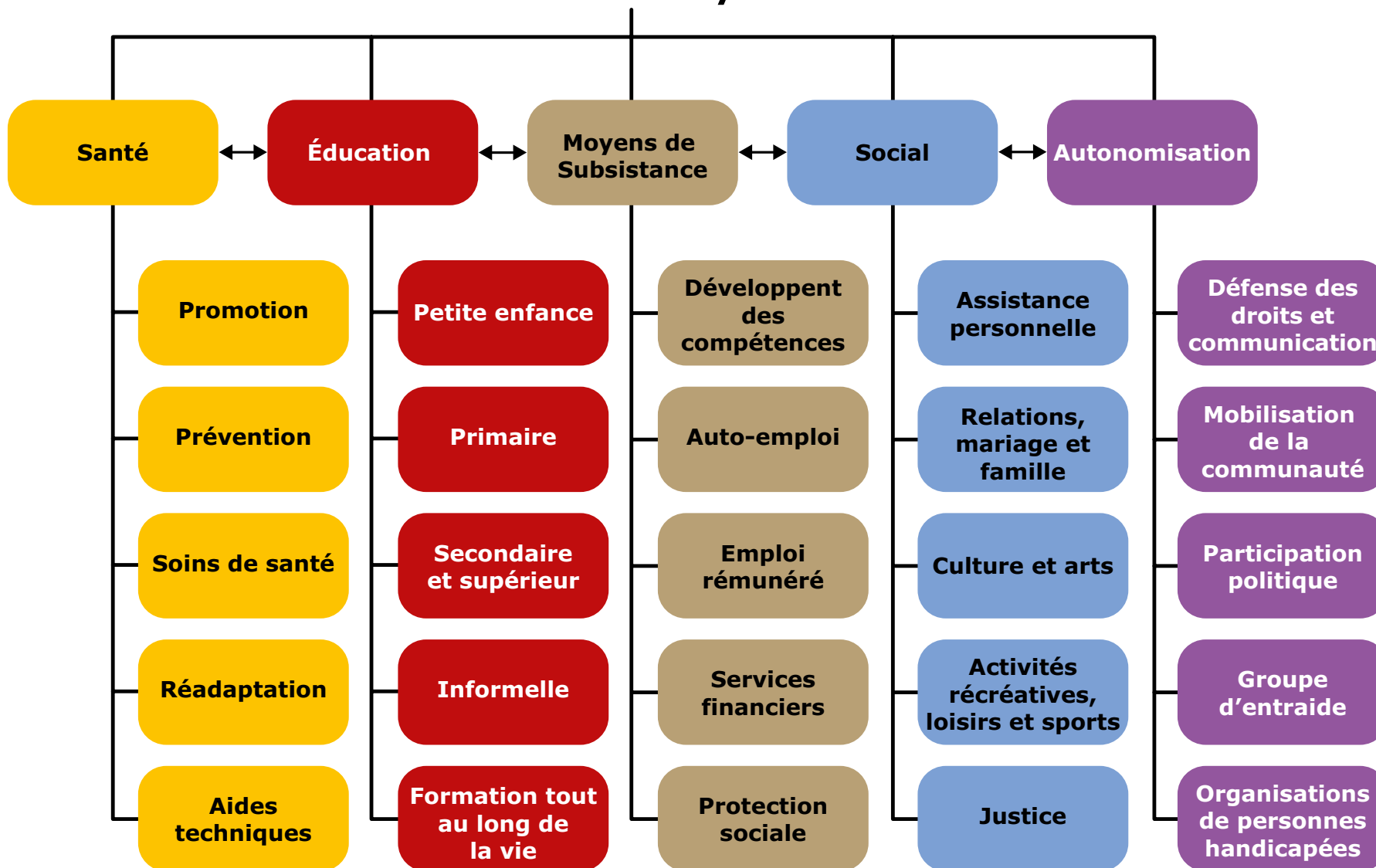
Parties prenantes	Pourquoi ont-elles intérêt à rendre l'éducation plus inclusive pour tous ?	Que peuvent-elles faire pour soutenir ou promouvoir l'éducation inclusive ?
Autres membres de la famille	<ul style="list-style-type: none"> • Raisons similaires à celles des parents 	<ul style="list-style-type: none"> • Activités similaires à celles des parents • Fournir également un soutien pratique et émotionnel aux parents qui ont des enfants handicapés ou qui sont exclus pour quelque raison que ce soit.
Voisins	<ul style="list-style-type: none"> • Ils veulent aider les enfants de leurs amis à aller et à réussir à l'école. • Ils doivent comprendre qu'il est préférable pour le bien-être futur de toute la communauté que tous les enfants soient éduqués, et pas seulement leurs propres enfants. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apporter un soutien pratique et affectif aux amis/voisins qui ont des enfants handicapés ou qui sont exclus pour une raison ou une autre. • Participer aux activités de défense des droits, aux activités de collecte de fonds ou aux activités pratiques (par exemple, le bénévolat pour améliorer l'environnement scolaire) qui se déroulent dans la communauté, ou les soutenir.
Groupes de représentants et organisations locales (par exemple, les OPH)	<ul style="list-style-type: none"> • Ils veulent voir plus de jeunes de leur groupe fréquenter l'école, réussir à l'école et avoir un avenir plus sûr, notamment en tant qu'enseignants ou responsables de l'éducation. • Ils veulent faire respecter les droits du groupe qu'ils représentent. • Ils veulent que davantage de jeunes soient sensibilisés et éduqués, et puissent rejoindre leur mouvement et soutenir le lobbying pour les droits des autres. 	<ul style="list-style-type: none"> • Collaborer avec d'autres organisations, des parents, etc., pour développer des campagnes de sensibilisation, des programmes de formation et/ou des activités de recherche-action. • Apporter un soutien pratique, émotionnel et/ou financier/matériel aux parents/familles d'enfants handicapés en situation d'exclusion. • Fournir des conseils pratiques et/ou un soutien financier ou matériel aux écoles et aux enseignants. • Travailler avec les enfants qui risquent d'être exclus afin de faciliter leur autonomisation ; renforcer leur estime d'eux-mêmes. • Aider à identifier les enfants de la communauté qui ne sont pas scolarisés.

Parties prenantes	Pourquoi ont-elles intérêt à rendre l'éducation plus inclusive pour tous ?	Que peuvent-elles faire pour soutenir ou promouvoir l'éducation inclusive ?
Entreprises/ employeurs locaux	<ul style="list-style-type: none"> • Ils ont besoin d'avoir accès à une main-d'œuvre qualifiée et bien formée/à des employés possédant des compétences et des expériences diverses. • Ils ont besoin de jeunes motivés pour apprendre et travailler. • Il faut des clients qui peuvent se permettre de dépenser de l'argent, donc il faut que les jeunes locaux soient éduqués et trouvent un bon travail pour qu'ils deviennent de bons clients. 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire pression sur les écoles pour qu'elles soient inclusives, afin de maximiser le nombre et la diversité des jeunes qui entrent sur le marché du travail et/ou deviennent de futurs clients. • Partager avec les écoles des expériences pratiques de travail avec différents employés ; des hommes et femmes d'affaires handicapés partagent leurs expériences pour motiver les apprenants et éduquer les enseignants et les parents/tuteurs. • Expliquer les diverses compétences et connaissances académiques et non académiques nécessaires aux entreprises locales et que les écoles doivent enseigner. • Participer ou parrainer des campagnes locales ou nationales de sensibilisation à l'éducation inclusive. • Soutenir l'amélioration des infrastructures ou du matériel dans les écoles par des dons financiers, matériels ou de main-d'œuvre.
Prestataires de services locaux	<ul style="list-style-type: none"> • Les prestataires de services de santé, d'aide sociale, etc., savent que des jeunes plus instruits seront probablement en meilleure santé et bénéficieront probablement d'un meilleur bien-être. Il y aura moins de demande de services, une utilisation plus informée et plus appropriée de ces services, et davantage de jeunes pouvant travailler pour ces services. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fournir des informations sur l'éducation inclusive aux parents/tuteurs par le biais de leurs points de vente (par exemple, dans les cliniques de santé). • Aider à identifier les enfants qui ne sont pas scolarisés. • Contribuer à assurer la liaison avec les parents/tuteurs et l'école pour trouver des solutions à l'exclusion.

Parties prenantes	Pourquoi ont-elles intérêt à rendre l'éducation plus inclusive pour tous ?	Que peuvent-elles faire pour soutenir ou promouvoir l'éducation inclusive ?
Organismes civiques et politiques	<ul style="list-style-type: none"> • Il faut des jeunes conscients de leurs responsabilités civiques, capables de s'engager dans les processus démocratiques. • Ils savent que les jeunes qui sont mieux éduqués sont plus susceptibles d'exercer leurs droits de participer aux processus démocratiques (par exemple, voter, etc.). • Ils ont besoin d'un large éventail de jeunes gens qui peuvent devenir les prochains dirigeants, planificateurs, décideurs, fonctionnaires. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fournir des informations sur l'éducation inclusive aux parents/tuteurs et aux membres de la communauté par le biais de leurs installations (par exemple, les services et bureaux du gouvernement local). • Montrer un engagement en faveur de la diversité dans l'emploi et les politiques de la fonction publique. • Encourager le personnel de la fonction publique et les politiciens handicapés (modèles) à s'engager auprès des communautés scolaires pour promouvoir l'inclusion. • Autoriser/encourager les activités de campagne.
Dirigeants religieux/ groupes/lieux de culte	<ul style="list-style-type: none"> • Ils savent qu'une éducation inclusive peut aller de pair avec une tolérance et une acceptation accrues des groupes marginalisés, y compris les minorités religieuses. • Ils veulent contribuer à faire respecter les droits de chacun. 	<ul style="list-style-type: none"> • Intégrer des messages sur l'éducation inclusive dans leurs activités. • Fournir un soutien pratique et émotionnel aux parents, aux familles et aux apprenants qui risquent d'être exclus. • Utiliser leur position d'influence pour s'impliquer dans des actions de défense des droits au niveau local ou national.

Document B3.i. Matrice DIBC/RBC

Matrice DIBC/RBC



Document B3.ii. Le DIBC et l'éducation inclusive se renforcent mutuellement

Identifier les enfants non scolarisés	Identifier les enfants et les familles qui ont besoin de soutien en matière de DIBC
Identifier les besoins des apprenants	Soutenir le changement systémique
Sensibiliser la communauté	Accès aux ressources communautaires
Renforcer la résilience des communautés	

Document B5.i. Avantages du DPE inclusif

<p>L'intervention précoce est essentielle pour identifier les handicaps des enfants et mettre en place des interventions holistiques de soutien et de réadaptation qui contribuent à minimiser l'impact futur du handicap sur l'enfant et sa famille.</p>	<p>L'éducation de la petite enfance permet de faciliter et de soutenir l'apprentissage et le développement cognitif, physique et socio-émotionnel des enfants dès le premier jour. Elle contribue également à faire en sorte qu'ils entament leur parcours éducatif avec une bonne estime d'eux-mêmes et confiants en leurs capacités.</p>
<p>L'éducation inclusive dès la petite enfance permet aux enfants d'apprendre dès leur plus jeune âge à valoriser et à accepter la diversité et la différence parmi les autres enfants du même âge.</p>	<p>Les efforts de collaboration entre le DIBC, les établissements d'enseignement et les autres secteurs concernés travaillant dans le domaine de l'éducation de la petite enfance peuvent contribuer à la conception et à la mise en place de systèmes et d'approches dont il est possible de tirer des enseignements ; ceux-ci pouvant être reproduits et étendus aux niveaux d'enseignement primaire et supérieur.</p>

<p>L'engagement des parents et des familles dans les processus d'identification précoce et d'éducation inclusive dès la petite enfance établit une norme pour leur participation active en tant que défenseurs des droits et agents du changement dans les niveaux d'éducation suivants. Cela les aide également à croire très tôt en ce qu'eux-mêmes et leurs enfants peuvent accomplir, les renforçant ainsi pour faire face aux défis qu'ils rencontreront aux niveaux d'éducation supérieurs.</p>	<p>L'innovation et les pratiques qui s'écartent de la norme sont souvent plus faciles à mettre en œuvre dans les établissements d'éducation précoce que dans les établissements primaires ou de niveau supérieur où des réglementations ou des attentes plus strictes sont imposées. Le travail de DPE inclusif peut nous aider à expérimenter et à développer des éléments solides pour de nouvelles approches inclusives que nous pouvons ensuite proposer pour être mises en œuvre dans les écoles primaires et autres établissements scolaires.</p>
<p>L'éducation dans les premières années est souvent plus étroitement liée au foyer de l'enfant et à l'apprentissage à la maison. Le développement d'approches d'apprentissage inclusif précoces pour les premières années de la vie, qui associent l'apprentissage à l'école et à la maison, peut nous aider à développer des approches qui permettront à l'enseignement au primaire et après de mieux faire le lien entre la maison, la communauté et l'école.</p>	<p>La transition d'un niveau d'éducation à un autre est toujours un moment difficile, pour l'apprenant, ses parents/familles et pour les enseignants. Les structures de DPE inclusif peuvent aider à soutenir la première grande transition éducative de l'enfant vers l'école primaire et garantir qu'il aborde cette première étape de l'éducation formelle avec un soutien en place.</p>

Document B5.ii. Matrice des connaissances et compétences du DPE inclusif

Les connaissances et les compétences énumérées ici ne sont qu'une idée initiale, et non une liste définitive. Chaque groupe de stagiaires aura sa propre liste.

Domaine de connaissance ou de compétence	Nous disposons de connaissances et/ou de compétences pratiques dans notre organisation.	Pour combler les lacunes en matière de connaissances/compétences, nous pourrions...	Nos partenaires ont des connaissances et/ou des compétences pratiques	Pour combler les lacunes en matière de connaissances/compétences, nos partenaires (avec notre soutien) pourraient...	Nous pouvons entrer en contact et collaborer avec ces autres personnes/organisations pour accéder à davantage de connaissances et de compétences dont nous avons besoin.
Développement de l'enfant (physique)					
Développement de l'enfant (cognitif)					
Développement de l'enfant (social/comportemental)					
Développement de l'enfant (communication)					
Santé des enfants					

Domaine de connaissance ou de compétence	Nous disposons de connaissances et/ ou de compétences pratiques dans notre organisation.	Pour combler les lacunes en matière de connaissances/ compétences, nous pourrions...	Nos partenaires ont des connaissances et/ou des compétences pratiques	Pour combler les lacunes en matière de connaissances/ compétences, nos partenaires (avec notre soutien) pourraient...	Nous pouvons entrer en contact et collaborer avec ces autres personnes/ organisations pour accéder à davantage de connaissances et de compétences dont nous avons besoin.
Nutrition des enfants					
Identification précoce					
RBC/DIBC axé sur l'enfant					
Rôle et implication des parents/ familles					
Protection de l'enfance et sauvegarde					
Protection sociale des jeunes enfants					

Domaine de connaissance ou de compétence	Nous disposons de connaissances et/ ou de compétences pratiques dans notre organisation.	Pour combler les lacunes en matière de connaissances/ compétences, nous pourrions...	Nos partenaires ont des connaissances et/ou des compétences pratiques	Pour combler les lacunes en matière de connaissances/ compétences, nos partenaires (avec notre soutien) pourraient...	Nous pouvons entrer en contact et collaborer avec ces autres personnes/ organisations pour accéder à davantage de connaissances et de compétences dont nous avons besoin.
Pédagogie et apprentissage précoce inclusifs et dirigés par l'enfant (à la maison et dans le cadre de l'éducation)					
L'implication communautaire dans le DPE inclusif					
Planification/ soutien des transitions inclusives					



Module C Participation et réussite de tous les apprenants

Contenu

Plan d'activité	4
Vue d'ensemble	8
Sujet principal : Comment pouvons-nous améliorer la participation et la réussite de tous les apprenants ?	9
Première partie : L'approche à deux niveaux	9
Informations générales pour le formateur – première partie	9
Première partie de l'activité : L'approche à deux niveaux	11
Deuxième partie : Conception universelle de l'apprentissage	12
Informations générales pour le formateur – deuxième partie	12
Deuxième partie de l'activité : Les avantages de la conception universelle et de la CUA	14
Troisième partie : Aménagements raisonnables	15
Informations générales pour le formateur – troisième partie	15
Troisième partie de l'activité : Qu'est-ce qu'un aménagement raisonnable ?	16
Quatrième partie : Résumé de l'approche à deux niveaux	18
Informations générales pour le formateur – quatrième partie	18
Quatrième partie de l'activité : Aménagement raisonnable, conception universelle et CUA, et leurs liens avec la présence, la participation et la réussite	19
Choisissez votre objectif	22
Sujet central C1 : De quelles compétences les enseignants ont-ils besoin pour être inclusifs ? ..	23
Informations générales pour le formateur	23
Activité : Réfléchir aux compétences de base des enseignants dans votre contexte	26
Sujet central C2 : Comment réduire le risque de décrochage scolaire des filles et des garçons ? ..	30
Informations générales pour le formateur	30
Activité : Réflexion collective sur les causes et les solutions aux problèmes d'abandon scolaire et de transition	32
Sujet central C3 : Comment les écoles inclusives assurent-elles la sécurité des enfants ?	34
Informations générales pour le formateur	34
Activité : Cartographier la sécurité des écoles	36

Sujet central C4 : Comment pouvons-nous apporter des changements au niveau du système afin de suivre tous les apprenants de manière inclusive ?	38
Informations générales pour le formateur	38
Activité : Réfléchissez à la valeur des examens	39
Sujet central C5 : Comment planifier pour rendre une école inclusive ?	41
Informations générales pour le formateur	41
Activité : Planification à l'échelle de l'école pour l'inclusion	43
Sujet central C6 : Quels apprenants ont des besoins individuels ?	44
Informations générales pour le formateur	44
Activité : Qui a des besoins d'apprentissage ?	45
Sujet central C7 : Quelles mesures spécifiques les écoles peuvent-elles prendre pour répondre aux besoins individuels ?	46
Informations générales pour le formateur	46
Activité : Les aménagements raisonnables – nos propres expériences	47
Sujet central C8 : Comment les écoles peuvent-elles suivre de manière inclusive l'apprentissage des individus ?	51
Informations générales pour le formateur	51
Activité : Évaluations diversifiées et ajustées	51
Sujet central C9 : Comment pouvons-nous répondre aux besoins des apprenants souffrant de handicaps multiples ?	53
Informations générales pour le formateur	53
Activité : Soutien collaboratif	55
Autres lectures pour le Module C	56
Études de cas pour le Module C	59
Annexe 1 : Planification d'une visite scolaire	65
Documents à distribuer pour le Module C	72

Plan d'activité

Activité	Durée suggérée	Je vais utiliser cette activité (oui/non)	Combien de temps vais-je y consacrer ?	Les ajustements que je vais faire Prévoyez comment vous allez modifier les activités en fonction des participants et du temps disponible	Matériel à préparer Ajoutez votre matériel d'animation préféré à la liste
C : Première partie : L'approche à deux niveaux	15-20 minutes	Sujet principal (activité obligatoire)			Document C.i
C : Deuxième partie : Les avantages de la conception universelle et de la CUA	60 minutes	Sujet principal (activité obligatoire)			Document C.ii Document C.iii
C : Troisième partie : Qu'est-ce qu'un aménagement raisonnable ?	30-45 minutes	Sujet principal (activité obligatoire)			Document C.iv
C : Quatrième partie : Aménagement raisonnable, conception universelle et CUA, et leurs liens avec la présence, la participation et la réussite	90 minutes	Sujet principal (activité obligatoire)			Document C.v Document C.vi Document C.vii Document C.viii Document C.ix

Activité	Durée suggérée	Je vais utiliser cette activité (oui/non)	Combien de temps vais-je y consacrer ?	Les ajustements que je vais faire Prévoyez comment vous allez modifier les activités en fonction des participants et du temps disponible	Matériel à préparer Ajoutez votre matériel d'animation préféré à la liste
C1 : Réflexion sur les compétences de base des enseignants dans votre contexte	60-120 minutes				Document C1.i Document C1.ii Document C1.iii
C2 : Réflexion collective sur les causes et les solutions de l'abandon scolaire et des problèmes de transition	60-90 minutes				Document C2
C3 : Cartographie de la sécurité des écoles	45-60 minutes				
C4 : Réflexion sur la valeur des examens	60-90 minutes				Document C4

Activité	Durée suggérée	Je vais utiliser cette activité (oui/non)	Combien de temps vais-je y consacrer ?	Les ajustements que je vais faire Prévoyez comment vous allez modifier les activités en fonction des participants et du temps disponible	Matériel à préparer Ajoutez votre matériel d'animation préféré à la liste
C5 : Planification de l'inclusion dans l'ensemble de l'école	60 minutes	(A utiliser comme activité finale après d'autres sujets choisis)			
C6 : Qui a des besoins d'apprentissage ?	30-45 minutes				Document C6.i Document C6.ii
C7 : Les aménagements raisonnables – nos propres expériences	150 minutes				Document C7.i Document C7.ii Document C7.iii
C8 : Évaluations diversifiées et ajustées	75 minutes				Document C6.i Document C7.i Document C7.ii Document C8.i Document C8.ii Document C8.iii

Activité	Durée suggérée	Je vais utiliser cette activité (oui/non)	Combien de temps vais-je y consacrer ?	Les ajustements que je vais faire Prévoyez comment vous allez modifier les activités en fonction des participants et du temps disponible	Matériel à préparer Ajoutez votre matériel d'animation préféré à la liste
C9 : Soutien collaboratif	45 minutes				Document C9

Vue d'ensemble

Ce module a été rédigé pour le personnel et les partenaires de CBM, mais peut contenir des messages et des approches pertinents pour d'autres organisations.

Les informations et les activités de ce module aideront les participants à comprendre les deux volets suivants :

- Changement systémique – conception universelle et conception universelle de l'apprentissage (CUA)
- Soutien individuel – aménagement raisonnable

Le sujet principal donne un **aperçu de l'approche à deux niveaux**. Il explique les deux concepts de conception universelle/CUA et d'aménagement raisonnable. Il peut être utilisé comme une introduction rapide, même si le formateur n'a pas le temps d'approfondir les sujets centraux.

Les sujets centraux abordent plus en détail une variété de questions relatives aux **changements au niveau du système** et à la conception universelle, ainsi que l'apport d'un **soutien individuel aux apprenants** et la mise en place d'aménagements raisonnables.

Le premier groupe de sujets centraux explique que des changements systémiques sont nécessaires concernant de nombreux aspects de l'éducation pour assurer la présence, la participation et la réussite de tous les apprenants. Les sujets abordés sont les suivants :

- Le rôle que jouent les enseignants 'inclusifs et les compétences dont ils ont besoin.
- S'attaquer aux causes de l'abandon scolaire, en particulier pendant les phases de transition de l'éducation.
- Aborder les questions de sécurité qui ont un impact sur la présence, la participation et la réussite.
- Soutenir le changement systémique pour une évaluation inclusive.

Il y a également une session sur la planification du changement dans l'ensemble de l'école, qui est idéale comme activité finale pour relier les activités de tous les sujets.

Le deuxième groupe de sujets centraux donne un aperçu de l'utilisation du principe d'aménagement raisonnable pour garantir que les besoins spécifiques de chaque apprenant sont satisfaits dans un système éducatif inclusif. Les sujets abordés sont les suivants :

- Identifier les personnes ayant des besoins d'apprentissage.
- Envisager des mesures spécifiques que les écoles peuvent prendre pour répondre aux besoins individuels.
- Répondre à la nécessité d'effectuer des évaluations diversifiées et de procéder à des ajustements raisonnables.
- Répondre aux besoins des apprenants souffrant de handicaps multiples dans un système inclusif.

Il est supposé que les participants termineront le sujet principal avant de faire une sélection d'activités parmi les sujets centraux.

Sujet principal

Comment pouvons-nous améliorer la participation et la réussite de tous les apprenants ?

Ce sujet principal est divisé en quatre parties conçues pour être suivies dans l'ordre :

Première partie : L'approche à deux niveaux

Deuxième partie : Conception universelle de l'apprentissage

Troisième partie : Aménagements raisonnables

Quatrième partie : Résumé de l'approche à deux niveaux

Première partie : L'approche à deux niveaux

Message clé



L'éducation inclusive va bien au-delà de la simple garantie que tous les apprenants ont accès (sont présents) à l'école. Elle vise à s'assurer que chaque élève participe à toutes les activités d'apprentissage et sociales liées à l'école, et qu'il réussit au mieux de ses capacités sur le plan scolaire et social. Notre travail d'éducation inclusive doit se concentrer sur la présence, la participation et la réussite.

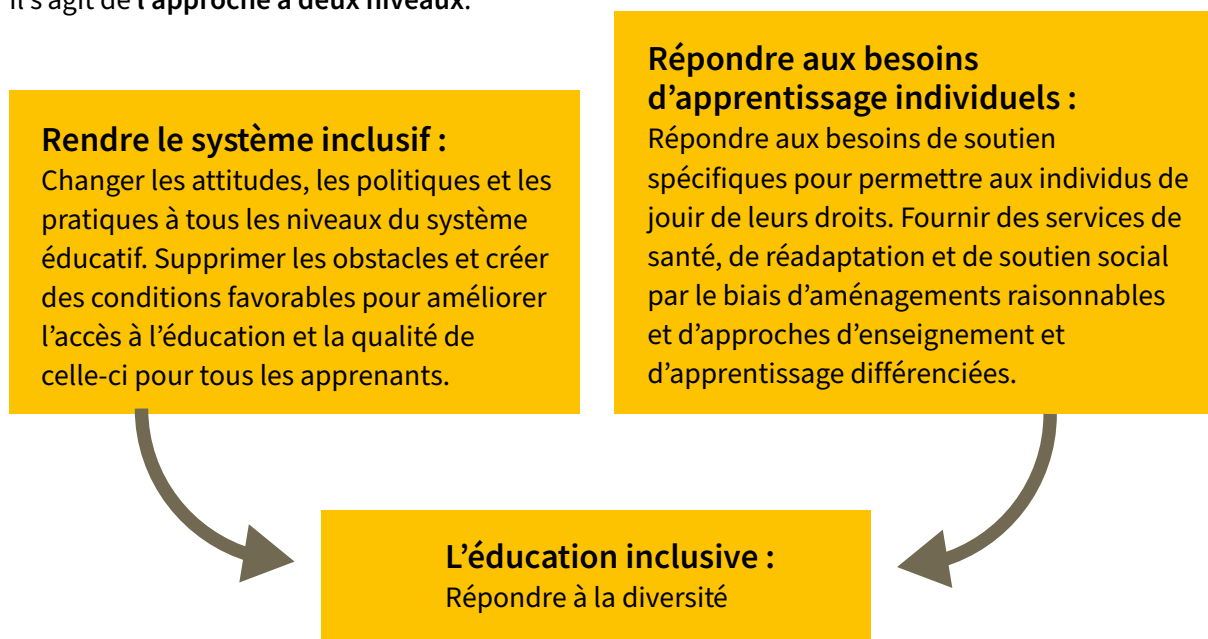
La conception universelle et la conception universelle de l'apprentissage (CUA), ainsi que les aménagements raisonnables, nous aident à rendre l'éducation et les écoles plus accessibles et inclusives. Nous devons travailler avec ces deux niveaux lorsque nous soutenons le développement de l'éducation inclusive.

Informations générales pour le formateur – première partie

L'éducation inclusive vise à changer le système (supprimer les obstacles à la présence, à la participation et à la réussite de tous les apprenants) plutôt qu'à changer les apprenants. Mais se concentrer sur le changement au niveau du système ne signifie pas que nous devons ignorer les besoins d'apprentissage spécifiques de chaque apprenant.

Nous devons nous attaquer à l'exclusion scolaire de deux manières : en promouvant un changement systémique et en apportant un soutien spécifique aux besoins d'apprentissage de chaque enfant.

Il s'agit de l'approche à deux niveaux.



Le concept de deux niveaux se reflète dans les engagements pris dans la convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées (CNUDPH) qui souligne l'importance de :

- la conception universelle (et dans le domaine de l'éducation, de la conception universelle de l'apprentissage) – apporter des changements systémiques afin que chacun soit inclus ;
- l'aménagement raisonnable – faire des ajustements appropriés pour répondre aux besoins individuels.

Il est essentiel que nous adoptions une approche à deux niveaux de l'éducation inclusive. Si nous ne travaillons que sur un seul niveau, nous ne créons que des solutions partielles et ne réussissons que partiellement (à la manière d'un train qui roule sur un seul rail : il continuera à avancer pendant un certain temps, puis déraillera !).

Une organisation ou un service gouvernemental ne peut pas à lui seul créer des interventions éducatives capables de répondre à un large éventail de changements systémiques et de besoins de soutien individuels. La collaboration est importante pour garantir que toutes les interventions éducatives respectent les principes de la CUA et de l'aménagement raisonnable.

L'approche à deux niveaux est parfois interprétée de manière légèrement différente, il faut donc savoir que certains participants peuvent avoir des interprétations légèrement différentes de ce que signifie « à deux niveaux ». Dans cette formation, il s'agit des deux niveaux du changement systémique et du soutien individuel (CUA et aménagement raisonnable). Certaines organisations utilisent le terme « à deux niveaux » pour désigner une double stratégie consistant à « intégrer les questions de handicap dans d'autres projets » et à « travailler sur des projets spécifiques au handicap ».

Pour en savoir plus sur l'approche à deux niveaux, consultez le chapitre 1 du livre de CBM intitulé « Mon droit, c'est notre avenir. Le pouvoir transformateur de l'éducation inclusive pour personnes handicapées ». (Inclus dans la liste des **lectures complémentaires**).

Première partie de l'activité : L'approche à deux niveaux



15-20 minutes

Objectif de l'activité : encourager les participants à se rappeler ce qu'ils savent de l'approche à deux niveaux.

Instructions

- Présentez les informations générales aux participants. Distribuez-leur le **document C.i** ou dessinez-le/imprimez-le sur un grand tableau de conférence pour l'afficher.
- Sachant que les participants peuvent avoir des interprétations légèrement différentes de l'approche à deux niveaux, organisez une discussion en groupe.
- Invitez les participants à réfléchir à l'explication actuelle de l'approche à deux niveaux dans l'éducation inclusive par rapport à d'autres explications qu'ils connaissent. Quelles sont les similitudes et les différences ?
- Si les participants n'ont pas entendu parler d'autres interprétations de cette approche, utilisez le temps de discussion pour clarifier toute question. Il n'est pas nécessaire de passer beaucoup de temps à discuter à ce stade, car les activités ultérieures abordent chaque niveau de manière beaucoup plus détaillée.

Deuxième partie : Conception universelle de l'apprentissage

Message clé



La conception universelle de l'apprentissage (CUA) crée des pratiques et du matériel ainsi que des environnements que chacun peut utiliser sans avoir besoin de s'adapter. Elle se concentre donc sur les changements aux niveaux systémiques. Dans un contexte éducatif, cela signifie qu'un changement bien conçu a le potentiel d'améliorer l'accès, la participation et/ou la réussite de beaucoup, de la plupart ou même de tous les apprenants.

Informations générales pour le formateur – deuxième partie

Conception universelle

La plupart des participants connaissent la conception universelle, qui consiste à concevoir l'environnement, les équipements, le matériel, etc., de manière à ce que chacun puisse y accéder ou les utiliser sans avoir besoin d'adaptations supplémentaires.

Définition de la CNUDPH (article 2)

« “Conception universelle” désigne la conception de produits, d'environnements, de programmes et de services utilisables par tous, dans toute la mesure du possible, sans qu'il soit nécessaire de les adapter ou de les concevoir de manière spécialisée. La “conception universelle” n'exclut pas les dispositifs d'assistance destinés à des groupes particuliers de personnes handicapées lorsque cela est nécessaire. »

Voici quelques exemples de conception universelle :

- Concevoir des bâtiments avec des rampes intégrées à l'entrée – au lieu de concevoir un bâtiment uniquement avec des marches et de devoir ensuite installer une rampe supplémentaire.
- Intégrer des fonctions d'accessibilité dans tous les logiciels – au lieu de concevoir des logiciels qui ignorent l'accessibilité et d'obliger les utilisateurs à acheter des logiciels complémentaires distincts.
- Préparer des panneaux en caractères visuellement accessibles, avec du braille et des images ou des symboles informatifs – au lieu de panneaux qui ne sont accessibles que visuellement ou qu'avec une certaine capacité de lecture.
- Utiliser des matériaux antidérapants et texturés sur les surfaces pour améliorer la sécurité et les déplacements – au lieu de surfaces brillantes ou de matériaux qui peuvent devenir glissants.

Conception universelle de l'apprentissage

Lien avec l'article 24 de la CNUDPH

« Le Comité encourage les États parties à adopter l'approche de la conception universelle de l'apprentissage, qui consiste en un ensemble de principes fournissant aux enseignants et autres personnels une structure pour créer des environnements d'apprentissage adaptables et élaborer un enseignement répondant aux divers besoins de tous les apprenants. Elle reconnaît que chaque élève apprend d'une manière unique et implique : de mettre au point des méthodes d'apprentissage souples, en créant un environnement de classe intéressant ; de maintenir des attentes élevées pour tous les élèves, tout en acceptant de multiples façons de répondre aux attentes ; de donner aux enseignants les moyens de réfléchir différemment à leur propre enseignement ; et de se concentrer sur les résultats de l'éducation pour tous, y compris les personnes handicapées. »

Observation générale no. 4 (2016) sur le droit à l'éducation inclusive, paragraphe 26.

La conception universelle de l'apprentissage (CUA) adopte la même approche globale que la conception universelle et cherche à minimiser les obstacles pour tous les apprenants en rendant tous les aspects de l'enseignement et de l'apprentissage aussi accessibles que possible. La CUA réduit le besoin de solutions d'enseignement et d'apprentissage distinctes et supplémentaires.

Chaque apprenant a des antécédents, des points forts, des besoins et des intérêts différents, ce qui signifie qu'il a des préférences différentes pour acquérir des connaissances, des compétences et la motivation nécessaire à l'apprentissage. La CUA contribue à garantir que les objectifs, les méthodes, le matériel et les évaluations de l'apprentissage sont accessibles à tous, dans toute la mesure du possible.

Suivant les principes de la CUA, les enseignants utilisent des approches diverses et flexibles qui :

- motivent tous les apprenants à apprendre ;
- présentent des informations accessibles à tous les apprenants ;
- permettent aux apprenants d'exprimer ce qu'ils apprennent.

Dans la littérature formelle sur la CUA, ces « trois piliers » sont appelés : i) engagement, ii) représentation, et iii) action et expression.

Le contenu qui suit explique brièvement ce que signifient ces trois catégories. Le **document C.ii** donne plus de détails. Gardez à l'esprit le niveau de connaissance de vos participants. S'ils n'ont pas d'expérience dans le domaine de l'éducation, expliquez ces trois « piliers » de la CUA aussi simplement que possible.

- **Engagement (motivation)**

Ce pilier aide les apprenants à comprendre « **POURQUOI apprenons-nous ?** ».

Les pratiques d'enseignement et d'apprentissage doivent motiver tous les apprenants à s'impliquer activement dans l'apprentissage et à y prendre plaisir (par exemple, utiliser des choses qui les intéressent comme point de départ d'une leçon ; leur donner la parole sur ce qu'ils apprennent, quand et comment).

- **Représentation**

Ce pilier aide les apprenants à comprendre « **CE QUE nous apprenons** ».

Les pratiques d'enseignement et d'apprentissage doivent présenter le contenu et les informations de nombreuses manières différentes, en utilisant du matériel et des supports différents (par exemple, en plus d'un manuel, utiliser des formats audio, visuels et tactiles).

- **Action et expression**

Ce pilier aide les apprenants à comprendre « **COMMENT apprenons-nous ?** ».

Les pratiques d'enseignement et d'apprentissage doivent aider les apprenants à participer aux activités et à communiquer ce qu'ils apprennent d'une manière qui leur convient (par exemple, tous les apprenants n'aiment pas les interrogations écrites, il est donc possible de recourir à des présentations orales ou à des projets de groupe).

Rappelez-vous des activités précédentes : pour développer l'éducation inclusive, nous devons travailler au niveau du système afin d'aborder les obstacles à l'inclusion que sont l'attitude, l'environnement, les politiques, les pratiques et les ressources. Les principes de la conception universelle et de la CUA nous aident à le faire.

Deuxième partie de l'activité : Les avantages de la conception universelle et de la CUA



60 minutes

Objectif de l'activité : permettre aux participants de réfléchir à et d'améliorer leur compréhension des avantages de la conception universelle et de la CUA pour tous.

Instructions

- Présentez les informations générales aux participants.
- Si vous pensez que c'est approprié, montrez-leur cette courte vidéo animée : <https://www.youtube.com/watch?v=Z94KPmPufT8>.
- Discutez brièvement pour répondre à toute question sur la conception universelle et la CUA.
- Présentez le **document C.ii** qui explique les trois piliers de la CUA.
- Divisez les participants en trois groupes.
- Demandez à chaque groupe de lire l'un des trois piliers. Demandez-leur de discuter et de se préparer à présenter une explication du pilier qui leur a été attribué. Ils doivent essayer d'ajouter des exemples pertinents tirés de leur propre expérience.
- Donnez à chaque groupe le temps de présenter son explication et aidez-les à répondre aux questions si nécessaire.
- Ensuite, distribuez aux trois groupes le **document C.iii**.
- Demandez-leur de regarder les exemples d'environnements et de pratiques d'enseignement et d'apprentissage conçus de manière universelle. Ils doivent réfléchir à qui profite chacun de ces exemples et comment.
- Ils doivent écrire leurs réponses dans le tableau, ou sur un grand tableau de conférence.
- Le groupe entier partage ensuite ses réponses et en discute.
- S'il reste du temps, invitez les participants à partager d'autres exemples qu'ils connaissent, où les principes de la conception universelle et de la CUA ont été appliqués pour garantir l'accès de tous aux changements de pratiques, de matériel ou d'infrastructures.

Troisième partie : Aménagements raisonnables

Message clé



Si l'éducation inclusive est fortement axée sur la réforme de l'éducation à un niveau systémique, elle garantit également que chaque apprenant individuel voit ses besoins spécifiques satisfaits, au sein d'un système généralement plus accueillant et accessible. Contrairement à ce que l'on croit généralement, la satisfaction des besoins individuels ne dépend pas toujours de l'accès à des solutions coûteuses et de haute technologie, ni de la possibilité de se les offrir. En utilisant le principe de l'aménagement raisonnable, les écoles et les enseignants peuvent apporter des modifications abordables aux environnements, au matériel et aux pratiques pédagogiques qui permettent une plus grande inclusion immédiate.

Informations générales pour le formateur – troisième partie

Définition de la CNUDPH (article 2)

« “Aménagement raisonnable” : modifications et ajustements nécessaires et appropriés n'imposant pas de charge disproportionnée ou induue, en fonction des besoins dans une situation donnée, pour assurer aux personnes handicapées la jouissance ou l'exercice, sur la base de l'égalité avec les autres, de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés fondamentales. »

Pour aider les apprenants handicapés à être intégrés à l'école, il peut être nécessaire de modifier l'environnement physique, le matériel d'enseignement et d'apprentissage et les pratiques. Cela est souvent vu comme un processus coûteux, nécessitant des équipements spécialisés et/ou des apports techniques complexes. Bien sûr, de tels changements peuvent être compliqués, coûteux et prendre du temps. Cependant, la CNUDPH nous demande d'agir dès maintenant en appliquant le principe de l'aménagement raisonnable. Nous ne devons pas attendre que la situation soit parfaite et que les fonds et l'expertise soient abondants, car cela pourrait prendre plusieurs décennies dans certains pays. Et pendant que nous attendons, des millions d'apprenants restent exclus de l'éducation ou exclus au sein de leur établissement scolaire.

L'aménagement raisonnable signifie que nous agissons immédiatement, avec les ressources et l'expertise disponibles dans la communauté scolaire, pour apporter les meilleurs ajustements possibles afin d'aider un apprenant à accéder, participer et réussir à l'école.

Lien avec l'article 24 de la CNUDPH

En réalisant le droit à l'éducation, « les États parties veillent à ce que... c) Des aménagements raisonnables soient apportés en fonction des besoins de chacun ; d) Les personnes handicapées bénéficient, au sein du système d'enseignement général, de l'accompagnement nécessaire pour faciliter leur éducation effective ; e) Des mesures d'accompagnement individualisé efficaces soient prises dans des environnements qui optimisent le progrès scolaire et la socialisation, conformément à l'objectif de pleine intégration ».

Troisième partie de l'activité : Qu'est-ce qu'un aménagement raisonnable ?



30-45 minutes

Objectif de l'activité : permettre aux participants de réfléchir à et d'améliorer leur compréhension du concept d'aménagement raisonnable.

Instructions

- Demandez aux participants de travailler en petits groupes.
- Donnez à chaque groupe une feuille de papier.
- Écrivez la déclaration suivante sur un tableau ou un tableau de conférence : « Les écoles inclusives doivent veiller à ce que des aménagements raisonnables soient apportés en fonction des besoins de chaque apprenant ». Entourez ou soulignez les mots « aménagements raisonnables ».
- Chaque participant doit passer une minute, seul, à réfléchir à ce que signifie un **aménagement raisonnable**.
- La première personne du groupe écrit ensuite une phrase en haut de la feuille pour expliquer comment elle définit un aménagement raisonnable. Elle doit le faire sans que les autres membres du groupe ne la voient.
- Elle plie ensuite la feuille, de manière à ce que sa réponse ne soit pas visible, et le remet à la personne suivante, qui écrit sa phrase et plie à son tour la feuille pour cacher sa réponse.
- L'activité continue ainsi jusqu'à ce que chaque membre du groupe ait écrit au moins une phrase.
- Les membres du groupe ne doivent pas du tout se parler pendant ce processus.
- Une fois que chacun a écrit une phrase, le groupe peut déplier sa feuille et lire toutes les phrases. Les membres peuvent discuter s'ils sont d'accord ou non avec les définitions ou les explications des autres.
- Cette étape peut être suivie d'une discussion en groupe. Chaque groupe peut partager ses idées sur ce que signifie un aménagement raisonnable et, avec l'aide du formateur, parvenir à une définition commune à l'ensemble du groupe.

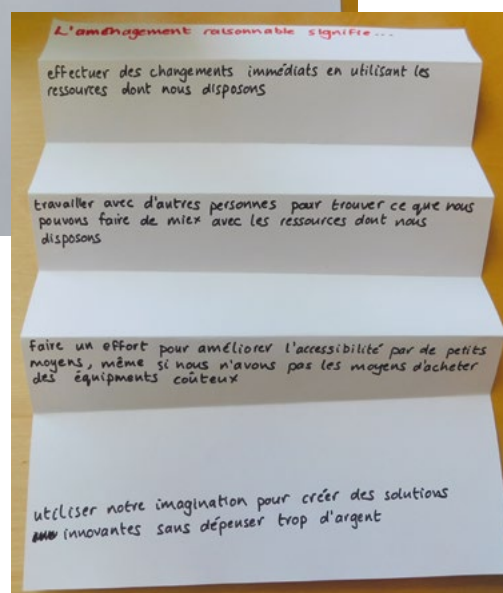
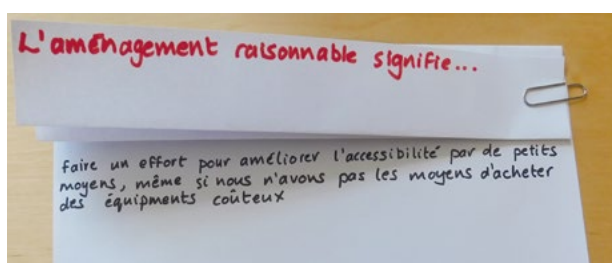
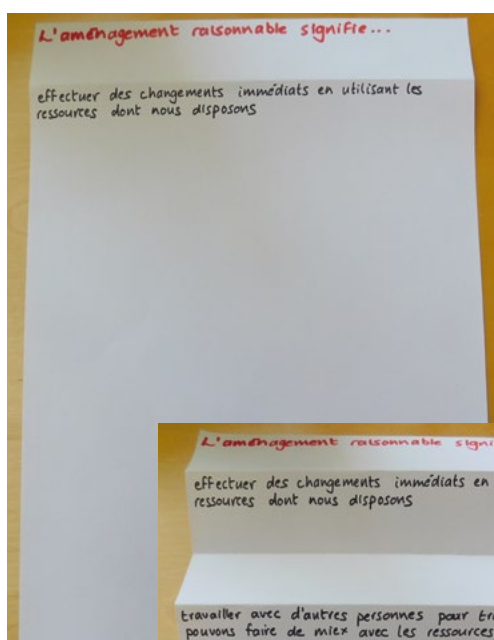
Les photographies ci-dessous montrent le déroulement de l'activité, lorsque chaque participant écrit sa phrase et plie ensuite la feuille pour cacher ce qu'il a écrit.

Après la discussion, remettez aux participants le **document C.iv** qui fournit des explications supplémentaires sur les aménagements raisonnables. Le formateur pourra également s'y référer lorsqu'il animera la discussion en groupe.

Adaptation locale

- Vous pouvez commencer l'activité en montrant comment écrire sur la feuille et la plier, mais utilisez un autre exemple que l'aménagement raisonnable.
- Si le temps est limité, vous pouvez donner à chaque participant une limite de temps (par exemple, 1 minute) pour écrire et cacher sa phrase. Vous pouvez ensuite frapper une fois dans vos mains ou faire un autre signal sonore et visuel pour montrer qu'il est temps de passer la feuille à la personne suivante du groupe.
- Vous pouvez adapter le **document C.iv** en fonction de votre groupe de participants (par exemple, vous pouvez modifier ou paraphraser une partie du contenu pour réduire la lecture nécessaire). Si vous disposez de suffisamment de temps, vous pouvez également inviter les participants à lire les paragraphes à voix haute à l'ensemble du groupe, à tour de rôle.

Vous devrez peut-être inclure les définitions utilisées par d'autres organisations représentées par les participants.



Quatrième partie : Résumé de l'approche à deux niveaux

Message clé



La conception universelle et la CUA, ainsi que les aménagements raisonnables, nous aident à rendre l'éducation et les écoles plus accessibles et inclusives. Il est important que nous comprenions comment ces réponses diffèrent et se complètent mutuellement. Nous devons travailler à ces deux niveaux lorsque nous soutenons le développement de l'éducation inclusive, afin de garantir que cette dernière se concentre sur la présence, la participation et la réussite.

Informations générales pour le formateur – quatrième partie

La conception universelle, la CUA et les aménagements raisonnables ont été expliqués plus haut.

Un bref rappel des différences :

- La conception universelle et la CUA nous aident à minimiser les obstacles liés à l'environnement, aux attitudes, aux ressources, aux politiques et aux pratiques pour tous les apprenants en rendant chaque aspect de l'offre d'éducation, de l'enseignement et de l'apprentissage aussi accessible que possible. Elles se concentrent sur les changements systémiques et, en tant que telles, peuvent être un processus de changement à plus long terme.
- L'adaptation raisonnable consiste à prendre des mesures immédiates en utilisant les ressources et l'expertise disponibles pour apporter des ajustements qui répondent aux besoins individuels des apprenants en matière d'accès, de participation et d'apprentissage.

Lien avec l'article 24 de la CNUDPH

« Le Comité encourage les États parties à adopter l'approche de la **conception universelle de l'apprentissage**, qui consiste en un ensemble de principes fournissant aux enseignants et autres personnels une structure pour créer des **environnements d'apprentissage adaptables** et élaborer un enseignement répondant aux divers besoins de tous les apprenants. Elle reconnaît que chaque élève apprend d'une manière unique et implique : de mettre au point des **méthodes d'apprentissage souples, en créant un environnement de classe intéressant** ; de maintenir des attentes élevées pour tous les élèves, tout en acceptant de **multiples façons de répondre aux attentes** ; de donner aux enseignants les moyens de réfléchir différemment à leur propre enseignement ; et de se concentrer sur les résultats scolaires pour tous, y compris les personnes handicapées. »

Observation générale no. 4 (2016) sur le droit à l'éducation inclusive, paragraphe 26.

L'éducation inclusive ne consiste pas seulement à faire entrer les apprenants à l'école. Ils doivent également participer à toutes les activités d'apprentissage et sociales liées à l'école, et réussir au mieux de leurs capacités sur le plan scolaire et social. Dans le passé, de nombreux programmes d'éducation prétendument inclusive ne se sont concentrés que sur la scolarisation, mais cela ne suffit pas.

La participation et la réussite de tous les apprenants dépendent dans une large mesure du talent des enseignants qui font bon usage des compétences pédagogiques de base. Il nous faut également examiner d'autres obstacles qui pourraient empêcher les apprenants de participer et de réussir.

Pour garantir la participation et la réussite, nous devons utiliser l'approche à deux niveaux, c'est-à-dire concevoir universellement l'environnement d'apprentissage, appliquer les principes de la CUA à l'ensemble de l'enseignement et de l'apprentissage, et faire des aménagements raisonnables pour les apprenants chaque fois que cela est nécessaire.

Dans de nombreux systèmes éducatifs, certains obstacles fondamentaux à la participation et à la réussite sont liés au programme d'études, aux approches et au matériel d'enseignement et d'apprentissage, ainsi qu'aux examens.

Nous devons encourager/soutenir les systèmes éducatifs pour :

- **Développer des programmes d'études flexibles**, afin que les enseignants sachent qu'il est possible, acceptable et encouragé de faire des adaptations, car actuellement de nombreux pays ont des programmes prescrits de manière rigide auxquels les enseignants ne doivent pas déroger, même s'ils savent qu'une adaptation ou un aménagement aiderait leurs apprenants.
- **Former les enseignants à l'utilisation de diverses approches d'enseignement, d'apprentissage, de communication et de suivi**, car dans de nombreux endroits les enseignants ne savent utiliser qu'une gamme étroite de méthodes dépassées, ou ne se sentent pas autorisés à s'écarter des méthodes « traditionnelles ».
- **Encourager l'innovation dans la manière dont les écoles et les enseignants accèdent aux ressources d'enseignement et d'apprentissage à faible coût et les utilisent**, car dans de nombreux contextes, il n'y a pas de fonds pour acheter du matériel et/ou pas de compétences/expérience ou d'accord pour les fabriquer de toutes pièces.
- **Développer des moyens innovants pour suivre les progrès des apprenants**, car de nombreux systèmes éducatifs sont fortement axés sur des interrogations et des examens standardisés qui privent de nombreux apprenants de la chance de démontrer leurs compétences et d'exprimer ce qu'ils ont appris.

Quatrième partie de l'activité : Aménagement raisonnable, conception universelle et CUA, et leurs liens avec la présence, la participation et la réussite



90 minutes

Objectif de l'activité : aider les participants à réfléchir à des exemples pratiques afin qu'ils puissent comprendre clairement la différence entre les aménagements raisonnables, la conception universelle et l'apprentissage universel, ainsi que la manière dont ces trois aspects aident les apprenants à être présents, à participer et à réussir.

Instructions

- Demandez aux participants de lire le **document C.v** qui contient cinq courts exemples.
- En binômes ou en petits groupes, ils doivent lire les exemples et en discuter. Ils doivent décider quelle ou quelles histoires présentent un exemple d'aménagement raisonnable, laquelle ou lesquelles présentent la conception universelle et laquelle ou lesquelles présentent une solution CUA.
- Les binômes/groupes doivent également réfléchir aux questions suivantes :
 - Quelles solutions alternatives auraient pu être essayées ?
 - Est-ce que l'une des actions décrites dans les témoignages, ou les alternatives dont vous avez discuté, a été essayée dans les écoles avec lesquelles vous travaillez ? Que s'est-il passé ?
 - Certaines de ces mesures pourraient-elles être prises dans les écoles avec lesquelles vous travaillez ?
- Le formateur peut animer une discussion sur les exemples et les réflexions personnelles avec l'ensemble du groupe. Le **document C.vi** contient quelques réponses si le formateur a besoin de conseils.
- Demandez ensuite aux participants de lire le **document C.vii** qui contient la transcription de la discussion d'un groupe fictif avec des enseignants d'une école qui s'efforce d'être plus inclusive.
- En binômes ou en petits groupes, ils doivent discuter des questions posées à la fin du document et y répondre. Encouragez-les à réfléchir à leur propre contexte, en relation avec les questions soulevées dans la transcription.
- Les binômes/groupes peuvent ensuite partager et discuter de leurs réponses avec l'ensemble du groupe, en mettant l'accent sur le partage de leurs idées par rapport à leur propre travail.
- Le **document C.viii** fournit quelques exemples d'idées pour le formateur, si nécessaire. Le document peut également être remis aux participants afin qu'ils puissent comparer avec leurs propres réponses et en discuter.

Activité complémentaire facultative

Si vous disposez de plus de temps, vous pouvez inviter les participants à réfléchir davantage à leurs propres expériences.

- Par exemple, demandez aux participants d'écrire de courts scénarios illustrant le concept d'aménagement raisonnable, la conception universelle et la CUA, sur la base de leurs propres expériences.
- Ils peuvent écrire chaque scénario sur une carte séparée, qu'ils peuvent déposer dans une boîte.
- Une carte peut être choisie au hasard dans la boîte et lue à haute voix. Les participants peuvent être invités à montrer une carte-réponse aussi rapidement que possible, en indiquant s'ils pensent que le scénario illustre un « aménagement raisonnable » ou une « conception universelle de l'apprentissage ».
- Chacun pourra ensuite discuter de ses réponses, notamment en cas de désaccord avec les autres.

Vous pouvez encourager les participants à réfléchir à leur propre contexte.

- Si le formateur dispose de plus de temps et s'il sait que les participants ont déjà une certaine expérience des programmes d'éducation, le **document C.ix** peut être distribué.
- Cela donne aux participants l'occasion de réfléchir sur leur propre contexte et leurs expériences, de les partager et d'en discuter.
- Vous pouvez adapter l'activité pour que les participants répondent aux questions sous un format différent. Par exemple, ils peuvent créer une carte mentale ou un autre type de schéma. Vous pouvez même l'adapter de manière à ce qu'ils répondent aux questions dans le cadre d'un jeu de rôle de type interview, si vous souhaitez donner à vos participants l'occasion de faire des activités plus orales qu'écrites.

Adaptations locales

- Vous pouvez adapter les détails des scénarios et des documents pour qu'ils correspondent mieux au contexte dans lequel vos participants travaillent. Par exemple, vous pouvez mentionner les apprenants sourds et malentendants, plutôt que les apprenants aveugles et malvoyants.
- Vous pouvez modifier la façon dont les groupes présentent leurs discussions. Par exemple, demandez à chaque binôme/groupe de noter ses réponses sur deux tableaux de conférence, l'un intitulé « aménagement raisonnable », l'autre « conception universelle de l'apprentissage ». Ils peuvent coller les cartes sur le tableau correspondant, puis ajouter des mots, des dessins, une carte mentale, etc., pour apporter leurs réponses aux questions. Si vous utilisez cette option, les binômes/groupe peuvent rendre compte les uns aux autres de leurs réflexions en passant d'un binôme/groupe à l'autre, ou bien en fusionnant deux ou plusieurs groupes plutôt que de se contenter d'une discussion avec l'ensemble du groupe.

Choisissez votre objectif

À ce stade du module, les questions ciblées permettent aux participants d'approfondir les sujets qui sont importants pour eux. Le sujet principal peut avoir soulevé différentes questions pour différentes personnes ou différentes organisations. Les formateurs peuvent avoir prédéterminé les questions à aborder ou peuvent utiliser un questionnaire à ce stade de la formation. Les questions centrales sont conçues pour être traitées indépendamment les unes des autres, de sorte que chaque groupe de participants peut choisir les questions sur lesquelles il souhaite se concentrer et les aborder dans un ordre qui lui est significatif.

Changements systémiques

De quelles compétences les enseignants ont-ils besoin pour être inclusifs ?

- ▶ Allez à « **Sujet central C1** ».

Comment réduire le risque de décrochage scolaire des filles et des garçons ?

- ▶ Allez à « **Sujet central C2** »

Comment les écoles inclusives assurent-elles la sécurité des enfants ?

- ▶ Allez à « **Sujet central C3** »

Comment pouvons-nous évaluer de manière inclusive l'apprentissage et les progrès de tous les apprenants ?

- ▶ Allez à « **Sujet central C4** »

Comment planifier pour rendre une école inclusive ?

- ▶ Allez à « **Sujet central C5** »

Soutien individuel

Quels apprenants ont des besoins individuels ?

- ▶ Allez à « **Sujet central C6** »

Quelles mesures spécifiques les écoles peuvent-elles prendre pour répondre aux besoins individuels ?

- ▶ Allez à « **Sujet central C7** »

Comment s'assurer que les ajustements des évaluations répondent aux besoins des différents apprenants ?

- ▶ Allez à « **Sujet central C8** »

Comment pouvons-nous répondre aux besoins des apprenants souffrant de handicaps multiples ?

- ▶ Allez à « **Sujet central C9** »

Sujet central C1

De quelles compétences les enseignants ont-ils besoin pour être inclusifs ?

Message clé



Pour être inclusifs, les enseignants doivent d'abord être des enseignants de qualité. Cela signifie qu'ils doivent disposer de solides compétences pédagogiques de base. Si les enseignants ne disposent pas de ces bases, nos efforts pour les former à des idées d'inclusion plus complexes ou plus difficiles n'auront qu'un succès limité. Les principaux acteurs de l'éducation, comme CBM et ses partenaires, peuvent jouer un rôle en veillant à ce que les enseignants disposent de ces bases, même s'ils ne sont pas directement responsables de la formation de base des enseignants.

Informations générales pour le formateur

De quelles compétences les enseignants ont-ils besoin pour être inclusifs ? Pour de nombreuses personnes (y compris des enseignants, des formateurs, des responsables de l'éducation et des gestionnaires de programmes d'organisations non gouvernementales (ONG)) la réponse est la capacité à lire le braille ou à utiliser la langue des signes, ou la capacité à diagnostiquer les handicaps. Cependant, la vraie réponse est très différente, comme l'illustre cette section.

Le guide de référence de CBM sur l'éducation inclusive souligne le fait que l'un des principaux résultats souhaités pour le travail de l'organisation est le suivant :

« Les enseignants, le personnel administratif, les employés du gouvernement, les parents et les membres de la communauté sont préparés à faciliter une éducation inclusive de qualité et à créer un environnement inclusif favorable à l'apprenant. » (p. 20)

CBM (s.d.) Reference Guide. Identifying and Fostering Change Towards Disability Inclusive Development. A planning guide based on promising practice in inclusive education.

Préparer un enseignant à créer un environnement inclusif et à enseigner de manière inclusive commence par sa formation de base. C'est un mythe de croire que les enseignants inclusifs doivent tous être des experts en matière de handicap ou de médecine. Les connaissances spécialisées peuvent être utiles, mais elles ne sont pas essentielles pour tous les enseignants. En réalité, un enseignant inclusif est simplement un enseignant talentueux.

Par conséquent, le point de départ dans tout contexte où nous voulons promouvoir l'éducation inclusive consiste à se demander : « Existe-t-il une base de "bon enseignement" dans les écoles ? Les enseignants savent-ils comment être centrés sur l'apprenant et créatifs ? Ont-ils les compétences et la confiance nécessaires pour résoudre les problèmes ? Utilisent-ils des approches d'apprentissage actif ? » Si les réponses sont négatives, il se peut que les fondements de l'éducation inclusive fassent défaut. Il s'agit d'un point très important que les organisations de personnes handicapées et œuvrant pour le développement doivent garder à l'esprit lorsqu'elles planifient des programmes d'éducation inclusive ou soutiennent des partenaires.

Compétences de base

Les ONG axées sur le handicap et le développement proposent souvent aux enseignants une formation spécialisée dans le domaine du handicap, dans le but de les aider à intégrer les apprenants handicapés dans leurs classes. Cependant, si les enseignants ne sont pas encore compétents et confiants dans les tâches de base telles que la gestion de la classe, la planification des cours, la création et l'adaptation du matériel d'enseignement et d'apprentissage, et la réponse à des comportements divers et difficiles, il est peu probable qu'ils soient en mesure de mettre en œuvre les attentes plus exigeantes découlant de la formation spécialisée.

Voici des exemples de compétences et de comportements de base pour un enseignant de bonne qualité :

- La résolution de problèmes
- La rapidité d'esprit, la réactivité
- L'organisation et la préparation
- La planification des cours
- L'utilisation créative de diverses activités et approches centrées sur l'apprenant
- La différenciation des activités
- La création, l'adaptation et l'utilisation appropriée de matériel d'enseignement et d'apprentissage varié
- La gestion de la classe
- La gestion du temps, la flexibilité et la ponctualité
- Une discipline positive et une réponse appropriée aux comportements difficiles des apprenants
- Une communication claire, être capable d'expliquer les choses de manière simple
- L'engagement en faveur du bien-être et du bonheur des apprenants
- L'empathie
- Être amicale, d'un grand soutien

Les formateurs peuvent demander aux participants de dresser leur propre liste au cours d'un atelier. En fonction du lieu où se déroule la formation, il peut être possible de demander aux apprenants de dire ce qui, selon eux, fait un bon enseignant. Les enfants et les jeunes ont souvent des points de vue différents et utiles sur le « bon enseignement ».

Les organisations de personnes handicapées et de développement risquent de gaspiller des ressources précieuses si elles tentent d'ajouter une couche de formation spécialisée sur des bases pédagogiques fragiles. Bien sûr, la plupart des organisations de personnes handicapées n'ont pas le mandat, l'expertise ni les fonds nécessaires pour prendre des mesures directes visant

à améliorer la formation de base et les compétences des enseignants ; et de toute façon, cela devrait être la responsabilité du gouvernement. Mais les ONG peuvent jouer un rôle essentiel de défense des droits (en collaboration avec d'autres organisations de la société civile) en poussant les gouvernements à réformer et à améliorer la formation de base des enseignants. Par le biais de la défense des droits, les ONG et leurs partenaires peuvent contribuer à garantir que les aptitudes, connaissances et compétences de base dont les enseignants ont besoin pour devenir inclusifs sont intégrées dans la formation de base et les conseils que chaque enseignant reçoit dès le premier jour de sa carrière.

Collaborer pour garantir les compétences de base

Les personnes qui dispensent des formations à l'éducation inclusive partent souvent du principe que quelqu'un d'autre dans le système éducatif a déjà fourni aux enseignants les bases d'une pratique pédagogique de bonne qualité, sur lesquelles ils peuvent ajouter leur formation plus spécialisée. Malheureusement, ce n'est souvent pas le cas. La formation de base dispensée par les établissements de formation des enseignants ne permet pas toujours à ces derniers de disposer d'un bon éventail de compétences de base actualisées.

Par conséquent, il se peut que les ONG et les institutions de formation qui souhaitent ajouter une couche de formation à l'éducation inclusive et à l'intégration du handicap pour les enseignants constatent qu'elles doivent d'abord aider les enseignants à acquérir de bonnes compétences pédagogiques de base. Ces prestataires de formation devront peut-être revoir leurs programmes afin de pouvoir faire preuve de souplesse s'ils constatent que les enseignants ne possèdent pas les compétences de base importantes. Plutôt que d'aller de l'avant en ajoutant une couche de formation complexe sur l'éducation inclusive ou l'intégration du handicap, ils devront peut-être s'arrêter et trouver un moyen d'assurer d'abord les bases. Cela peut signifier, par exemple, ajuster les plans de formation de manière à collaborer avec d'autres formateurs d'enseignants spécialisés dans l'amélioration des compétences pédagogiques de base.

Faire des enseignants des spécialistes de la résolution de problèmes

L'éducation inclusive ne consiste pas simplement à suivre une formule. Elle s'appuie fortement sur la résolution de problèmes spécifiques au contexte. Les enseignants de l'inclusion doivent donc avoir des compétences en matière de résolution de problèmes. Développer la confiance et la capacité des enseignants à réfléchir à un problème et à créer et expérimenter des solutions innovantes est souvent l'étape la plus importante pour les préparer à être plus inclusifs. L'intégration d'activités de recherche-action dans la formation des enseignants est connue pour être une approche très efficace pour renforcer la capacité de résolution de problèmes.

Lien avec l'article 24 de la CNUDPH

« ...tous les enseignants et les autres membres du personnel, y compris les enseignants handicapés, reçoivent l'éducation et la formation dont ils ont besoin pour acquérir les valeurs et les compétences essentielles à la mise en place d'environnements d'apprentissage inclusifs. Une culture inclusive offre un environnement accessible et favorable qui encourage le travail par la collaboration, l'interaction et la résolution de problèmes. »

Observation générale no. 4 (2016) sur le droit à l'éducation inclusive, paragraphe 12(d).

Comment la recherche-action aide-t-elle la formation des enseignants ?

La recherche-action est, comme son nom l'indique, un processus par lequel nous effectuons des recherches afin d'agir.

Nous enquêtons sur un problème, nous l'examinons et en découvrons le plus possible sous différents angles. Ensuite, nous y **réfléchissons** et analysons les informations afin de pouvoir commencer à créer des idées de solutions pertinentes. Une fois que nous avons conçu des idées pratiques, nous pouvons **agir**. Nous pouvons essayer ces idées et voir si elles nous aident à résoudre le problème. Ensuite, nous examinons à nouveau le problème pour voir si quelque chose a changé ou si nous devons réfléchir à d'autres actions à essayer.

Cette approche simple, qui consiste à regarder, penser et agir, est idéale pour la formation des enseignants. Les enseignants sont confrontés à de nombreux défis différents chaque jour. Leur formation ne peut en aucun cas les préparer à répondre à tous les défis. Les enseignants doivent donc être des experts en résolution de problèmes. Lorsqu'un nouveau défi se présente, ils doivent être capables de l'étudier, de réfléchir aux causes et aux solutions possibles, et avoir la confiance nécessaire pour expérimenter une nouvelle action. Les enseignants qui y parviennent possèdent une compétence essentielle qui les aidera à relever les défis liés à l'inclusion.

Activité : Réfléchir aux compétences de base des enseignants dans votre contexte



60-120 minutes

Objectif de l'activité : aider les participants à réfléchir aux possibilités d'améliorer les compétences pédagogiques de base et à la manière dont les pratiques d'enseignement et d'apprentissage peuvent être adaptées pour être plus inclusives.

Instructions

Première partie

Save the Children a élaboré un guide de formation en libre accès intitulé « **The Foundations of Teaching : Training for educators in core teaching competencies** » (vous le trouverez dans la section « **Lectures complémentaires** » de ce module). Il est très utile pour aider à améliorer les compétences de base des enseignants. Le **document C1.i** contient une liste de contrôle basée sur le contenu de cette ressource de formation.

- Demandez aux participants de travailler en binômes ou en petits groupes.
- Ils doivent réfléchir aux écoles du/des pays ou de la/des régions où leur programme travaille ou veut travailler.
- Demandez-leur de discuter de ces questions et d'y répondre :
 - Cette liste de contrôle (**document C1.i**) montre diverses compétences de base dont les bons enseignants ont besoin. Les enseignants des écoles que vous connaissez ou avec lesquelles vous travaillez possèdent-ils ces compétences importantes ? Si vous ne le savez pas, comment pourriez-vous le découvrir ?
 - S'ils ne possèdent pas certaines ou toutes ces compétences de base, quels problèmes pourraient survenir lorsque vous essaieriez de les former à l'éducation inclusive ?
 - Quel rôle pourriez-vous jouer pour aider les enseignants de ces écoles à développer des compétences importantes de « bon enseignement » ? Avec qui pourriez-vous travailler ou faire pression pour que les choses changent ?

- Y a-t-il des aptitudes et des compétences qui, selon vous, ont été oubliées dans la liste ? Si oui, ajoutez-les au tableau et répondez ensuite aux mêmes questions les concernant.
- Les participants peuvent partager leurs réponses avec l'ensemble du groupe.
- Encouragez les participants à discuter plus en détail de la manière dont ils pensent que leurs organisations et leurs partenaires peuvent contribuer à l'amélioration des compétences pédagogiques de base, fondement essentiel de l'éducation inclusive.

Deuxième partie

- Demandez aux participants de travailler en binômes ou en petits groupes, idéalement avec des collègues issus du même contexte.
- Ils doivent réfléchir à leur contexte et aux personnes avec lesquelles ils pourraient travailler pour s'assurer que les enseignants possèdent des compétences de base pour un « bon enseignement ».
- Ils doivent dessiner une carte mentale qui montre les organisations, les institutions et les individus avec lesquels ils pourraient travailler.
- Ils doivent indiquer sur la carte mentale le type de travail qu'ils feraient avec chaque organisation, institution ou individu (par exemple, feraient-ils pression sur l'organisation pour qu'elle modifie ses politiques ou ses pratiques, s'associeraient-ils à l'organisation pour une campagne de défense des droits, aideraient-ils l'organisation à revoir ses programmes de formation existants, etc.).
- Les binômes/groupes peuvent partager leurs cartes mentales avec l'ensemble du groupe au moyen d'une présentation, en passant d'un binôme/groupe à l'autre ou en utilisant une autre méthode.
- Le **document C1.ii** contient quelques idées générales sur les personnes avec qui collaborer et comment le faire. Les participants peuvent le consulter et en discuter après avoir complété leurs propres cartes mentales.

Adaptation locale

N'oubliez pas que vous pouvez adapter cette activité, par exemple en suggérant aux binômes/groupes une manière différente de décrire leurs collaborateurs potentiels. Plutôt qu'une carte heuristique, ils pourraient créer différents types de schémas, utiliser des notes ou des cartes autocollantes, dessiner des images pour représenter les différents partenaires de collaboration, etc.

Troisième partie

Cette formation n'est pas destinée aux enseignants et n'entre donc pas dans les détails sur la manière dont ils enseignent de manière inclusive. Cependant, certains participants pourraient vouloir en savoir plus sur le type d'adaptation des programmes et des plans de cours que les enseignants sont censés être capables de faire.

- Faites lire le **document C1.iii** aux participants.
- Vous pouvez ensuite demander aux participants de discuter et de réfléchir à d'autres exemples pour chaque type d'adaptation énuméré dans le document. Ils peuvent utiliser leurs propres expériences en tant qu'apprenant (enfant ou adulte) pour trouver des idées d'adaptations que les enseignants peuvent faire.

Activité complémentaire facultative

Si vous disposez de plus de temps et que les participants travaillent très étroitement avec les enseignants et ont donc besoin de comprendre plus en détail les pratiques d'enseignement, vous pouvez leur demander de passer plus de temps à réfléchir aux adaptations.

- Rappelez-leur les trois « piliers » de la CUA : adapter la façon dont les informations sont présentées aux apprenants, adapter les moyens pour les apprenants d'exprimer ce qu'ils savent et adapter les moyens pour impliquer activement les apprenants.
- Demandez-leur d'examiner les exemples d'adaptations du **document C1.iii**, ainsi que les exemples qu'ils ont eux-mêmes ajoutés. Ils doivent se demander si chaque adaptation est un exemple d'adaptation de la présentation des informations, de la manière dont les apprenants expriment ce qu'ils apprennent ou de la manière d'impliquer les apprenants.



Activité complémentaire facultative

45 minutes

Objectif de l'activité : aider les participants à mieux comprendre les compétences dont les enseignants ont besoin pour répondre aux comportements difficiles des apprenants d'une manière qui renforce l'inclusion et protège les apprenants, et comment leurs organisations et partenaires peuvent aider à soutenir ce développement des compétences.

Instructions

- Demandez aux binômes/groupes de participants de lire les courts scénarios du **document C1.iv**.
- Ils doivent répondre aux questions pour chaque scénario :
 - Pensez-vous que l'enseignant dans chaque scénario a été inclusif et a pris en compte la protection de l'enfant ?
 - Comment l'enseignant aurait-il pu réagir différemment à ce comportement difficile ?

- Comment pouvons-nous aider les enseignants à répondre de manière plus appropriée aux problèmes de comportement à l'école ?
- Les binômes/groupes peuvent ensuite partager leurs réflexions et en discuter avec l'ensemble du groupe.
- Utilisez le **document C1.v** pour combler les lacunes éventuelles. Vous pouvez aussi distribuer le document aux participants pour qu'ils le lisent à la fin de l'activité.

Au cours de cette activité, il apparaîtra clairement que le comportement difficile des apprenants peut avoir de nombreuses causes différentes et, par conséquent, différentes manières possibles de traiter ce comportement. Souvent, les enseignants ne peuvent pas dire tout de suite si le comportement difficile est dû à leurs propres mauvaises méthodes d'enseignement, à des problèmes dans la vie familiale ou dans le milieu de l'enfant, ou à des problèmes physiques ou de développement (ou à une combinaison des deux). En tant que formateur, essayez d'encourager les participants à soulever un éventail de questions. S'ils ne se concentrent que sur les problèmes de la vie familiale, encouragez-les à considérer qu'un mauvais enseignement pourrait également jouer un rôle dans certains des scénarios. Ou s'ils ne se concentrent que sur la pratique de l'enseignement, encouragez-les à considérer les facteurs extérieurs à la classe qui pourraient avoir un impact sur le comportement de l'apprenant.

Adaptation locale

Vous pouvez modifier les détails des scénarios pour mieux les adapter aux contextes dans lesquels vos participants travaillent. Si vous manquez de temps, vous pouvez choisir seulement un ou deux scénarios parmi les cinq disponibles. Vous pouvez adapter l'approche d'animation, par exemple en demandant à un participant de lire les scénarios à haute voix à l'ensemble du groupe. Vous pouvez animer une discussion plénière sur le scénario et les questions plutôt que de demander aux participants d'écrire leurs réponses.

Sujet central C2

Comment réduire le risque de décrochage scolaire des filles et des garçons ?

Message clé



Les filles et les garçons abandonnent l'école pour de nombreuses raisons. Il semble que les personnes handicapées courent un risque particulier. Il existe des facteurs d'incitation et d'attraction : des facteurs au sein de l'école ou du système éducatif qui « poussent » ou forcent les enfants à quitter l'école, et des facteurs au sein du foyer ou de la communauté qui les « tirent » de l'école. Cela signifie que nous devons aborder les problèmes à la fois à la maison et dans la communauté et au sein des écoles et du système éducatif si nous voulons réduire le risque de décrochage. Les apprenants courent un plus grand risque d'abandon pendant les périodes de transition entre les classes et les niveaux, et les programmes d'éducation doivent donc se concentrer sur cet aspect.

Informations générales pour le formateur

Les filles et les garçons, avec ou sans handicap, abandonnent l'école pour de nombreuses raisons. Il peut s'agir de facteurs « d'incitation » et « d'attraction » : des facteurs au sein de l'école ou du système éducatif qui « poussent » les enfants à quitter l'école, et des facteurs au sein de la famille ou de la communauté qui les « tirent » de l'école. Ces facteurs sont souvent les suivants :

Facteurs « d'attraction »

- **Pauvreté** : la famille n'est pas en mesure de payer les frais de scolarité ou les coûts associés à la fréquentation de l'école.
- **Tâches domestiques** : les enfants, en particulier les filles, peuvent être soumis à des pressions pour aider le ménage.
- **Génération de revenus** : les filles et les garçons peuvent être obligés de travailler pour contribuer au revenu familial et n'ont pas assez de temps ou d'énergie pour poursuivre leur scolarité.
- **Mariage des enfants et parentalité précoce** : les enfants, surtout les filles, peuvent être retirés de l'école pour se marier. Les jeunes mères (mais aussi parfois les jeunes pères) peuvent être découragées de reprendre leurs études après avoir eu un enfant. Cela peut aussi être un facteur d'incitation : certaines écoles et certains systèmes éducatifs interdisent aux filles de fréquenter l'école lorsqu'elles sont enceintes ou lorsqu'elles deviennent mères.

- **Manque de valeur accordée à l'éducation** : les parents, les membres de la famille ou la communauté au sens large peuvent considérer que l'éducation a peu de valeur (en particulier pour les filles et les enfants handicapés) et ne pas encourager les enfants à continuer leurs études.

Facteurs « d'incitation »

- **Écoles inaccessibles** : les bâtiments, les installations, le campus ou le trajet pour se rendre à l'école et en revenir peuvent être trop difficiles ou dangereux ; il se peut que l'école ne fasse aucun effort pour procéder à des aménagements raisonnables (changements pouvant être effectués immédiatement, avec les ressources disponibles, pour améliorer l'accès et la sécurité) ; il se peut que les apprenants n'aient pas accès à des dispositifs d'assistance appropriés pour faciliter leur accès à l'école ; l'eau et les installations sanitaires peuvent ne pas offrir suffisamment d'intimité ou de commodités pour les filles en période de menstruation ou les apprenants handicapés.
- **Environnements peu accueillants** : les attitudes des enseignants, du personnel et des pairs peuvent être négatives et discriminatoires, en raison d'un handicap, du sexe, de l'origine ethnique, de la langue, du statut socio-économique ou autre ; les méthodes d'enseignement et de gestion de la classe peuvent être trop rigides par rapport aux divers besoins ; les apprenants peuvent avoir le sentiment de ne pas recevoir suffisamment de soutien, surtout s'ils éprouvent des difficultés ; les apprenants peuvent être victimes de brimades.
- **Programme non pertinent ou inapproprié** : les sujets, le contenu et les méthodes peuvent sembler trop éloignés de la vie réelle et constituer une perte de temps ; ils peuvent être ennuyeux.
- **Systèmes d'évaluation rigides** : les apprenants peuvent se sentir incapables de faire face à un système axé sur les examens et soumis à une forte pression ; ils peuvent être obligés de redoubler s'ils échouent aux examens, ce qui peut être aussi ennuyeux qu'humiliant et entraîner une séparation d'avec les amis du groupe d'âge.

Transition

Les filles et les garçons sont souvent plus exposés au risque de décrochage scolaire lorsqu'ils passent d'une année ou d'un niveau d'enseignement à un autre, par exemple lorsqu'ils passent de l'école primaire à l'école secondaire. Pour les enfants handicapés, cette période de transition peut être particulièrement difficile. Ils seront confrontés à de nouveaux environnements scolaires, de nouveaux enseignants, de nouvelles routines, de nouvelles matières, de nouvelles approches d'enseignement et d'apprentissage, etc. Les aides et les équipements qui étaient disponibles dans l'ancienne école ne le seront peut-être pas automatiquement dans la nouvelle. Les enfants handicapés et leurs parents risquent de vivre une période stressante, en repartant de zéro pour faire en sorte que les enseignants comprennent leurs besoins et leurs capacités et qu'ils aient accès à l'équipement, au matériel et au soutien nécessaires.

Les organisations de personnes handicapées et en faveur du développement ainsi que leurs partenaires peuvent faire beaucoup pour soutenir une transition inclusive entre les classes et les niveaux. Une fois encore, ces actions s'inscrivent dans une approche à deux niveaux : ce que nous pouvons faire pour répondre aux besoins individuels pendant les périodes de transition, et ce que nous pouvons faire pour apporter des changements systémiques qui aident tous les apprenants pendant la transition.

Lien avec l'article 24 de la CNUDPH

« ...les personnes handicapées doivent avoir accès à un enseignement primaire et secondaire inclusif, de qualité et gratuit et pouvoir passer sans heurts de l'un à l'autre, sur la base de l'égalité avec les autres dans les communautés où elles vivent. »

Observation générale no. 4 (2016) sur le droit à l'éducation inclusive, paragraphe 22

Activité : Réflexion collective sur les causes et les solutions aux problèmes d'abandon scolaire et de transition



60-90 minutes

Objectif de l'activité : encourager les participants à réfléchir à leur propre contexte en ce qui concerne les causes de l'abandon scolaire et les difficultés de transition, ainsi qu'aux solutions possibles.

Instructions

Première partie

- Demandez aux participants de travailler en binômes ou en petits groupes. Donnez à chaque binôme/groupe une pile de cartes vierges ou de notes autocollantes.
- Les participants doivent réfléchir à toutes les raisons pour lesquelles les filles et les garçons abandonnent l'école dans les contextes dans lesquels ils travaillent. Chaque réponse doit être écrite sur une carte ou une note autocollante à part.
- Affichez un tableau de conférence sur le mur avec deux colonnes : « Facteurs d'incitation » et « Facteurs d'attraction ». Le formateur peut expliquer la signification de ces deux termes ou demander aux participants de suggérer ce qu'ils pensent qu'ils signifient, puis apporter les précisions nécessaires. Les binômes/groupes inscrivent ensuite leurs réponses sur un tableau.
- Passez en revue toutes les réponses avec l'ensemble du groupe. Si nécessaire, le formateur peut ajouter des points des listes « incitation » et « attraction » des informations générales.
- Organisez une discussion sur le travail (le cas échéant) de votre organisation et de ses partenaires qui contribue à traiter chacun des facteurs d'incitation et d'attraction. Avec qui travaillent-ils pour apporter ces contributions (quels autres partenaires gouvernementaux ou non gouvernementaux) ?
- Les binômes/groupes peuvent ensuite discuter des autres mesures que leur organisation et ses partenaires pourraient prendre pour s'attaquer aux facteurs d'incitation et d'attraction. Avec quels autres partenaires gouvernementaux ou non gouvernementaux pourraient-ils collaborer pour traiter ces facteurs d'incitation et d'attraction ? Chaque binôme/groupe doit proposer trois idées.
- Ces idées sont ensuite partagées avec l'ensemble du groupe et répertoriées sur un tableau de conférence.

- Les listes de ce que les organisations et leurs partenaires font et pourraient faire, et avec qui d'autre ils travaillent ou pourraient travailler, peuvent être conservées pour rappeler aux conseillers et au personnel des programmes les stratégies/activités et les collaborations qu'ils pourraient vouloir prendre en compte lors de la planification ou de l'amélioration de leurs programmes éducatifs à l'avenir.

Adaptation locale

En fonction du temps disponible, des intérêts et de la taille de votre groupe de participants, vous pouvez animer une activité visuelle au lieu d'une discussion avec l'ensemble du groupe. De petits groupes de participants peuvent créer des schémas pour illustrer les facteurs d'incitation et d'attraction, ainsi que la manière dont leur organisation et leurs partenaires les abordent ou pourraient les aborder dans leurs programmes d'éducation.

Deuxième partie

- Donnez à chaque binôme/groupe une copie de l'affiche « Transition inclusive » (**Document C2**).
- Demandez-leur d'abord de lire les opinions des enfants (moitié gauche de l'affiche). Expliquez-leur que ces opinions ont été recueillies dans le cadre d'un petit projet de recherche-action participative impliquant des enfants avec et sans handicap. Les opinions des enfants n'ont pas seulement été imprimées sur une affiche, mais elles ont aussi été utilisées pour élaborer une proposition de financement qui a débouché sur un projet axé sur la transition inclusive entre l'école maternelle et l'école primaire en Arménie.
- Les participants doivent discuter des questions suivantes : comment votre programme ou vos partenaires s'informent-ils ou pourraient-ils s'informer sur les difficultés de transition rencontrées par les enfants dans vos écoles ou votre région ? Avec qui vous engageriez-vous et comment ?
- Ils doivent écrire leurs idées sur un tableau de conférence.
- Demandez-leur ensuite de se concentrer sur le côté droit de l'affiche. Combien de ces recommandations sont déjà mises en œuvre dans les programmes de leur organisation ou de leurs partenaires ? Lesquelles pourraient ou devraient être des priorités pour leur organisation et leurs partenaires ? Quelles sont celles auxquelles vous pourriez contribuer en collaborant avec d'autres organisations ?
- Organisez une discussion sur les deux questions avec l'ensemble du groupe.

Activité complémentaire facultative

- Si vous disposez de plus de temps, vous pouvez inviter les participants à réaliser une affiche expliquant ce qu'ils comprennent des défis de la transition et des solutions (ou suggestions de solutions) pour leur contexte.
- Vous trouverez des informations supplémentaires sur la transition inclusive dans la section 9.7 du livre de CBM « Mon droit, c'est notre avenir. Le pouvoir transformateur de l'éducation inclusive pour personnes handicapées ». Si les participants souhaitent en savoir plus, ils peuvent lire cette section ou bien vous pouvez présenter des informations tirées de cette section. Vous pouvez partager l'étude de cas sur la transition (numéro 13) et en discuter, ou créer une activité basée sur cette étude de cas.

Sujet central C3

Comment les écoles inclusives assurent-elles la sécurité des enfants ?

Message clé



Les écoles devraient être des lieux sûrs et accueillants pour tous les enfants, où les adultes et leurs camarades s'attachent à prendre soin de tous les apprenants et à reconnaître à quel moment ils ont besoin de plus de soutien. Il existe de nombreuses raisons pour lesquelles les écoles ne sont pas sûres et ne sont pas accueillantes. Il existe également de nombreuses raisons pour lesquelles les apprenants semblent mal se comporter, et ces raisons peuvent être liées à l'environnement scolaire. Nos programmes d'éducation inclusive doivent s'attacher à comprendre ces raisons dans leur contexte et à travailler avec toutes les personnes concernées pour développer des réponses appropriées.

Informations générales pour le formateur

« Les écoles peuvent ... être des endroits où les enfants ont besoin de protection contre, par exemple, le harcèlement par les pairs, les châtiments corporels, le harcèlement sexuel ou la violence sexiste de la part de pairs ou d'adultes. Les enfants handicapés, en particulier les filles, sont trois à quatre fois plus susceptibles d'être victimes d'abus [...] Logiquement, les programmes d'éducation inclusive doivent donc travailler en collaboration avec le soutien inter institutions pour garantir que des efforts appropriés de sauvegarde et de protection des enfants sont en place à tous les niveaux de l'offre éducative. »

CBM (2018) Mon droit, c'est notre avenir. Le pouvoir transformateur de l'éducation inclusive pour personnes handicapées, p.52.

Des écoles sûres

Les écoles inclusives sont des écoles sûres. Si une école ne fait pas tout son possible pour assurer la sécurité des apprenants, elle n'est pas inclusive.

Parfois, les parents sont inquiets à l'idée d'envoyer leur enfant handicapé dans une école ordinaire parce qu'ils pensent qu'elle ne sera pas un lieu sûr. En réalité, les écoles peuvent présenter des

risques pour la sécurité de tous les enfants, et pas seulement des plus vulnérables. Un programme d'éducation inclusive efficace garantit que des mesures sont prises au niveau de l'école et du système pour protéger tous les enfants.

Les risques pour la sécurité prennent de nombreuses formes, telles que :

- l'intimidation par les enfants du même âge ;
- des châtiments corporels et/ou des intimidations de la part des enseignants/du personnel ;
- le harcèlement des filles par les garçons, les enseignants masculins, le personnel et d'autres membres de la communauté à l'école ou sur le chemin de l'école ;
- des infrastructures peu sûres, mal conçues, mal entretenues, inaccessibles dans l'école ;
- des installations d'eau et d'assainissement inadéquates, de mauvaise qualité et inaccessibles ;
- une éducation et une sensibilisation insuffisantes en matière de santé, de santé génésique, de nutrition et d'hygiène ; et une éducation insuffisante en matière de toxicomanie et d'abus de substances ;
- des environnements très stressants, comme les écoles chaotiques ou mal organisées, ou encore celles qui sont fortement axées sur les résultats aux examens ;
- la méconnaissance des signes précoces de déficience ou de problèmes de santé graves, ce qui entraîne une mauvaise détection et intervention précoces ;
- la maltraitance ou la négligence à la maison ou dans la communauté, qui peuvent être liées aux croyances et pratiques communautaires (par exemple, la sorcellerie, les croyances négatives autour de l'albinisme, les pratiques néfastes telles que les mutilations génitales féminines) ;
- les risques qui découlent des conflits ou des situations d'urgence dans la communauté.

Une organisation de personnes handicapées et de développement doit avoir une politique de protection en place. Nous pouvons aider à résoudre les problèmes de sécurité dans les écoles inclusives, par exemple en soutenant ou en défendant les points suivants :

- Des activités de sensibilisation au handicap et à d'autres questions liées à la différence, afin de lutter contre les attitudes et les croyances négatives qui peuvent conduire à la discrimination, aux brimades ou aux abus.
- L'amélioration de l'accessibilité et de la sécurité des infrastructures scolaires.
- Des efforts intersectoriels pour améliorer la santé, la nutrition, l'eau et l'assainissement dans les écoles.
- La collaboration avec les services de réadaptation à base communautaire (RBC) et les services de santé pour améliorer le dépistage précoce dans les écoles.
- L'élaboration de politiques sur les brimades au niveau de l'école, de la région et/ou du pays, et de codes de conduite pour les enseignants et les autres personnels de l'éducation, ainsi que de mécanismes de suivi et de création de rapports.
- Des activités de proximité qui améliorent les liens entre l'école et la maison, afin que les enseignants puissent mieux comprendre ce qui arrive aux enfants à la maison et dans la communauté.
- L'inclusion des questions de protection de l'enfance et de sauvegarde dans tous les cours de formation de base des enseignants.
- Une utilisation plus répandue de l'évaluation des risques dans les écoles.
- Des politiques de protection doivent être mises en place, et l'ensemble du personnel et des parties prenantes concernées doivent connaître le contenu des politiques et les procédures de signalement.
- Des activités de réduction des risques de catastrophes incluant le handicap dans les écoles et les communautés.

Lien avec les cibles du quatrième Objectif de développement durable

« Construire et moderniser des installations éducatives qui tiennent compte des enfants, du handicap et du genre et qui offrent des environnements d'apprentissage **sûrs, non violents, inclusifs** et efficaces pour tous. »

Comprendre quand les apprenants rencontrent des problèmes de sécurité ou de santé

Les enseignants inclusifs sont des observateurs : ils surveillent constamment les enfants dans leurs classes pour détecter les signes de difficultés à assister aux cours, à participer ou à apprendre. Ces observations essentielles doivent inclure la recherche de signes indiquant que les apprenants ne sont pas en bonne santé ou ne se sentent pas en sécurité. Les enseignants peuvent rechercher des signes indiquant que les enfants :

- se comportent différemment, en particulier si leur comportement s'est détérioré ou si les enfants sont devenus perturbateurs, ou s'ils sont devenus plus énervés ou agressifs ;
- paraissent renfermés ou plus calme ou timide que d'habitude ;
- semblent contrariés plus souvent que d'habitude ;
- manquent des cours, font l'école buissonnière, arrivent en retard ou hésitent à rentrer chez eux après l'école ;
- restent chez eux car ils sont malades pendant plus de jours que d'habitude ;
- semblent plus fatigués que d'habitude ;
- présentent des signes de blessure.

Souvent, les enseignants ne regardent pas « sous la surface » du comportement des enfants. Ils peuvent réagir à ce qu'ils perçoivent comme un comportement perturbateur ou « paresseux », et peuvent même punir ce comportement, sans observer correctement pour comprendre si ce comportement pourrait être un signe avant-coureur d'autres problèmes auxquels l'enfant est confronté.

Notre travail destiné à soutenir le développement d'écoles inclusives doit donc aider les enseignants et les autres membres du personnel, ainsi que les parents, à mieux comprendre le comportement des apprenants et à réagir de manière plus appropriée et plus solidaire. Cela ne signifie pas que nous essayons de transformer tous les enseignants en psychologues. Nous voulons plutôt les aider à prendre confiance dans l'identification précoce des problèmes et à comprendre vers qui ils peuvent se tourner pour obtenir un soutien supplémentaire, le cas échéant.



Activité : Cartographier la sécurité des écoles

45-60 minutes

Objectif de l'activité : aider les participants à réfléchir en détail aux aspects évidents et moins évidents de la sécurité dans les écoles, et à mener une réflexion critique sur le travail de leur propre organisation à cet égard.

Instructions

- Demandez aux participants de travailler en binômes ou en petits groupes. Donnez à chaque binôme/groupe une feuille de tableau de conférence et des stylos.
- Demandez-leur de penser à une ou plusieurs écoles qu'ils connaissent bien. Il peut s'agir d'une ou plusieurs écoles avec lesquelles ils travaillent actuellement, ou d'une école qu'ils ont eux-mêmes fréquenté.
- Ils doivent créer une carte montrant les endroits où les filles et les garçons, avec ou sans handicap, sont les plus susceptibles de se sentir en sécurité ou en danger (ou bien les endroits où ils se sentaient en sécurité ou en danger lorsqu'ils étaient enfants). Si chaque participant a une école différente en tête, ils peuvent créer une carte combinée qui représente les éléments clés des expériences de chacun.
- Invitez chaque binôme/groupe à présenter sa carte des « espaces sûrs et peu sûrs ».
- Organisez une discussion avec l'ensemble du groupe sur la question de savoir si/comment leurs organisations et partenaires évaluent, contrôlent et répondent actuellement aux questions de santé, de sécurité et de protection de l'école.
- Invitez les participants à partager leurs idées concernant d'autres façons d'aborder la santé, la sécurité et la protection dans leurs programmes.
- Rappelez aux participants que ce type d'activité de cartographie participative est idéal pour être mené avec les apprenants, les enseignants, les parents, etc., afin de recueillir des informations sur leurs expériences et leurs idées concernant les défis et les solutions en matière de sécurité à l'école. Ces parties prenantes peuvent alors également jouer un rôle actif dans la décision, la hiérarchisation et la mise en œuvre de solutions visant à rendre l'école plus sûre, plus saine et plus protectrice pour tous.
- Si vous en avez le temps, organisez une autre discussion sur la façon dont ce type d'activités peut être rendu accessible à tous les enfants (par exemple, rendre une tâche de cartographie accessible à un enfant aveugle en réalisant une carte tactile ; ou faciliter la communication d'informations à un enfant qui a des difficultés en faisant le tour de l'école avec lui et en écoutant ce qu'il dit ou en regardant ce qu'il montre du doigt à chaque endroit, ou en l'invitant à prendre des photos pour l'aider à communiquer).

Activité complémentaire facultative

- Si vous disposez de beaucoup de temps et d'un groupe de participants assez restreint, vous pouvez faire en sorte que les participants travaillent avec des apprenants, des parents et des enseignants pour cartographier les aspects sûrs et dangereux d'une véritable école. Vous devrez peut-être d'abord rappeler aux participants les techniques de consultation participatives, accessibles et adaptées à leur âge, en fonction de leur expérience.

Sujet central C4

Comment pouvons-nous apporter des changements au niveau du système afin de suivre tous les apprenants de manière inclusive ?

Message clé



Les progrès des apprenants sont traditionnellement évalués par des tests et des examens formels. Cependant, il existe de nombreuses autres façons de suivre les progrès et les résultats de l'apprentissage. Ces méthodes alternatives peuvent et doivent être utilisées en plus (ou parfois à la place) des tests formels, en particulier pour les apprenants handicapés ou ayant des difficultés d'apprentissage. Il existe de nombreux petits changements que les enseignants et les écoles peuvent apporter pour que le suivi de l'apprentissage soit plus inclusif. Cependant, il est souvent nécessaire d'apporter des changements plus substantiels et systémiques aux politiques et aux pratiques avant que les écoles puissent apporter des changements plus importants à la manière dont elles contrôlent l'apprentissage.

Informations générales pour le formateur

Les examens jouent un rôle central dans de nombreux systèmes éducatifs dans le monde. Les examens et les tests peuvent être source d'exclusion pour de nombreux apprenants. Nous connaissons tous des personnes qui réussissent bien les examens, qui se souviennent de beaucoup d'informations et se débrouillent bien sous la pression ; et nous connaissons des personnes qui trouvent les examens stressants, qui ne se souviennent pas des informations ou qui ne peuvent pas transmettre ce qu'elles ont appris en répondant par écrit aux questions de l'examen. Les apprenants handicapés ou ayant d'autres besoins d'apprentissage spécifiques trouvent souvent que les examens ne leur sont tout simplement pas accessibles. Après avoir passé des années à étudier durement, ils peuvent être contraints d'échouer parce que les épreuves finales ne sont pas adaptées à leurs capacités.

Ceux qui réussissent aux examens ne sont pas intrinsèquement plus intelligents ou ne méritent pas davantage une bonne carrière que ceux qui ont des difficultés aux examens. Certaines des personnes les plus célèbres au monde sont devenues des hommes d'affaires ou des artistes à succès sans aucune qualification formelle. La réussite à un examen ne nous donne qu'un aperçu très limité de l'ensemble des connaissances, des compétences, des attributs et du potentiel d'une personne. Pourtant, de nombreux pays s'appuient presque entièrement sur les résultats des examens pour déterminer l'avenir d'un jeune.

Dans d'innombrables cas, les projets d'éducation inclusive investissent des budgets importants pour rendre les écoles plus inclusives, mais en fin de compte, leurs apprenants passent toujours des examens qui n'ont pas changé et qui n'ont pas été rendus inclusifs.

L'ombre des examens plane sur l'éducation au sens large. Dans de nombreux pays, les enseignants sont soumis à des pressions pour que leurs élèves obtiennent de bonnes notes. Cela signifie que le programme scolaire ainsi que les plans de cours et activités des enseignants sont souvent fortement axés sur la préparation des apprenants à la réussite des examens. Dans certains pays, les apprenants passent des tests ou des mini-examens chaque semaine, et une proportion croissante du temps est consacrée aux tests plutôt qu'à l'apprentissage. En tant que travailleur adulte, imaginez que vous deviez faire face à un examen des performances du personnel chaque semaine ou même seulement chaque mois. Ne serait-ce pas stressant ? Dans quelle mesure la préparation à ces examens perturberait-elle votre capacité à continuer à avancer dans votre travail ?

Des changements sont nécessaires dans deux domaines principaux :

- La politique, afin que les systèmes éducatifs adoptent des méthodes plus diverses, plus souples et plus inclusives pour évaluer les progrès de l'apprentissage, et pas seulement les examens formels.
- La pratique de l'enseignement, afin que les enseignants aient les compétences nécessaires pour utiliser et interpréter les différentes méthodes permettant de tester les progrès des apprenants.



Activité : Réfléchissez à la valeur des examens

60-90 minutes

Objectif de l'activité : encourager les participants à réfléchir de manière critique aux examens et aux évaluations de l'apprentissage, ainsi qu'à leur rôle dans la promotion ou l'entrave de l'inclusion dans l'éducation.

Instructions

Première partie

- Demandez aux participants de travailler en groupes ou en binômes.
- Ils doivent discuter de ce qu'ils savent sur le système d'examen de leur pays. Par exemple :
 - Qui passe des examens ?
 - Quand ou à quel âge les apprenants passent-ils des examens formels ?
 - À quelle fréquence passent-ils des examens formels ?
 - Quel type de test est effectué entre les examens formels ? Quelles sont les méthodes utilisées pour tester les progrès des apprenants ?
 - Quels semblent être les avantages et les problèmes des examens dans votre pays ?
 - À votre avis, quels sont les apprenants qui réussissent le mieux et le moins bien aux examens ? Pourquoi ?
- Prévoyez un temps de partage avec l'ensemble du groupe.
- Toujours avec l'ensemble du groupe, demandez aux participants de discuter de la question suivante : pourquoi avons-nous des examens ? Notez leurs réponses sur un tableau de conférence.
- Voici quelques réponses possibles que les participants pourraient donner :
 - Vérifier si les apprenants doivent passer dans la classe/école supérieure.
 - Obtenir des certificats qui aident les apprenants à trouver un emploi.
 - Aider les enseignants à savoir si les apprenants atteignent le niveau requis.

- Demandez aux participants de travailler à nouveau en binômes ou en petits groupes pour examiner chaque réponse et réfléchir aux questions suivantes :
 - Les examens nous aident-ils vraiment à atteindre cet objectif ?
 - Avons-nous vraiment besoin de mesurer ou de savoir cela ?
 - Y a-t-il d'autres moyens de le faire ou de le découvrir ?
- Par exemple, s'ils ont dit « nous utilisons les examens pour aider les enseignants à savoir si les apprenants atteignent le niveau requis », ils doivent réfléchir à la question suivante : « Les examens nous aident-ils à savoir si les apprenants atteignent le bon niveau ? Quelles autres méthodes pourrions-nous utiliser pour évaluer cela, au lieu des examens ? ».
- Demandez aux participants de discuter de leurs réflexions avec l'ensemble du groupe.
- Enfin, utilisez les informations de la section « Informations générales » pour compléter la discussion, en particulier si les participants ont adopté une position fortement pro-examen.

Deuxième partie

- Rappelez aux participants que les écoles inclusives pourraient travailler « les mains liées » si la politique d'éducation nationale continue d'exiger qu'elles utilisent uniquement un système de tests et d'examens formels. Les enseignants peuvent utiliser les principes de la CUA, ils peuvent être très inclusifs dans les cours pour que chaque apprenant participe et apprenne ; mais s'ils sont finalement obligés de faire passer le même examen à tous les apprenants, nombre d'entre eux ne seront toujours pas en mesure de démontrer avec précision leurs progrès d'apprentissage et risquent d'échouer malgré leurs progrès et leur travail acharné.
- Demandez aux participants de travailler en binômes ou en petits groupes pour réfléchir aux questions suivantes :
 - Un travail de défense des droits a-t-il déjà été effectué pour demander une réforme des systèmes d'examen dans les pays où vous travaillez ?
 - Si oui, y a-t-il déjà eu des changements positifs ? Pourquoi ?
 - Quelles sont les autres opportunités de défense des droits auxquelles vous pourriez participer ?
- Ensuite, demandez aux participants d'examiner les cartes du **document C4**. Il s'agit de points qui pourraient être inclus dans un document de politique sur les examens et les évaluations de l'apprentissage. Les participants doivent :
 - lire et discuter de toutes les cartes ;
 - faire une pile de cartes qui, selon eux, décrivent des points qui ne sont peut-être pas couverts par la politique relative aux examens qui est appliquée dans les pays où ils travaillent ;
 - Se concentrer sur les cartes de cette pile. Y a-t-il des points qu'ils privilégieraient lorsqu'ils plaident pour une réforme de la politique relative aux examens ? Pourquoi ?
- Invitez les participants à partager leurs réponses avec l'ensemble du groupe.

Activité complémentaire facultative

- Après avoir sélectionné les points qui, selon eux, doivent être inclus dans la politique relative aux examens de leur pays, les participants peuvent réaliser une affiche de campagne ou rédiger une présentation de deux minutes expliquant les changements de politique souhaités et pourquoi ils doivent être effectués.

Sujet central C5

Comment planifier pour rendre une école inclusive ?

Message clé



La planification d'une école inclusive est une tâche continue. Il est impossible de créer une école inclusive rapidement et en quelques étapes seulement. Il faut du temps et une grande variété d'actions dans tous les domaines. Il n'existe pas de formule fixe qui fonctionnera dans toutes les écoles. Dans chaque école, il y aura une sélection unique d'actions, dans un ordre unique, impliquant une sélection unique de parties prenantes et de ressources.

Nous conseillons d'utiliser cette session comme activité finale après que le formateur a terminé les autres sessions qu'il a choisies parmi les sujets centraux de ce module. Cette session permettra de faire le lien entre de nombreux points qui ont été abordés dans les autres sessions. Cependant, les formateurs ne doivent pas essayer de mener cette session s'ils n'ont couvert que quelques-unes des autres sessions du Module C, car les participants pourraient ne pas avoir appris suffisamment de choses pour que cette session soit viable pour eux.

Informations générales pour le formateur

Rendre une école inclusive est une tâche colossale, donc dans cette courte session, nous n'aborderons que brièvement certaines des considérations de planification nécessaires.

Pour développer une école inclusive, il est essentiel d'adopter une approche à l'échelle de l'école entière. Une école inclusive ne verra pas le jour si vous vous contentez d'une ou de quelques actions isolées à court terme (par exemple, si vous organisez un seul atelier de formation pour les enseignants, si vous construisez quelques rampes d'accès, si vous achetez du matériel en braille ou si vous faites appel à un enseignant spécialisé itinérant). Il faut agir à plus long terme, sur tous les aspects de la communauté scolaire, et cela nécessite une planification minutieuse.

Voici quelques éléments à prendre en compte lorsque vous envisagez de rendre une école inclusive.

Domaine de planification	Exemples de types d'actions à envisager
Développement des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • Organiser des ateliers de formation (il ne doit pas s'agir d'ateliers théoriques isolés et ponctuels). • Trouver des possibilités de développement professionnel continu. • Développer des mécanismes d'apprentissage et de soutien par les pairs.
Résolution de problèmes d'inclusion	<ul style="list-style-type: none"> • Encourager les projets de recherche-action. • Créer des équipes d'inclusion scolaire. • Établir le rôle du coordinateur scolaire de l'éducation inclusive.
Implication des parties prenantes	<ul style="list-style-type: none"> • Encourager les activités collaboratives de résolution de problèmes impliquant l'école et la communauté. • Entretenir une culture de l'écoute des apprenants et des familles ; rendre l'école accueillante pour les familles. • Trouver et soutenir des assistants d'éducation bénévoles. • Encourager les dons de temps, d'argent et de matériel de la part des membres de la communauté. • Développer des compétences pour défendre les droits de façon collaborative au sein de la communauté, des autorités, etc.
Soutien spécialisé	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les services d'orientation et les mettre en relation. • Accéder à un soutien itinérant et à d'autres sources de conseils et d'aide pratique spécifique. • Établir des liens avec les groupements scolaires et partager des expériences, des idées et des ressources.
Changement d'infrastructure	<ul style="list-style-type: none"> • Soutenir les aménagements raisonnables à faible coût ou sans coût. • Planifier des améliorations à plus long terme en suivant les principes de conception universelle. • Renforcer les capacités et la confiance pour faire pression sur les autorités en vue d'un financement ou d'une action.
Systèmes de gestion	<ul style="list-style-type: none"> • Orienter le recrutement de tout le personnel vers l'inclusion. • Réviser les systèmes de gestion et de soutien du personnel afin qu'ils encouragent et contrôlent l'inclusion. • Ajuster la gestion des emplois du temps. • Développer des systèmes de collecte et d'enregistrement des données qui fournissent des informations désagrégées. • Élaborer des budgets axés sur l'inclusion et des idées pour trouver/accéder à des fonds et du matériel.

Activité : Planification à l'échelle de l'école pour l'inclusion



60 minutes

Objectif de l'activité : aider les participants à rassembler les connaissances et les idées des autres sections de ce module pour commencer à réfléchir au processus de développement d'une école inclusive.

Instructions

- Demandez aux participants de travailler en petits groupes. Donnez à chaque groupe des feuilles de tableau de conférence et des stylos.
- Écrivez la liste suivante sur un tableau de conférence ou un tableau noir.
 - Formation des enseignants
 - Résolution de problèmes d'inclusion
 - Implication des parties prenantes
 - Soutien spécialisé
 - Changement d'infrastructure
 - Systèmes de gestion
- Expliquez qu'il s'agit de domaines généraux à prendre en compte lors de la planification du développement d'une école inclusive.
- Demandez à chaque groupe de créer une carte mentale ou un autre schéma illustrant leurs idées pour les types d'actions qu'ils pourraient envisager et planifier dans ces six grands domaines d'intervention.
- Ils doivent inclure autant d'idées qu'ils le peuvent et montrer comment les idées d'action dans un domaine peuvent aussi aider à progresser dans un autre domaine.
- Une fois que les groupes ont placé leurs idées d'action sur la carte mentale, ils doivent ajouter des détails sur les personnes qui doivent être impliquées, ainsi que sur les ressources ou les implications budgétaires, en utilisant éventuellement des stylos de couleur différente.
- Enfin, les groupes doivent voir s'ils peuvent établir des priorités parmi les actions. Il est évident que les priorités varieront d'une école à l'autre (par exemple, si les enseignants sont déjà très compétents, les ateliers de formation ne seront pas une priorité, mais le soutien à l'apprentissage continu entre pairs pourrait l'être). Les groupes peuvent décider d'essayer de hiérarchiser leurs idées de planification en se basant sur une école qu'ils connaissent déjà.
- Rappelez aux participants qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses dans cette activité. Encouragez-les à se souvenir (ou à consulter leurs notes) des sessions précédentes de ce module de formation et de tout autre module auquel ils ont participé pour apporter autant d'idées que possible.
- Invitez les groupes à partager leurs cartes mentales les uns avec les autres, par exemple en passant d'un groupe à l'autre.

Vous devez surveiller les groupes pendant qu'ils préparent leurs cartes mentales. S'ils ont du mal à trouver des idées, rappelez-leur les sessions que vous avez animées et les sujets abordés. Vous pouvez également leur proposer des idées tirées du tableau de la section Informations générales ci-dessus.

Sujet central C6

Quels apprenants ont des besoins individuels ?

Message clé



Tous les apprenants ont besoin d'un soutien personnalisé, occasionnellement ou souvent. Cela peut être lié au fait qu'ils ont un handicap, ou bien leurs besoins d'apprentissage peuvent n'avoir aucun rapport avec le handicap. Les enseignants sont chargés d'identifier et de répondre aux besoins d'apprentissage de chaque apprenant, avec l'aide de leurs collègues, des parents et des apprenants. Ils y parviennent d'autant mieux qu'ils se souviennent que chaque apprenant est unique. Il est important que les enseignants ne tirent pas de conclusions hâtives ou ne fassent pas de généralisations sur les besoins d'apprentissage et la meilleure solution à adopter.

Informations générales pour le formateur

L'éducation inclusive est un processus qui aide chaque apprenant à suivre, à participer activement et à réussir son éducation. Chaque apprenant (à un moment donné de son éducation) a besoin d'un soutien personnalisé. Certains apprenants peuvent avoir des besoins qui nécessitent un soutien permanent, d'autres peuvent avoir besoin d'une aide occasionnelle. Certains peuvent avoir besoin de soutien parce qu'ils ont des difficultés en classe, d'autres peuvent avoir besoin de plus d'attention parce qu'ils apprennent très vite et s'ennuient.

On suppose souvent que les apprenants handicapés auront en permanence besoin d'un soutien supplémentaire. Ce n'est pas le cas. De nombreux apprenants handicapés sont très doués sur le plan scolaire et peuvent ne pas avoir besoin de plus de soutien en classe que leurs camarades non handicapés, ou bien ils peuvent n'avoir besoin que d'un soutien supplémentaire initial ou occasionnel pour les aider à devenir plus indépendants. D'autres apprenants handicapés peuvent avoir des besoins de soutien plus complexes et plus fréquents (sur le plan physique, scolaire et/ou émotionnel). Cependant, il existe également de nombreux apprenants non handicapés qui ont aussi un grand besoin de soutien, par exemple en raison d'une vie familiale difficile, de la pauvreté, d'abus, de traumatismes passés, de difficultés comportementales et émotionnelles.

Les enseignants ont la responsabilité de répondre aux besoins individuels des apprenants, et il est important qu'ils prennent le temps de comprendre ces besoins, sans faire de suppositions ni tirer de conclusions hâtives. Les enseignants doivent travailler avec d'autres personnes pour les aider à identifier ces besoins. Ils peuvent discuter des besoins des apprenants avec d'autres enseignants, les parents, le personnel spécialisé (le cas échéant) et, bien sûr, avec les apprenants eux-mêmes.



Activité : Qui a des besoins d'apprentissage ?

30-45 minutes

Objectif de l'activité : encourager les participants à réfléchir à la diversité des apprenants qui ont des besoins d'apprentissage et à la gamme des besoins auxquels ils peuvent être amenés à aider les enseignants ou les partenaires à répondre.

Instructions

- Demandez aux participants de travailler en binômes ou en petits groupes.
- Copiez le jeu de cartes du **document C6.i** et découpez-le.
- Donnez un jeu de cartes à chaque petit groupe ou binôme.
- Demandez-leur de lire chaque carte et de réfléchir aux questions suivantes :
 - Lesquels de ces enfants ont des besoins d'apprentissage ?
 - Pour ceux que vous avez identifiés comme ayant des besoins d'apprentissage, expliquez quels sont ces besoins et quelles réponses l'enseignant pourrait leur apporter.
 - Pour ceux que vous avez identifiés comme n'ayant pas de besoins d'apprentissage, expliquez votre choix.
 - Si vous n'êtes pas sûr de l'un des apprenants, faites une liste des informations supplémentaires que vous devez trouver avant de pouvoir prendre une décision.
- Demandez aux groupes/binômes de communiquer leurs réponses à l'ensemble du groupe. Prenez des notes sur un tableau de conférence ou un tableau pendant la discussion. Vous pouvez utiliser les réponses suggérées dans le **document C6.ii** pour combler les lacunes ou ajouter des idées si nécessaire.
- Demandez aux participants de réfléchir aux personnes avec lesquelles les enseignants travailleraient pour en savoir plus sur les besoins de chaque enfant.
- Terminez la session en faisant bien remarquer aux participants que chaque apprenant a des besoins, qu'ils soient liés ou non à un handicap. Les apprenants handicapés peuvent avoir des besoins d'apprentissage et de soutien qui ne sont pas liés à leur handicap. Ceux qui ne le sont pas peuvent avoir des besoins qui sont aussi difficiles à satisfaire que ceux des personnes handicapées. Lorsque nous évaluons et répondons aux besoins d'apprentissage individuels, nous devons considérer chaque apprenant de manière unique et ne pas faire de suppositions ou nous fier aux apparences.

Adaptation locale

N'oubliez pas que vous pouvez adapter les scénarios pour qu'ils correspondent mieux au contexte dans lequel vos participants travaillent.

Sujet central C7

Quelles mesures spécifiques les écoles peuvent-elles prendre pour répondre aux besoins individuels ?

Message clé



Cette formation ne peut pas dicter aux participants une liste de mesures recommandées que les écoles et les partenaires peuvent prendre pour s'assurer que des aménagements raisonnables sont effectués. Chaque apprenant dans chaque école est unique, avec des besoins uniques. Chaque individu aura besoin d'un ensemble unique de changements et d'adaptations pour l'aider à accéder à l'école, à participer et à apprendre. Cette section fournit toutefois quelques exemples et encourage les participants à réfléchir de manière critique à leurs propres expériences et contextes, et à penser de manière créative aux types de mesures qui pourraient être prises.

Informations générales pour le formateur

Nous avons déjà vu que les aménagements raisonnables ne consistent pas à acheter des équipements et du matériel complexes et coûteux ou à employer du personnel spécialisé ; même si, bien sûr, si le financement est disponible, ces options restent possibles.

Chaque apprenant est unique et a des besoins particuliers auxquels il faut répondre pour s'assurer qu'il va à l'école, qu'il participe à des activités et qu'il réussit au mieux de ses capacités, sur le plan social et scolaire.

Des adaptations pour répondre aux besoins individuels des apprenants peuvent être nécessaires dans de nombreux aspects différents de la vie scolaire, tels que :

- le trajet pour se rendre à l'école ;
- l'accès aux infrastructures scolaires ;
- la participation aux cours et aux activités non académiques ;
- l'utilisation de matériel d'enseignement et d'apprentissage et d'autres équipements éducatifs ;
- participer aux activités pendant la pause et le déjeuner ;
- l'accès à l'eau potable et à des installations sanitaires ;
- la participation à des activités sportives et de loisirs ;

- la participation aux évaluations des progrès de l'apprentissage, aux tests et aux examens ;
- la vérification de l'apprentissage à la maison.

Les adaptations peuvent être incroyablement simples. Par exemple, une action élémentaire de l'enseignant peut consister à écrire les instructions de la leçon en gros caractères gras sur une feuille de papier à poser sur le bureau d'un apprenant qui ne peut pas lire les instructions écrites au tableau. Mais elles peuvent aussi être plus compliquées et nécessiter l'aide de plusieurs personnes.

Vous trouverez ci-dessous une série de quatre activités qui offrent aux participants l'occasion de réfléchir aux aménagements pratiques qui peuvent être réalisés. Deux d'entre elles se concentrent sur la propre expérience des participants en matière d'aménagements raisonnables, une troisième leur demande de réfléchir à une étude de cas. La quatrième activité complémentaire facultative utilise la vidéo pour stimuler la réflexion. Le formateur peut choisir une ou deux de ces activités, en fonction du temps disponible et du nombre d'expériences que les participants ont à partager.

Activité : Les aménagements raisonnables – nos propres expériences



150 minutes

Objectif de l'activité : encourager les participants à réfléchir de manière critique et à partager leurs propres expériences de conception de solutions qui ont contribué à la mise en place d'aménagements raisonnables.

Instructions

Première partie

- Demandez aux participants de travailler par deux.
- Chaque personne au sein des binômes doit réfléchir tranquillement pendant quelques minutes à un exemple de la manière dont elle (ou son équipe ou ses collègues) a procédé à un aménagement raisonnable. Il peut s'agir d'un aménagement pour un collègue sur le lieu de travail, ou bien d'une aide apportée à une école, un club ou une autre entité communautaire pour qu'il procède à un aménagement raisonnable.
- Chaque personne doit expliquer à son partenaire en quoi consiste l'aménagement raisonnable, pour qui il a été fait, pourquoi il était nécessaire de le faire, les détails du ou des ajustements effectués et les résultats obtenus.
- Chaque binôme doit ensuite choisir l'un de ses deux exemples.
- Les binômes doivent créer une histoire en images qui aidera à expliquer les éléments clés de l'exemple aux autres participants. Ils peuvent dessiner des images (il peut s'agir de simples bonhommes bâtons, il n'est pas nécessaire que ce soit artistique). S'ils disposent de vieux journaux et magazines, ils peuvent découper des images pertinentes et les utiliser en plus de leurs propres dessins.
- Les histoires en images peuvent ensuite être affichées sur les murs. Les participants peuvent passer d'un binôme à un autre pour voir les photos et se poser des questions sur les aménagements raisonnables. Chaque binôme peut également être interviewé dans le cadre d'une « conférence de presse », les autres participants jouant le rôle de « journalistes » désireux de découvrir l'histoire qui se cache derrière leurs photos.

Adaptations locales

Vous pouvez adapter l'activité pour que les histoires d'aménagements raisonnables soient transmises de différentes manières. Par exemple, selon l'endroit où se déroule la formation, il pourrait être possible pour les participants de prendre des photos des aménagements réels. Ou, si vous vous y prenez suffisamment à l'avance, vous pouvez demander aux participants d'apporter avec eux à la formation des photos ou des vidéos montrant des exemples d'aménagements raisonnables qu'ils ont réalisés ou soutenus.

Deuxième partie

Cette partie de l'activité peut s'avérer particulièrement utile si vos participants n'ont pas beaucoup ou pas du tout d'expériences personnelles à partager dans la **première partie**. Il peut également être utile d'ajouter une activité axée sur l'éducation/l'école si les exemples de vos participants dans la **première partie** étaient tous axés sur le lieu de travail/le bureau.

- Les participants doivent travailler en binômes ou en groupes.
- Demandez-leur de lire l'étude de cas (partie 1) du **document C7.i**.
- Ils doivent suivre les instructions figurant à la fin du document :
 - Discutez de toutes les solutions dont vous pensez que les enseignants et les parents de Maria ont discuté pendant leur réunion. À votre avis, qu'ont-ils proposé et pourquoi ? Faites une liste sur un tableau de papier.
 - Pouvez-vous anticiper la solution qu'ils ont choisi d'essayer ? Pourquoi pensez-vous qu'il s'agit de la meilleure solution ?
- Organisez une discussion avec l'ensemble du groupe sur les réponses des participants. Dressez une liste des réponses sur un tableau de conférence ou un tableau. Vous pouvez cocher les solutions proposées par plusieurs binômes/groupes.
- Demandez ensuite aux binômes/groupes de lire la deuxième partie de l'étude de cas du **document C7.ii**.
- Demandez-leur de réfléchir à l'aménagement raisonnable que les enseignants et les parents de Maria ont choisi :
 - Une telle idée fonctionnerait-elle dans les écoles que vous connaissez ? Pourquoi ?
 - Comment pourriez-vous adapter cette idée pour qu'elle fonctionne dans les écoles que vous connaissez, avec un apprenant comme Maria ?
 - Partagez vos expériences d'autres adaptations que les écoles ont faites pour les apprenants ayant des difficultés d'apprentissage.
- Organisez une discussion avec l'ensemble du groupe sur les réponses des participants.

Adaptations locales

Vous pouvez adapter les détails de l'étude de cas pour qu'ils correspondent mieux au contexte dans lequel vous travaillez. Par exemple, l'histoire fait référence aux enseignants de soutien itinérants et aux centres de ressources régionaux. Si vos participants ne connaissent pas ces rôles, adaptez les détails.

Troisième partie

Cette partie de l'activité peut être utile si vous ne disposez pas de beaucoup de temps. Elle peut également être utilisée pour faciliter une récapitulation sur les aménagements raisonnables si vous revenez sur le sujet plus tard dans la formation.

- Affichez cette liste sur le tableau/le tableau de conférence :
 - Le trajet pour se rendre à l'école
 - Accès aux infrastructures scolaires
 - Participation aux cours et aux activités non scolaires
 - Utilisation du matériel d'enseignement et d'apprentissage et des autres équipements éducatifs
 - Participation aux activités pendant la pause et le déjeuner
 - Accès à l'eau potable et à des installations sanitaires
 - Participation à des activités sportives et de loisirs
 - Participation aux évaluations des progrès de l'apprentissage, aux tests et aux examens.
 - Vérification que l'apprentissage se fait à la maison
- Expliquez qu'il s'agit de quelques-uns des aspects de l'éducation pour lesquels des aménagements raisonnables peuvent être nécessaires.
- Utilisez un jeu de cartes découpées dans le **document C7.iii**. Vous allez jouer à un jeu d'équipe consistant à poser des questions en rafale avec ces cartes.
- Divisez les participants en deux équipes.
- Demandez à un participant de l'une ou l'autre équipe de choisir une carte dans le paquet et de la lire.
- Tous les participants doivent trouver aussi rapidement que possible un exemple d'aménagement raisonnable lié à ce domaine d'adaptation. Il doit s'agir d'un exemple concret : quelque chose qu'ils ont vu ou entendu ou qu'ils ont organisé eux-mêmes.
- Le premier participant qui lève la main est invité à expliquer l'aménagement raisonnable auquel il pense (pour qui, pourquoi et comment l'aménagement a été effectué). Son équipe marque un point.
- Ensuite, tous les autres participants, dans les deux équipes, sont invités à réfléchir objectivement à l'exemple : est-ce un exemple d'aménagement raisonnable, et est-ce un bon aménagement raisonnable ? S'il y a un consensus majoritaire corroboré par un bon raisonnement, alors l'équipe garde son point. Si la majorité soutient de manière convaincante que ce n'est pas un exemple d'aménagement raisonnable, ou que ce n'est pas un bon aménagement raisonnable, l'équipe perd son point. Le formateur devra jouer le rôle de médiateur.
- Répétez ce processus jusqu'à ce que vous ayez utilisé toutes les cartes ou que le temps soit écoulé.

Adaptations locales

Vous pouvez adapter l'animation de cette activité. Par exemple, si vous ne voulez pas d'une activité compétitive, vous n'avez pas besoin d'attribuer des points. Vous pouvez aussi donner des bonbons à la place des points (et vous assurer que tout le monde reçoit des bonbons à la fin de l'activité.)

Activité complémentaire facultative

Nous recommandons qu'une visite d'école soit organisée dans le cadre du processus de formation. Cependant, cette activité vidéo offre une alternative, si une visite n'est pas possible, ou peut constituer une activité supplémentaire si vous avez le temps de la faire en plus d'une visite d'école. Consultez l'**annexe 1** pour obtenir des conseils sur la préparation d'une visite d'école.

- Cette activité peut être utilisée si le formateur dispose de temps supplémentaire. Elle peut aussi être utilisée comme activité du soir lors d'une formation en résidence, ou même être proposée aux participants comme activité d'auto-apprentissage.
- Le formateur doit se familiariser avec les dix courtes vidéos de formation à l'éducation inclusive d'EENET. (Le lien se trouve dans la section **Lectures complémentaires**). Ces vidéos abordent un grand nombre des questions énumérées/abordées dans ce sujet central. Chaque vidéo dure environ 5 à 10 minutes.
- Le formateur peut choisir une ou deux vidéos sur lesquelles se concentrer. Il peut faire sa sélection sur la base des questions qui préoccupent le plus les participants (par exemple, le trajet vers l'école [vidéo 2] et l'inclusion des apprenants dans le sport, [vidéo 9]).
- Demandez aux participants de regarder la vidéo, puis de discuter des questions suivantes (ou d'y réfléchir par eux-mêmes) :
 - Quels exemples d'aménagements raisonnables avez-vous vus dans la vidéo, le cas échéant ?
 - Y a-t-il des idées qui vous ont intéressé et que vous aimeriez essayer dans les écoles avec lesquelles vous travaillez ?
 - Si vous conseilliez les enseignants/écoles de la vidéo, quelles adaptations pourriez-vous leur suggérer pour améliorer certaines situations ?
- Si vous réalisez cette activité avec des groupes ou des binômes, organisez à la fin une discussion avec l'ensemble des participants.
- Encouragez les participants à regarder les dix vidéos, lorsqu'ils en ont le temps, et à réfléchir aux mêmes questions pour chaque vidéo.

Sujet central C8

Comment les écoles peuvent-elles suivre de manière inclusive l'apprentissage des individus ?

Message clé



Il est important que les enseignants s'efforcent de trouver des moyens d'adapter aux besoins de chacun de leurs apprenants la manière dont ils contrôlent l'apprentissage. Il peut s'agir d'aider à obtenir des aménagements raisonnables lors des examens formels, mais aussi de créer des moyens novateurs de suivre et de mesurer l'apprentissage des individus tout au long de l'année.

Informations générales pour le formateur

Dans le cadre du **sujet central C4**, nous avons examiné les changements nécessaires au niveau du système pour les examens et les tests, afin de rendre dans l'ensemble l'évaluation des apprenants plus inclusive. Il y a également certaines choses que les enseignants peuvent faire pour aider à ajuster les évaluations de l'apprentissage et ainsi mieux répondre aux besoins et aux points forts de chaque apprenant.

Les enseignants peuvent le faire de deux manières principales :

- Ils peuvent soutenir ou plaider pour des aménagements raisonnables dans les processus d'évaluation formelle, afin d'aider les apprenants individuels à accéder aux tests et examens formels et à y réussir au mieux de leurs capacités.
- Ils peuvent utiliser des moyens innovants et inclusifs pour évaluer l'apprentissage de chaque apprenant tout au long de l'année.



Activité : Évaluations diversifiées et ajustées

75 minutes

Objectif de l'activité : encourager les participants à réfléchir aux différentes manières dont les enseignants peuvent contrôler l'apprentissage en cours et aux divers ajustements pratiques qui sont possibles (et qu'ils peuvent contribuer à préconiser) pour rendre les tests et les examens plus inclusifs pour tous les apprenants.

Instructions

Première partie

- Rappelez aux participants que, même si des progrès sont réalisés dans la réforme au niveau du système, la plupart des systèmes éducatifs sont susceptibles de continuer à utiliser des tests et des examens formels, du moins à court terme. Par conséquent, nous devons toujours soutenir les efforts visant à rendre les tests et examens formels plus accessibles aux apprenants individuels. De nombreux ajustements peuvent être effectués.
- Demandez aux participants de lire les fiches des apprenants **Ahmed, Ben, Ghada, Gina, Nathan et Teena** (voir **document C6.i**) et l'histoire de Maria, la fille atteinte du syndrome de Down (**documents C7.i et C7.ii**). Vous les avez peut-être déjà lues si vous avez abordé les **sujets centraux C6 et C7**. Donnez ces instructions :
 - Imaginez que chacun de ces apprenants doit passer un test ou un examen à la fin du trimestre.
 - Quels ajustements l'enseignant pourrait-il faire, ou demander aux autorités de faire, pour que cet apprenant puisse participer au test/à l'examen au mieux de ses capacités ?
 - Utilisez les cartes du **document C8.i** pour vous aider. Il y a également des cartes vierges pour que vous puissiez ajouter vos propres suggestions.
 - Écrivez les noms des sept apprenants sur un tableau de conférence. Collez ensuite les cartes des ajustements sur le tableau de papier. Tracez des lignes ou collez des ficelles sur le tableau pour montrer quels ajustements pourraient être faits avec quel apprenant. N'oubliez pas que certains ajustements peuvent convenir à plusieurs de ces apprenants. Vous n'aurez peut-être pas besoin d'utiliser tous les ajustements disponibles pour ces sept apprenants.
- Le **document C8.ii** fournit quelques idées de réponses à titre de référence pour le formateur.

Deuxième partie

- Rappelez aux participants que les enseignants doivent évaluer les progrès de l'apprentissage tout au long de l'année, et non pas uniquement au moyen de tests et d'examens formels. Même si les participants à cette formation ne sont pas eux-mêmes des enseignants, il peut être utile pour eux d'être conscients de la grande variété d'options disponibles pour les évaluations. Ces connaissances peuvent s'avérer utiles pour plaider en faveur de changements de politique ou pour planifier le développement de programmes de formation des enseignants soutenus par leur organisation.
- Demandez aux participants de travailler en binômes. Chaque binôme doit imaginer deux méthodes différentes à l'aide desquelles un enseignant peut évaluer l'apprentissage. Les binômes doivent éviter d'utiliser des tests écrits formels, mais il n'y a pas d'autres règles ou restrictions.
- Si le temps le permet, demandez à chaque binôme de créer une activité d'évaluation de l'apprentissage en utilisant l'une des deux méthodes choisies, ou les deux.
- Si vous manquez de temps, organisez une discussion avec l'ensemble du groupe sur les différentes méthodes choisies par les binômes, et ajoutez d'autres idées (voir le **document C8.iii** pour plus d'idées).
- Si vous disposez de plus de temps, demandez à au moins deux binômes d'animer leurs activités d'évaluation de l'apprentissage avec leurs collègues. Vous pouvez choisir les binômes qui ont créé les méthodes les plus vivantes ou les plus innovantes.

Sujet central C9

Comment pouvons-nous répondre aux besoins des apprenants souffrant de handicaps multiples ?

Message clé



Il n'est pas possible de prescrire dans une formation comme celle-ci les actions exactes pour chaque apprenant. Chaque personne souffrant de handicaps multiples est unique, avec une combinaison unique de capacités et de besoins. Il existe cependant quelques principes généraux que nous pouvons utiliser pour nous aider à créer la bonne réponse pour chaque apprenant.

Informations générales pour le formateur

Introduction

Chaque apprenant a des besoins uniques, qu'il ait une ou plusieurs déficiences, ou bien une combinaison de déficiences et d'autres facteurs.

Il n'est jamais possible de répondre aux besoins des apprenants en les isolant les uns des autres. Par exemple, un apprenant peut avoir des besoins spécifiques qui découlent de la combinaison d'une déficience visuelle, d'une mobilité réduite et du fait que la langue d'enseignement soit sa seconde langue. Si nous n'abordons qu'un seul de ces aspects (comme le fait de surmonter les obstacles à la mobilité), nous n'aiderons toujours pas l'apprenant à être pleinement inclus.

Lorsque les apprenants ont des handicaps et des besoins multiples, il est essentiel de ne pas tirer de conclusions hâtives sur la façon dont ils vivent ces handicaps ou d'autres facteurs, et sur la façon dont ou dans quelle mesure ceux-ci affectent leur inclusion. Par exemple, dans l'exemple donné ci-dessus, le handicap physique de l'apprenant peut être beaucoup plus évident que son handicap visuel et son statut de locuteur non-natif. Il serait facile de supposer que l'apprenant a besoin d'une aide supplémentaire en matière de mobilité et d'accès. En réalité, c'est peut-être son handicap visuel qui lui cause le plus de soucis à l'école, notamment parce qu'il lui est encore plus difficile de lire des livres écrits dans une langue qui ne lui est pas familière.

Lorsque nous lisons, la forme des mots nous aide à lire. Cela peut être particulièrement important pour les lecteurs ayant une mauvaise vue (c'est pourquoi les majuscules ne sont pas recommandées, car les mots n'ont pas de formes différentes lorsque toutes les lettres sont en majuscules). Si un lecteur lit des mots dans une seconde langue, les formes des mots lui sont moins familières et il doit passer plus de temps à lire lettre par lettre.

Une base solide est nécessaire

Les enseignants peuvent souvent se sentir intimidés par le fait de travailler avec des apprenants souffrant de handicaps multiples. Cependant, si les enseignants ont été soutenus pour développer des compétences pédagogiques de qualité centrées sur l'apprenant et pour développer leur capacité à résoudre les problèmes, travailler avec des apprenants ayant des besoins plus complexes devient alors plus facile.

Lorsque nous attendons d'enseignants mal formés, qui ont du mal à dispenser un enseignement de qualité même aux « meilleurs » élèves, qu'ils s'occupent d'une classe d'apprenants ayant des besoins divers, il est inévitable qu'ils se sentent dépassés et sous-préparés. Une formation de haute qualité en matière de compétences pédagogiques de base est un fondement essentiel de l'inclusion. Les organisations de personnes handicapées et de développement n'ont peut-être pas le mandat pour poser ce fondement. Toutefois, les organisations de personnes handicapées doivent savoir que leur propre travail de formation des enseignants, spécifique au handicap, sera instable s'il repose sur une base fragile, à savoir un enseignement généralement de mauvaise qualité. Les organisations de personnes handicapées, si elles s'engagent dans l'éducation inclusive et la formation des enseignants, ont donc au moins la responsabilité de plaider en faveur de l'amélioration des bases des compétences pédagogiques. Cela est particulièrement important si nous espérons encourager les enseignants ordinaires à inclure les apprenants souffrant de handicaps multiples et ayant des besoins d'apprentissage complexes.

Responsabilités pour les besoins complexes

L'un des messages les plus importants que nous puissions transmettre aux enseignants est le suivant : « votre travail consiste à enseigner, pas à devenir médecin ». Les enseignants pensent souvent, à tort, qu'accueillir en classe des apprenants handicapés, en particulier des handicaps plus graves, signifie qu'ils doivent connaître tous les détails médicaux concernant ces apprenants. Ce n'est pas le cas.

Nous travaillons dans des organisations qui encouragent les enseignants à accueillir dans leurs classes des apprenants souffrant de handicaps multiples, mais nous devons être réalistes dans nos attentes. L'enseignant ne peut pas enseigner et être à la fois un travailleur du développement inclusif à base communautaire (DIBC), un travailleur social, un expert en appareils et accessoires fonctionnels, et un médecin. Il est déjà assez difficile d'être un enseignant ! Bien sûr, l'enseignant doit comprendre si et comment les déficiences de l'apprenant sont liées à son apprentissage. Il doit aussi être conscient des besoins de soutien ou des pathologies, dans la mesure où cela concerne la participation sûre et confortable des apprenants aux cours. Mais les enseignants n'ont pas besoin d'être des experts en réadaptation, des médecins ou des auxiliaires de vie personnels.

Plutôt que d'attendre de l'enseignant qu'il assume de multiples professions, nous devons développer des programmes qui adoptent une approche collaborative. D'autres personnes peuvent travailler avec l'enseignant pour s'assurer que les apprenants souffrant de handicaps multiples ont accès à l'école et peuvent participer aux activités de l'école. Lorsque de tels rôles n'existent pas, nous devons nous demander s'il est juste d'attendre de l'enseignant (probablement peu rémunéré et peu qualifié) qu'il assume de multiples rôles ou s'il faut s'efforcer de lui donner un meilleur accès à un soutien supplémentaire ; où nous pouvons trouver ce soutien et à quoi celui-ci pourrait ressembler.

Les évaluations complètes médicales, du handicap et de la réadaptation sont complexes, et ce module de formation ne traite pas de ce qu'il faut évaluer ni de la manière de le faire : cela doit faire l'objet d'une formation distincte et détaillée à part entière.



Activité : Soutien collaboratif

45 minutes

Objectif de l'activité : encourager les participants à réfléchir de manière créative aux possibilités qui existent pour leur organisation et les écoles avec lesquelles ils travaillent de collaborer avec d'autres personnes et organisations pour soutenir l'éducation inclusive des apprenants souffrant de handicaps multiples.

Instructions

- Présentez les informations de base et discutez-en avec les participants. Procédez aux adaptations factuelles nécessaires pour convenir au(x) contexte(s) des participants.
- Demandez-leur de travailler en petits groupes/binômes et de réfléchir aux contextes dans lesquels ils travaillent. Quelles sont les options qui existent actuellement pour fournir aux enseignants un soutien visant à inclure les apprenants ayant des handicaps multiples et des besoins complexes ?
- Demandez-leur de préparer un schéma qui montre :
 - des options de soutien formel ;
 - des options de soutien informel et communautaire.
- Une fois qu'ils ont dressé la carte des options **existantes**, demandez-leur de réfléchir à d'autres collaborations qui pourraient être encouragées ou développées. Ils peuvent les ajouter au schéma en utilisant une couleur ou des symboles différents pour indiquer les options « **existantes** » et « **proposées** ».
- Les groupes/binômes peuvent partager leurs schémas avec l'ensemble du groupe et discuter de leurs idées. Encouragez chaque participant à choisir au moins une idée de collaboration de soutien qu'il emportera une fois la formation terminée et qu'il développera pour l'utiliser dans les écoles avec lesquelles il travaille.
- Vous pouvez utiliser le **document C9** pour ajouter des idées supplémentaires à la discussion menée avec l'ensemble du groupe, et le distribuer aux participants pour qu'ils le lisent ou s'y réfèrent plus tard.

Autres lectures pour le module C

Aménagement raisonnable, conception universelle et CUA

CAST (2018) Universal Design for Learning Guidelines version 2.2 (website)

<http://udlguidelines.cast.org/>

CBM (2018) Mon droit, c'est notre avenir. Le pouvoir transformateur de l'éducation inclusive pour personnes handicapées

Chapitre 7 - Innovation : accessibilité et aménagement raisonnable.

<https://bit.ly/CBMMYRightFR>

EENET (2017) An Inclusive Day. Building foundations for learner-centred, inclusive education. A video-based training resource for teachers (10 videos and manuals). Hyde: EENET.

<https://bit.ly/InclusiveDay>

GLAD Network (n.d.) What does inclusive education look like?

<http://bit.ly/GLADWhatdoesIE>

IDDC (2009) Guide to Inclusive Education Study Tours

<http://bit.ly/IEstudytours>

Malik, S., Mahesri, F., Geddes, C and Quintela, A. (2020) Ensuring all Students are Learning, DAI.

<https://bit.ly/DAIWhitepaper>

World Blind Union and CBM (2020) Accessibility GO! A Guide to Action: Delivering on 7 accessibility commitments

<https://bit.ly/AccessibilityGo2>

Contrôle/évaluation inclusifs

Save the Children and EENET (2017) The Foundations of Teaching: Training for educators in core teaching competencies.

Chapitre sur 'Assess Student Learning'.

<https://bit.ly/FoundTeach>

Compétences des enseignants et amélioration de la présence, de la participation et de la réussite

EENET (2017) An Inclusive Day. Building foundations for learner-centred, inclusive education. A video-based training resource for teachers (10 videos and manuals). Hyde: EENET.

<https://bit.ly/InclusiveDay>

Hayes, A., Turnbull, A. and Moran, N. (2019) Universal Design for Learning to Help all Children Read. Promoting Literacy for Learners with Disabilities, USAID

<https://bit.ly/USAIDUDL>

Save the Children and EENET (2017) The Foundations of Teaching: Training for educators in core teaching competencies.

<https://bit.ly/FoundTeach>

Save the Children (2017) The Foundations of Tanzanian Teaching: Training for educators in core teaching competencies.

<https://bit.ly/FoundTeachTz>

UNESCO (2004) Changing Teaching Practices: Using curriculum differentiation to respond to students' diversity. Paris: UNESCO.

<https://bit.ly/ChangingTP>

UNESCO Bangkok (2015) Embracing Diversity: Toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments. Bangkok: UNESCO.

<http://bit.ly/EmbracingDiv>

Prévenir l'abandon scolaire et soutenir une transition inclusive

Bridge of Hope (2017) Transition Guidance to Support Smooth Transition from Pre-school Institutions to Primary School. Yerevan: Bridge of Hope.

<https://bit.ly/BoHincltrans>

EENET (2016) Inclusive Transition (poster). Actuellement disponible en 11 langues : arabe, arménien, bosniaque, croate, anglais, français, russe, serbe, espagnol, swahili, ukrainien, vietnamien. Hyde: EENET.

<https://bit.ly/InclusiveTransition>

EENET (2020) Inclusive Beginnings: Inclusive transition. A video-based training resource for teachers (video and manual). Hyde: EENET.

<https://bit.ly/InclusiveTransVid>

Des écoles sûres

CBM (2018) Les enfants et Les adultes a risque. Politique de sauvegarde.

<https://bit.ly/CBMSafeguard>

UNESCO Bangkok (2015) Creating a Healthy and Protective Inclusive Learning-Friendly Environment.

Livret 6 d'Embracing Diversity : Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments. Bangkok: UNESCO.

<https://bit.ly/ILFEbook6>

Réagir à des comportements différents

UNESCO Bangkok (2015) Positive Discipline in the Inclusive, Learning-Friendly Classroom. A Guide for Teachers and Teacher Educators.

Livret spécialisé 1 d'Embracing Diversity : Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments. Bangkok: UNESCO.

<https://bit.ly/ILFESpecial1>

Déficiences sensorielles et intellectuelles multiples et profondes

ICEVI (2020) Include Me. The voice of a child with multiple disabilities or deafblindness

<https://bit.ly/ICEVIVoiceChild>

Kelly, J. and McKenzie, J. (2018) Teacher education: An analysis of the availability of teacher education addressing the educational needs of learners with severe to profound sensory or intellectual impairments, Cape Town: Disability Studies Division.

<http://bit.ly/TeacherEdSPSII>

McKenzie, J., Kelly, J. and Shanda, N. (2018) Starting where we are: Situational analysis of the educational needs of learners with severe to profound sensory or intellectual impairments in South Africa, Cape Town: Disability Studies Programme.

<http://bit.ly/StartingWhereWeAre>

Teacher Empowerment for Disability Inclusion (2019) Educating and Caring for Children with Profound Intellectual Disability. A manual for carers and teachers

<http://bit.ly/TEDI2019>

Études de cas pour le module C

Les études de cas présentées ici peuvent être utiles pour illustrer les discussions sur les compétences et la confiance des enseignants en matière d'inclusion, les défis liés à la conception de programmes de formation des enseignants ayant des résultats durables, et les moyens pour les enseignants et autres personnes de soutenir les transitions inclusives pour les apprenants dans l'éducation.

Étude de cas C1

J'ai réussi ! Expériences personnelles dans une classe inclusive

Racontée du point de vue d'un enseignant, cette étude de cas présente les réflexions d'une enseignante du Kenya qui a enseigné dans une école inclusive au Pakistan pendant son master. Bien qu'elle soit la mère d'un enfant malentendant qui a dû faire face à la ségrégation et à une scolarité de qualité inférieure, elle pensait toujours qu'il n'était possible d'inclure que les enfants présentant des handicaps légers. Les écoles spécialisées, selon elle, sont les meilleures pour les enfants ayant des besoins particuliers.

Affectée à une classe de CM2 au Pakistan, elle a été confrontée à un grand nombre d'enfants souffrant de divers handicaps et s'est demandée comment il était possible que l'on attende d'elle qu'elle enseigne à une telle classe. Cependant, elle s'est retrouvée à vivre les semaines les plus mémorables de ses 11 années de carrière d'enseignante.

En utilisant sa créativité au cours des semaines de son stage, elle a réussi à concevoir des activités d'apprentissage et à nouer des relations avec les enfants. Dans le cadre d'un projet axé sur les Jeux olympiques, elle a demandé aux élèves de travailler par groupes de deux, de dessiner, de peindre et de réaliser des cahiers dédiés au projet. Le dernier jour, ils ont organisé une exposition. Elle se souvient qu'au cours de cette période, elle ne faisait plus de différence entre les enfants ayant des besoins particuliers et ceux qui n'en avaient pas. Les groupes coopératifs et la stratégie du binôme ont si bien fonctionné que chacun a fait ce qu'il savait faire le mieux. Son rôle

consistait uniquement à animer la classe.

Mais ensuite, l'enseignante titulaire lui a dit qu'elle n'était pas satisfaite de la façon dont elle avait exposé les enfants ayant des besoins spéciaux. Elle a dit qu'elle préférait qu'ils soient calmes en classe. Se sentant coupable, elle a perdu l'excitation qu'elle avait ressentie.

De retour à l'école quelque temps plus tard, elle a été accueillie par les enseignants qui lui ont dit que, malgré leur désapprobation initiale, ils lui étaient maintenant reconnaissants de leur avoir appris à être inclusifs. Les enfants qu'ils avaient considérés comme handicapés étaient maintenant les membres les plus actifs de la classe. Elle avait prouvé qu'il était impossible de séparer ces enfants ou de les empêcher de s'exprimer.

En rentrant au Kenya, elle a pu arborer fièrement le « drapeau de l'inclusion », sachant qu'elle a réussi et que l'éducation inclusive est une réalité.

L'étude de cas complète peut être consultée à l'adresse suivante :

Anne E. N. Musalia (2006) « I did it ! Personal experiences in an inclusive class » dans Enabling Education, Issue 10.

<http://bit.ly/EE10Musalia>

Étude de cas C2

Article de journal sur le renforcement des capacités des enseignants en Zambie et à Zanzibar

Résumé

L'intérêt pour l'éducation inclusive dans les pays du Sud s'est considérablement accru depuis l'adoption de la Déclaration de Salamanque en 1994. De plus en plus, ceux qui financent et dispensent l'éducation veulent être vus en train d'agir en faveur de l'inclusion en général et de l'inclusion des personnes handicapées en particulier. Cependant, l'enthousiasme bienvenu pour répondre aux engagements mondiaux ne s'accompagne pas toujours de l'expertise et de l'engagement nécessaires pour une action et un changement à plus long terme. Il est difficile de ne pas remarquer la croissance des politiques d'éducation inclusive et des projets pilotes au cours de la dernière décennie, mais les changements résultant de ces interventions sont souvent moins apparents. Pourquoi en est-il ainsi ? En nous appuyant sur les 22 années d'expérience du réseau Enabling Education Network en tant que réseau mondial d'éducation inclusive et prestataire de services de conseil, nous présentons des voies alternatives de changement dans la formation des enseignants pour l'inclusion. Nous mettons l'accent sur le fait que le changement dans la pratique de l'enseignement reste limité, non pas parce que l'éducation inclusive est un concept fondamentalement défectueux, mais parce que trop d'intérêt est accordé aux formations « expédiées » qui produisent rapidement des statistiques agréables pour les donateurs et des études de cas qui attirent la publicité, mais qui ne parviennent pas à susciter un changement suffisamment important et durable des systèmes et des cultures éducatifs.

L'article complet peut être consulté à l'adresse suivante :

Ingrid Lewis, Su Lyn Corcoran, Said Juma, Ian Kaplan, Duncan Little et Helen Pinnock (2019) : Time to stop polishing the brass on the Titanic : moving beyond 'quick-and-dirty' teacher education for inclusion, towards sustainable theories of change, *International Journal of Inclusive Education*, Vol 23, Issue 7-8.

<http://bit.ly/EENETtitanic>

Étude de cas C3

Le voyage d'une enseignante vers l'éducation inclusive en Indonésie

Dans cette étude de cas, une enseignante indonésienne raconte son parcours d'apprenante, puis d'enseignante, jusqu'à devenir coordinatrice des besoins éducatifs spéciaux (SENCO) et fondatrice d'une organisation qui aide tous les enfants à recevoir une éducation de qualité.

Le début de son parcours d'éducation inclusive a commencé lorsqu'une nouvelle élève lui a été présentée, une fille atteinte de déficience visuelle. À la fois heureuse et inquiète, elle savait qu'elle ne se sentait pas en confiance pour gérer un enfant malvoyant dans sa classe de 41 élèves.

Cependant, se rappelant de sa propre expérience à l'école, où elle a surmonté des difficultés grâce à un soutien adapté, elle s'est sentie motivée pour relever le défi d'être une enseignante plus inclusive. Comprenant que l'inclusion ne se limite pas à placer les enfants handicapés dans des classes ordinaires, elle a élaboré un plan.

Tout d'abord, elle a sensibilisé les élèves de sa classe et leurs parents à la diversité et leur a annoncé qu'une nouvelle élève malvoyante allait rejoindre leur classe. Ensuite, elle a appris à lire et à écrire en braille et à enseigner les mathématiques. Elle a apporté des aides pédagogiques supplémentaires et adapté ses méthodes d'enseignement. Petit à petit, elle s'est rendu compte que la stratégie qu'elle utilisait pour enseigner aux élèves ayant des besoins particuliers était bonne pour tous les élèves.

Inspirée, elle a poursuivi ses études en vue d'obtenir un master en éducation spécialisée et a ensuite entamé un programme de doctorat. Elle affirme que le fait d'enseigner dans une école inclusive n'a pas seulement amélioré son enseignement, mais a aussi changé sa vie et sa façon de penser. Elle travaille désormais en tant que SENCO, s'efforçant de rendre son école plus inclusive et d'aider d'autres écoles locales à développer des environnements d'enseignement et d'apprentissage inclusifs. Elle a constaté des changements positifs et pense qu'avec de l'engagement et de la constance, nous nous rapprochons de notre objectif.

L'étude de cas complète peut être consultée à l'adresse suivante :
Dante Rigmalia (2012) « One teacher's journey to inclusive education in Indonesia » dans Enabling Education Review Issue 1.

<http://bit.ly/EER1Rigmalia>

Étude de cas C4

Conception d'écoles inclusives, Indonésie

Une école spécialisée et un centre de ressources d'éducation inclusive sur l'île de Lombok, en Indonésie, avaient besoin d'une nouvelle bibliothèque. Au lieu de demander au gouvernement de la construire pour eux, le directeur a estimé que l'école pouvait prendre en charge la conception, et créer un bâtiment accessible et adapté aux besoins des élèves et des enseignants.

Le chef d'établissement a consulté les enseignants et les élèves. Il a ensuite utilisé un logiciel libre de conception pour créer un modèle de base du bâtiment idéal sur un ordinateur. Les logiciels libres peuvent être téléchargés gratuitement sur Internet. Le chef d'établissement a récemment convaincu le gouvernement indonésien de fournir les fonds nécessaires à la construction. Dans cette étude de cas, le chef d'établissement explique comment il a travaillé avec la communauté de son école pour concevoir et construire une nouvelle bibliothèque.

La conception associe un bâtiment moderne et un bâtiment traditionnel dans l'espoir de faciliter la lecture et l'apprentissage des enfants dans la bibliothèque. Une partie de la conception consiste en un kiosque traditionnel surélevé, mais couvert, aussi appelé berugag, où les gens s'assoient généralement pour discuter et passer du temps ensemble.

Les enseignants ont été consultés sur les moyens de rendre le bâtiment accessible aux enfants. Les rampes d'accès ont été prises en considération, de même que la couleur des murs, les motifs et le revêtement de sol. Alors que, par le passé, le gouvernement prenait les décisions en matière de conception, cette année, il a donné aux écoles la possibilité de concevoir et de construire elles-mêmes.

Le chef d'établissement estime que les écoles sont souvent mal conçues et peuvent être inaccessibles. Une façon de remédier à ce problème est d'impliquer plus activement la communauté scolaire dans la conception (ou la reconception) de ses écoles. Il estime que, même si elle manque d'expérience en matière de planification, il existe des moyens pratiques de la consulter efficacement.

L'étude de cas complète peut être consultée à l'adresse suivante : Yusep Trimulyana (2007) « Inclusive school design, Indonesia » dans Enabling Education Issue 11.

<http://bit.ly/EE11Trimulyana>

Étude de cas C5

Auto-évaluation et inclusion aux Bahamas

Dans cet article, Betty McDonald démontre comment l'auto-évaluation peut favoriser l'inclusion. Elle présente certaines de ses conclusions tirées de l'étude de son travail avec des élèves de l'enseignement secondaire et supérieur aux Bahamas.

Elle définit l'auto-évaluation comme « la participation des élèves à l'identification des normes et/ou des critères à appliquer à leur travail et à l'évaluation de la mesure dans laquelle ils ont respecté ces critères et ces normes ».

Elle explique que pour mettre en œuvre l'auto-évaluation, ses élèves se réunissent par deux pour discuter des normes et/ou des critères qu'ils devraient utiliser pour juger un travail ou une performance. Elle leur donne des directives sur ce qui est acceptable et inacceptable. Son travail consiste à faciliter, encourager et suggérer, mais pas à diriger ou à donner des ordres.

Une fois qu'ils se sont mis d'accord sur les normes/critères d'évaluation, les binômes d'élèves interagissent avec d'autres binômes, et cela est répété jusqu'à ce qu'il y ait un consensus dans toute la classe. Les élèves utilisent ensuite les normes/critères pour évaluer leurs performances. Pour ce faire, ils engagent la conversation les uns avec les autres, attendent leur tour de parole, s'écoutent activement, se critiquent mutuellement et donnent leur avis.

Grâce à ces méthodes, Betty affirme que chaque élève se sent inclus dans le processus décisionnel par sa participation active au processus d'évaluation. Tous savent que leurs opinions sont prises au sérieux. Elle donne d'autres exemples de la manière dont ces méthodes fonctionnent pour aider les élèves malvoyants et malentendants, les élèves qui ont des difficultés de compréhension, les élèves issus de milieux défavorisés et ceux qui ont des problèmes de comportement, et pour que personne ne soit stigmatisé parce qu'il est « différent ».

Grâce à ce processus d'auto-évaluation, les élèves tendent à remettre en question l'exclusion. Ils brisent les stéréotypes et la ségrégation et promeuvent un système éducatif inclusif dont tous peuvent bénéficier.

L'étude de cas complète peut être consultée à l'adresse suivante :
Betty McDonald (2006) « Self assessment and inclusion, The Bahamas » dans Enabling Education Issue 10.

<http://bit.ly/EE10McDonald>

Annexe 1 : Planification d'une visite scolaire

Il s'agit d'un guide succinct. Vous pouvez également trouver des conseils utiles dans le Guide to Inclusive Education Study Tours de l'IDDC, même s'il ne porte pas spécifiquement sur les visites d'écoles. Vous le trouverez dans la section **Lectures complémentaires**.

Pourquoi organiser une visite d'école ?

La visite d'une école peut aider les participants à mieux comprendre les questions d'éducation inclusive soulevées lors des sessions de l'atelier. Les visites d'écoles aident les participants à réfléchir à leurs discussions. Ces visites sont également l'occasion d'un échange entre les visiteurs et les hôtes. L'idéal est de visiter une école inclusive, mais ce n'est pas indispensable. Les participants, s'ils sont bien encadrés, peuvent apprendre beaucoup de n'importe quel établissement scolaire, quel que soit son degré d'avancement en matière d'inclusion.

Préparations

Avant l'événement de formation

Il est essentiel que l'école soit informée bien à l'avance, et que tout le personnel soit disposé à accueillir les visiteurs et à discuter avec eux. Le personnel chargé de l'organisation de la visite doit également tenir compte des points suivants :

- **Moment** - Les visites ne doivent pas avoir lieu pendant un examen, une inspection ou toute autre période particulièrement chargée ou stressante.
- **Permission** - Vous devez avoir obtenu les autorisations gouvernementales nécessaires.
- **Sauvegarde** - Assurez-vous que vous pouvez vous conformer à toutes les exigences légales et organisationnelles pour protéger les apprenants de l'école.
- **Logistique** - Organisez le voyage de/vers l'école, assurez-vous que l'école dispose d'un espace de réunion adéquat si vous souhaitez organiser des discussions de groupe, prévoyez des rafraîchissements pour les visiteurs (et peut-être aussi pour les hôtes), assurez-vous que les visiteurs disposent d'eau et d'installations sanitaires adéquates, assurez-vous d'évaluer les besoins des visiteurs handicapés et d'y répondre.

Il est important que les écoles sachent qu'elles ne doivent rien préparer de spécial pour la visite : pas de cérémonie de bienvenue, pas de cours spéciaux, etc.

En fonction du nombre de participants, il se peut que vous deviez visiter plus d'une école, afin d'éviter de submerger les écoles.

Préparer les participants

Avant la visite, les participants doivent se préparer. Ils doivent être informés de toutes les dispositions logistiques et des attentes en matière de protection. Ils doivent également recevoir un briefing sur la ou les écoles qu'ils visiteront.

Les participants doivent également se préparer sur le plan méthodologique, afin de savoir quelles tâches ils accompliront et comment les accomplir.

Méthodologie

Dans chaque école, les participants peuvent être répartis en binômes ou en groupes de trois ou quatre personnes maximum. Ils peuvent ensuite alterner entre plusieurs activités, par exemple :

1. l'observation en classe ;
2. une discussion approfondie avec le chef d'établissement ou d'autres membres du personnel de direction, d'administration ou de gestion ;
3. des discussions avec d'autres enseignants/élèves, individuellement ou en groupe.

Ces activités peuvent durer environ une heure au total, puis être suivies d'une réunion plus large des enseignants et, idéalement, d'une réunion des représentants de la communauté/des parents.

Chaque groupe peut compter un « motivateur » : il ne s'agit pas d'un président, mais de quelqu'un de confiant qui peut aider à lancer des conversations si personne d'autre n'a le courage de parler, et qui peut rappeler à ses collègues les trois tâches citées plus haut, s'ils oublient ce qu'ils ont à faire.

Observation en classe

L'observation en classe consiste à regarder et à écouter activement. Il est bon que les participants discutent et établissent à l'avance une liste de contrôle des éléments qu'ils souhaitent observer (comportement, interactions, ressources, méthodes d'enseignement, etc.). Un exemple de liste de contrôle est disponible à la fin de cette annexe. Si la liste de contrôle est très détaillée, les participants peuvent se la partager (par exemple, une personne se concentre sur les ressources dans la classe et la façon dont elles sont utilisées, une autre se concentre sur la pratique de l'enseignant, une autre regarde de près la façon dont les apprenants se comportent et interagissent, etc.).

Les participants peuvent être encouragés à prendre discrètement des notes tout en observant. Une approche possible de la prise de notes consiste à diviser la page en deux colonnes, comme suit :

Ce que j'ai vu...	Mes réflexions et analyses sur l'observation...
Par exemple, seuls les garçons parlent en classe.	Pourquoi l'enseignante n'interroge-t-elle pas les filles ? Elle semble exclure les filles.

Cette approche aidera les observateurs à examiner plus tard leurs notes de façon objective et à les comparer avec la façon dont d'autres personnes ont analysé la même observation.

Parler aux enseignants, aux élèves et aux chefs d'établissement

Il est conseillé aux participants de se préparer aux discussions avec les enseignants, le directeur, les parents, etc. Bien qu'il ne s'agisse pas d'entretiens formels, les participants doivent tout de même réfléchir à l'avance à certaines questions : des éléments qu'ils veulent vraiment connaître concernant l'école et son approche de l'inclusion.

Il convient de rappeler aux participants qu'ils doivent partager leurs propres expériences et idées avec l'école d'accueil, et qu'ils doivent donc réfléchir à certaines expériences ou histoires clés qu'ils pourraient raconter. Après les visites, il peut leur être demandé de raconter non seulement ce qu'ils ont appris, mais aussi une expérience ou une idée qu'ils ont partagée pendant la visite.

Il faut rappeler aux participants qu'ils doivent fournir un retour d'information positif et des critiques constructives à l'école. Même s'ils voient des choses qui, selon eux, ne sont pas bonnes, ils doivent trouver un moyen d'en discuter de manière constructive avec l'école d'accueil, dont le personnel, la communauté et les apprenants feront tout leur possible pour les améliorer, même s'ils n'ont pas encore atteint le meilleur résultat.

Commentaires

La session de retour d'information peut être animée de différentes manières.

Vous pouvez distribuer aux participants des notes autocollantes et les inviter à noter au moins une chose qu'ils ont apprise pendant la visite et une chose qu'ils ont partagée avec les hôtes.

Vous pouvez leur demander de discuter de retours d'informations plus détaillés, par exemple :

1. Quels sont les points communs entre cette école et la ou les vôtres ?
2. Quelles sont les différences entre cette école et la ou les vôtres ?
3. Quels obstacles à l'inclusion avez-vous vus ou entendus dans cette école ?
4. Quelles solutions aux obstacles avez-vous vues ou entendues dans cette école ?
5. Quelles preuves de la conception universelle et de la CUA avez-vous vues ou entendues ?
6. Quelles preuves d'aménagement raisonnable avez-vous vues ou entendues ?
7. Qu'est-ce qui vous a impressionné ou préoccupé au point d'en parler à vos collègues ?

Les participants doivent discuter des observations et des notes de chacun, ainsi que des situations dans leurs propres contextes, afin de répondre à ces questions.

Les réflexions à ce sujet peuvent être présentées de différentes manières :

- Notes sur le tableau de conférence
- « Cartes mentales » (cartes heuristiques)
- Affiches illustrées

Les participants peuvent être invités à proposer leur propre idée sur la manière dont ils souhaitent partager leurs observations et réflexions.

Exemple de liste de contrôle pour l'observation des écoles

École : Classe :

Salles de classe et cours

Regardez :	J'ai vu...	Je pensais...
Décoration et ressources : <ul style="list-style-type: none"> • Murs décorés ? • Quels types de ressources pédagogiques sur les murs ? • Faits par des enseignants, par des élèves, etc. ? • Autres ressources dans la pièce ? • Matériel statique ou interactif ? • Thèmes des ressources ? 		
Agencement et environnement : <ul style="list-style-type: none"> • Bureaux en rangs/groupes ? • Agencement flexible et facile à modifier ? • Zones dans la pièce pour différentes activités ? • Sièges adaptés ? • Espace par élève ? • Éclairage et chauffage ? • Accessibilité ? 		

Regardez :	J'ai vu...	Je pensais...
<p>L'enseignement :</p> <ul style="list-style-type: none">• Méthodes d'enseignement utilisées ?• Différenciation des leçons/méthodes pour les différents apprenants ?• Enthousiasme et énergie ?• Empathie avec les élèves/écoute de ces derniers ?• L'enseignant est-il conscient des besoins des élèves ?• Utilisation du matériel d'enseignement et d'apprentissage ?• Gamme de méthodes/rythme pendant la leçon ?• Sexe de l'enseignant ?• Enseignement égalitaire ?• Recours à des assistants d'éducation ?• Méthodes de discipline ?		
<p>Les élèves :</p> <ul style="list-style-type: none">• Implication dans la leçon ?• Interaction avec les autres élèves ?• Utilisation du matériel d'apprentissage ?• Comportement ?• Approche/attitude envers l'enseignant ?• Équilibre des sexes en classe ?• Interactions égalitaires entre les sexes ?• Autoprésentation ?• Liberté d'expression ?		

Cours de récréation, récréation et pause déjeuner

Regardez :	J'ai vu...	Je pensais...
L'environnement : <ul style="list-style-type: none">• Espace et agencement ?• Matériau de surface ?• Accessibilité ?• Équipement ?• Sécurité ?• Espaces de restauration ?		
Les élèves : <ul style="list-style-type: none">• Jeux pratiqués ?• Interactions entre les élèves ?• Soutien des camarades ?• Interactions avec le personnel ?• Relations entre les sexes ?		

Regardez :	J'ai vu...	Je pensais...
<p>Le personnel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qui est présent ? • Équilibre entre les sexes ? • Quel rôle jouet-il ? • Interactions avec les élèves ou d'autres membres du personnel ? 		
<p>Les procédures :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Règles et règlements ? • Par qui et comment sont-ils appliqués ? • Méthodes pour mettre fin aux cours/ récréations ? • Répondre aux besoins des apprenants en dehors de la classe (repas, toilettes, etc.) ? 		

Documents à distribuer pour le module C

Document C.i : L'approche à deux niveaux	73
Document C.ii : Les trois piliers de la CUA	74
Document C.iii : Avantages de la conception universelle et de la CUA	78
Document C.iv : Aménagements raisonnables	80
Document C.v : Aménagements raisonnables, conception universelle et CUA	83
Document C.vi : Réponses pour le document C.v	86
Document C.vii : Participation et réussite	87
Document C.viii : Exemples de réponses pour le document C.vii	88
Document C.ix : Approches basées sur la CUA pour aider à améliorer la participation et la réussite	89
Document C1.i : Compétences pédagogiques de base	91
Document C1.ii : Collaboration pour garantir que les enseignants ont de bonnes compétences pédagogiques de base	95
Document C1.iii : Exemples d'adaptations que nous pouvons attendre de la part des enseignants	96
Document C1.iv : Aider les enseignants à répondre aux divers comportements des apprenants	98
Document C1.v : Réponses possibles au document C1.iv	103
Document C2 : Affiche sur la transition inclusive	108
Document C4 : Changement de la politique d'examen	109
Document C6.i : Quels apprenants ont des besoins ?	110
Document C6.ii : Réponses à C6.i	112
Document C7.i : L'histoire de Maria - partie 1	114
Document C7.ii : L'histoire de Maria - partie 2	115
Document C7.iii : Cartes d'accommodements raisonnables - jeu de questions en rafale	117
Document C8.i : Ajustements pour rendre les tests et examens plus inclusifs pour les apprenants individuels	118
Document C8.ii : Réponses pour C8.i	120
Document C8.iii : Différentes manières d'évaluer les progrès des apprenants	122
Document C9 : Soutien collaboratif pour les apprenants souffrant de handicaps multiples	125

Document C.i : L'approche à deux niveaux

Rendre le système inclusif :

Changer les attitudes, les politiques et les pratiques à tous les niveaux du système éducatif. Supprimer les obstacles et créer des conditions favorables pour améliorer l'accès à l'éducation et la qualité de celle-ci pour tous les apprenants.

Répondre aux besoins d'apprentissage individuels :

Répondre aux besoins de soutien spécifiques pour permettre aux individus de jouir de leurs droits. Fournir des services de santé, de réadaptation et de soutien social par le biais d'aménagements raisonnables et d'approches d'enseignement et d'apprentissage différenciées.

L'éducation inclusive :
Répondre à la diversité

Retour à l'activité

Document C.ii : Les trois piliers de la CUA

La conception universelle de l'apprentissage (CUA) comporte trois « piliers » ou catégories de pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Nous pouvons utiliser ces piliers pour nous aider à comprendre les pratiques d'enseignement et d'apprentissage existantes dans nos écoles, et les changements que nous devons encore apporter pour devenir plus inclusifs.

Ces catégories ne sont qu'un moyen d'organiser notre réflexion sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage inclusives. Les noms donnés aux catégories ne sont pas figés. Il se peut que ces mots ne soient pas facilement traduisibles dans d'autres langues. Ne vous souciez pas trop de ces mots. Concentrez-vous sur la compréhension des types de pratiques qui sont nécessaires dans chaque catégorie. En tant que conseiller ou responsable, votre rôle est de réfléchir à la manière dont vous/votre organisation pourrait aider les enseignants à développer et utiliser ces pratiques. Vous n'avez pas besoin de comprendre tous les détails complexes de la pédagogie.

Résumé des trois piliers de la CUA

Implication et motivation POURQUOI apprenons-nous ?	Représentation QU'EST-CE QUE nous apprenons ?	Action et expression COMMENT apprenons-nous ?
<ul style="list-style-type: none"> • Rendre l'apprentissage intéressant. • Maintenir l'attention des apprenants. • Aider les apprenants à réguler leur propre apprentissage. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rendre les informations accessibles. • Rendre le langage et les symboles accessibles. • Favoriser la compréhension. 	<ul style="list-style-type: none"> • Favoriser l'interaction physique avec les ressources d'apprentissage. • Encourager la diversité des moyens d'expression. • Aider les apprenants dans leurs fonctions « exécutives ».

Plus de détails sur les trois piliers

Implication et motivation

Ce pilier aide les apprenants à comprendre « **POURQUOI** apprenons-nous ? ».

Les enseignants inclusifs doivent	Exemples de la façon dont les enseignants peuvent le faire
Rendre l'apprentissage intéressant	<ul style="list-style-type: none"> • Donner des choix aux apprenants : laisser les apprenants prendre des décisions concernant leur apprentissage. • Faire en sorte que l'apprentissage soit pertinent pour leur vie : le rendre très utile et réel. • Réduire les distractions.
Maintenir l'attention des apprenants	<ul style="list-style-type: none"> • Rappeler aux apprenants les objectifs d'apprentissage. • Varier les types de défis à relever et les ressources utilisées. • Encourager l'apprentissage collaboratif. • Fournir un retour d'information qui encourage et soutient l'apprentissage.
Aider les apprenants à réguler leur propre apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Encourager les apprenants à fixer leurs propres objectifs d'apprentissage réalistes. • Les aider à développer des moyens de faire face de manière positive aux défis que représente la réalisation de leurs objectifs. • Aider les apprenants à faire preuve d'autoréflexion et à reconnaître leurs propres progrès.

Représentation

Ce pilier aide les apprenants à comprendre « QU'EST-CE QUE nous apprenons ? ».

Les enseignants inclusifs doivent	Exemples de la façon dont les enseignants peuvent le faire
Rendre l'information accessible	<ul style="list-style-type: none"> • Adapter la manière dont les informations sont présentées visuellement et trouver des alternatives à la présentation visuelle. • Adapter la façon dont les informations auditives sont présentées et trouver des alternatives aux informations auditives.
Rendre le langage et les symboles accessibles	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer, adapter et trouver des alternatives plus accessibles pour le vocabulaire et les symboles. • Trouver différentes façons d'expliquer des informations ou des instructions pour les rendre plus faciles à comprendre. • Promouvoir des alternatives pour améliorer la compréhension, par exemple écouter la lecture d'un texte, si la capacité de lecture de l'apprenant est limitée. • Utiliser les langues des apprenants, et pas seulement la langue principale d'enseignement. • Fournir des alternatives aux informations visuelles, telles que des descriptions d'images, des ressources tactiles, des formats audio.
Aider à la compréhension	<ul style="list-style-type: none"> • Faciliter la compréhension en fournissant des informations de base et/ou en faisant appel aux connaissances existantes des apprenants. • Mettre en évidence les informations les plus importantes et aider les apprenants à établir des liens entre différentes informations. • Décomposer l'information ; développer l'information progressivement. • Aider les apprenants à se souvenir d'informations et à les transférer d'une situation à une autre.

Action et expression

Ce pilier aide les apprenants à comprendre « **COMMENT** apprenons-nous ? ».

Les enseignants inclusifs doivent	Exemples de la façon dont les enseignants peuvent le faire
<p>Soutenir l'interaction physique avec le matériel d'apprentissage</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Varier si, dans quelle mesure et à quelle vitesse l'interaction physique avec une ressource d'enseignement et d'apprentissage est nécessaire. • Proposer des alternatives, afin qu'une tâche puisse être effectuée sans interaction physique avec une ressource. • S'assurer que les apprenants savent comment utiliser pleinement les technologies d'assistance.
<p>Encourager la diversité des moyens d'expression</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aider les apprenants à utiliser différents médias pour s'exprimer. • Permettre aux apprenants d'utiliser différents outils de composition et de résolution de problèmes pendant les activités (par exemple, calculatrices, enregistreur vocal). • Donner aux apprenants la possibilité de s'exprimer à différents niveaux, avec différents degrés de soutien ou d'indépendance.
<p>Aider les apprenants dans leurs fonctions « exécutives »</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aider les apprenants à fixer des objectifs appropriés pour leur apprentissage. • Les aider à développer des stratégies pour atteindre leurs objectifs, et planifier et organiser leur apprentissage. • Aider les apprenants à s'autocontrôler et à réfléchir à leur apprentissage et à leurs progrès.

Document C.iii : Avantages de la conception universelle et de la CUA

Conception universelle et solutions de CUA	Réfléchissez à toutes les façons dont cette décision de conception améliore l'accessibilité et la participation de tous. Pensez aux apprenants handicapés et aux autres.
<p>Exemple : une école construit des toilettes accessibles</p>	<p>Cela profite :</p> <ul style="list-style-type: none"> • aux enseignants, aux apprenants, aux parents et aux visiteurs souffrant de handicaps moteurs et visuels ; • aux personnes souffrant de troubles digestifs chroniques ; • aux apprenants et autres personnes ayant des difficultés d'apprentissage qui peuvent avoir besoin d'aide pour aller aux toilettes ; • aux enseignants et visiteurs âgés, ainsi qu'aux grands-parents des apprenants ; • aux parents, aux enseignants ou aux visiteurs qui sont enceintes ou qui rendent visite à des enfants en bas âge ; • aux personnes souffrant de blessures temporaires affectant leur mobilité.
<p>L'enseignant explique verbalement toutes les informations qui sont écrites dans le manuel scolaire.</p>	<p>Cela profite :</p>
<p>L'école peint des couleurs et des motifs différents sur les murs pour distinguer les entrées et les différentes parties du campus</p>	<p>Cela profite :</p>

Conception universelle et solutions de CUA	Réfléchissez à toutes les façons dont cette décision de conception améliore l'accessibilité et la participation de tous. Pensez aux apprenants handicapés et aux autres.
<p>Les apprenants travaillent en groupes pour discuter des points clés de la leçon et effectuent une activité de recherche collaborative.</p>	<p>Cela profite :</p>
<p>L'enseignant demande à chaque apprenant d'apporter un objet préféré de la maison. La leçon de sciences se concentre sur l'analyse des matériaux dont sont faits ces objets, puis la leçon de langue consiste à écrire une histoire qui inclut cet objet.</p>	<p>Cela profite :</p>
<p>L'enseignant demande aux apprenants de travailler sur un projet d'histoire-géographie pour le mois à venir. Les apprenants sont invités à planifier leur travail (par exemple, décider du temps nécessaire à la recherche, à la rédaction et à la présentation de leur projet) et ils peuvent décider de la manière dont ils veulent le présenter. Ils peuvent également décider de travailler seuls ou avec un camarade ou une équipe.</p>	<p>Cela profite :</p>
<p>L'enseignant demande à des groupes d'apprenants de réaliser une enquête sur le sujet de leur choix (par exemple, les aliments préférés de leurs camarades de classe). Il leur demande de présenter leurs résultats sous forme de graphique ou autre image visuelle, au lieu de rédiger un rapport.</p>	<p>Cela profite :</p>

Document C.iv : Aménagements raisonnables

Extrait de l'observation générale no. 4 (2016) sur le droit à l'éducation inclusive

« 28. Conformément au paragraphe 2 c) de l'article 24, les États parties doivent prévoir des aménagements raisonnables pour permettre à chaque élève d'avoir accès à l'éducation, sur la base de l'égalité avec les autres. Le « caractère raisonnable » de l'aménagement est défini après examen du milieu, c'est à dire une analyse de la pertinence et de l'efficacité de cet aménagement et de l'objectif attendu de lutte contre la discrimination. La mise à disposition de ressources et les incidences financières sont prises en compte lorsqu'il s'agit d'évaluer si cet aménagement impose une charge disproportionnée. L'obligation de fournir un aménagement raisonnable est exécutoire dès que cet aménagement est demandé. Des politiques relatives à l'aménagement raisonnable doivent être adoptées aux niveaux national, local et des établissements scolaires, à tous les niveaux d'enseignement. La mesure dans laquelle un aménagement raisonnable est prévu doit être étudiée compte tenu de l'obligation générale de mettre en place un système éducatif inclusif, en optimisant l'utilisation des ressources existantes et en en constituant de nouvelles. Justifier l'absence de progrès vers une éducation inclusive par le manque de ressources et les crises financières contrevient à l'article 24.

29. Le Comité rappelle ce qui distingue l'obligation générale d'assurer l'accessibilité de l'obligation d'aménagement raisonnable. L'accessibilité est utile à certaines franges de la population et se fonde sur un ensemble de normes progressivement mises en œuvre. Le refus d'assurer l'accessibilité ne peut être justifié en arguant de la charge disproportionnée ou induite qu'elle représente. L'aménagement raisonnable concerne l'individu et vient compléter l'obligation de garantir l'accessibilité. Chacun peut légitimement demander un aménagement raisonnable, même si l'État partie s'est acquitté de son obligation en matière d'accessibilité.

30. La définition de ce qui est proportionné dépend nécessairement du contexte. Les possibilités d'aménagement devraient être examinées à l'aune de l'ensemble des ressources éducatives disponibles dans le système éducatif et pas uniquement de celles disponibles dans l'établissement d'enseignement concerné. Les ressources doivent pouvoir être transférées à l'intérieur du système éducatif. Il n'existe pas de formule « passe-partout » en matière d'aménagement raisonnable car des élèves atteints d'une même incapacité peuvent avoir besoin d'aménagements différents. Il peut notamment s'agir : de déménager la classe de local, de permettre plusieurs modes de communication au sein de la classe, de distribuer des documents en gros caractères, d'enseigner des contenus et/ou des matières en langue des signes, ou de distribuer des photocopiés sous une autre forme et de mettre un preneur de notes ou un interprète à disposition des élèves ou de permettre aux élèves d'utiliser une technologie d'assistance pendant les cours ou les évaluations. Il convient également d'envisager des aménagements autres que matériels, par exemple d'accorder davantage de temps à un élève, de réduire le niveau du bruit de fond (sensibilité à la saturation sensorielle), d'appliquer d'autres méthodes d'évaluation ou de remplacer un volet du programme par un autre. Afin de garantir que l'aménagement réponde aux besoins, souhaits, préférences et choix des élèves et qu'il puisse être mis en place

dans l'établissement, les autorités éducatives et les prestataires de services éducatifs, l'établissement scolaire, les élèves handicapés et, selon leur âge et leur capacité, leurs parents, leurs aidants ou d'autres membres de la famille doivent se retrouver autour d'une même table. Un aménagement raisonnable ne doit pas être nécessairement fourni à la suite d'un diagnostic médical posant l'incapacité. Il doit plutôt reposer sur une évaluation des obstacles sociaux à l'éducation.

31. Le refus d'aménagement raisonnable constitue une discrimination et l'obligation de fournir un aménagement raisonnable a un effet immédiat et non progressif. Les États parties doivent garantir que des systèmes indépendants contrôlent l'adéquation et l'efficacité des aménagements, et prévoir des dispositifs de recours sûrs, rapides et accessibles lorsque les élèves handicapés et, le cas échéant, leur famille, considèrent qu'il y a discrimination ou que les aménagements ne sont pas adaptés. Il est essentiel qu'il existe des mesures de protection des victimes de discrimination contre les injustices lors du recours. »

Extrait de CBM (2018) « Mon droit, c'est notre avenir », p. 92-94

« Aménagements raisonnables pour les étudiants handicapés

Transformer l'accessibilité de l'ensemble du système éducatif prendra du temps, c'est pourquoi les gouvernements sont également tenus de veiller (avec effet immédiat) à ce que les filles, les garçons, les femmes et les hommes handicapés ne fassent pas l'objet de discriminations lors de l'accès aux services éducatifs. Même lorsque l'accessibilité totale est assurée, les personnes souffrant de handicaps rares peuvent demander des aménagements qui ne relèvent pas de la norme d'accessibilité. Les aménagements raisonnables peuvent être utilisés comme un moyen de garantir l'accessibilité aux personnes handicapées dans des situations particulières.

Les aménagements raisonnables consistent à créer des solutions immédiates, innovantes, polyvalentes et adaptables, adaptées au contexte et aux ressources locales, qui répondent aux besoins des individus. Il ne s'agit pas d'acquérir ou d'installer des installations et des équipements coûteux et de haute technologie, bien que ce soit une option dans les communautés qui peuvent se le permettre. Par conséquent, il ne faut pas s'attendre à ce que les écoles ordinaires se transforment du jour au lendemain en des exemples parfaits d'infrastructures et de pratiques accessibles et dotées de ressources importantes. Il est toutefois attendu des établissements et des services d'éducation (dans des contextes stables ou en crise) qu'ils prennent toutes les mesures possibles pour faire des aménagements raisonnables afin de permettre aux apprenants handicapés d'accéder, de participer et de réussir comme leurs pairs. Ils feront également des aménagements raisonnables pour permettre aux femmes et aux hommes handicapés de travailler en tant qu'enseignants ou à d'autres postes dans les établissements d'enseignement. Les types d'aménagements nécessaires dépendront du contexte et des besoins de chaque apprenant et membre du personnel. Répondre au besoin d'aménagements raisonnables est un processus qui exige collaboration et autonomisation. En collaboration, les enseignants et le personnel de l'école, les enfants handicapés et non handicapés, les parents, les travailleurs du DIBC, les coordinateurs des besoins spéciaux, les représentants des OPH,

les adultes handicapés de la communauté et les constructeurs locaux, les transporteurs et autres prestataires de services doivent discuter des obstacles à l'accès et à la participation qui existent, et travailler ensemble pour trouver des solutions. Pour ce faire, il est nécessaire de créer un espace de dialogue et un environnement de collaboration dans lesquels toutes les parties prenantes se sentent habilitées et capables d'exprimer ouvertement leurs besoins et leurs idées. La participation et la coopération de nombreux acteurs (y compris des apprenants handicapés et non handicapés, de leurs familles, des enseignants, des décideurs et des membres de la communauté) sont essentielles pour garantir le développement de bonnes pratiques et de solutions pratiques innovantes au niveau local, et pour éviter les doubles emplois et le gaspillage financier. Par exemple, les filles et les garçons handicapés doivent être encouragés à expliquer ce qu'ils pensent être nécessaire, ce qui leur permettrait de se sentir à l'aise et en sécurité dans les écoles (et à le faire sans crainte d'être jugés). Leurs parents ou les autres personnes qui s'occupent d'eux doivent avoir la possibilité de partager leurs expériences en matière de sécurisation et d'accessibilité des maisons, et de décrire les obstacles auxquels leurs enfants sont confrontés, sans que personne ne critique leur rôle de parent ou leur vie familiale. Les enseignants doivent pouvoir partager leurs expériences et leurs idées pour améliorer l'accessibilité, sans craindre qu'une personne plus âgée ou considérée comme plus experte ne dévalorise leurs idées. Les femmes et les hommes handicapés de la communauté doivent avoir la possibilité de faire part de leurs expériences et de leurs idées.

Les décisions relatives aux aménagements raisonnables peuvent impliquer des compromis : identifier les solutions idéales ; examiner les budgets, les ressources et l'expertise disponibles ; tout le monde travaillant ensemble pour créer des solutions aussi proches de l'idéal que possible avec l'argent, les matériels et les personnes disponibles. Les aménagements raisonnables pour l'éducation inclusive impliquent de mettre en commun l'innovation et la créativité des parties prenantes. Il ne s'agit pas d'élaborer une liste fixe de caractéristiques structurelles, d'équipements et de matériels que chaque école doit avoir en place. Les plans de mise en œuvre de l'accessibilité doivent être soutenus par une allocation budgétaire et un suivi.

Faire en sorte que les apprenants puissent utiliser la langue des signes et le braille est l'un des aspects les plus difficiles à mettre en place des aménagements raisonnables. Trouver des interprètes et des formateurs en langue des signes qualifiés pour travailler dans les écoles, ou des spécialistes du braille qui peuvent former et soutenir les enseignants et les apprenants, peut être difficile et/ou coûteux. Cependant, des solutions à court terme peuvent être possibles. Il s'agit notamment de trouver des interprètes bénévoles, en particulier des membres de la famille qui maîtrisent la communication en langue des signes, ou des utilisateurs de braille dans la communauté qui peuvent apporter un certain soutien ou des conseils, pendant que des efforts à plus long terme pour développer des budgets et former ou recruter du personnel sont déployés. Les efforts d'aménagement raisonnable permettent de répondre aux besoins de soutien particuliers des apprenants. Si le concept de conception universelle de l'apprentissage est également pris en compte, par exemple, lors de la conception de nouvelles infrastructures, d'équipements et de matériels d'apprentissage, et de programmes d'études, alors les adaptations raisonnables effectuées peuvent alimenter des changements systémiques à plus long terme ».

Document C.v : Aménagements raisonnables, conception universelle et CUA

- Photocopiez et découpez ces cartes, puis donnez-en un jeu à chaque groupe.
- Demandez-leur de lire chaque carte et de décider s'il s'agit d'un exemple d'aménagement raisonnable ou de conception universelle de l'apprentissage. Ils doivent expliquer leurs réponses.

Ana est malentendante. Elle a du mal à se concentrer lorsque la classe est bruyante. M. Joseph, son professeur, veille à ce que les autres enfants ne fassent pas de bruit inutile. Cependant, il enseigne dans une classe qui se trouve près de la route et il y a en permanence beaucoup de circulation. Pour aider Ana, M. Joseph s'est arrangé pour échanger sa salle de classe avec celle de Mme Khan. La salle de Mme Khan est située à l'autre bout de l'école et est très calme. Mme Khan n'a pas actuellement d'apprenants que le bruit de la circulation perturbe, elle est donc heureuse de changer de salle pour aider Ana.

M. Mohammed enseigne l'histoire. Il a plusieurs apprenants handicapés ou ayant des besoins d'apprentissage supplémentaires dans sa classe. M. Mohammed doit tester les progrès de tous les apprenants avant de préparer les rapports de fin de trimestre pour les parents et le professeur principal. Il choisit généralement une question chaque année et demande aux élèves d'écrire une rédaction pour y répondre. Cependant, il sait que certains apprenants auront du mal à rédiger des dissertations cette année, soit parce qu'ils trouvent l'écriture physiquement difficile, soit parce qu'ils ont du mal à organiser leurs idées sous forme de dissertation. Il a donc modifié le test.

Tout d'abord, il a laissé les apprenants choisir une question parmi cinq sujets différents qu'ils ont étudiés ce trimestre. Ensuite, il leur a proposé différentes options pour répondre à la question : écrire une rédaction, écrire un poème, un rap ou une chanson, donner à l'oral la réponse à l'enseignant ou se filmer en train de le faire, réaliser une bande dessinée et expliquer à l'enseignant ce qu'elle montre. Enfin, il a parlé à chaque apprenant de l'activité et s'ils n'étaient pas à l'aise avec l'une de ces options, il leur a demandé comment ils aimeraient répondre à la question du test. Deux apprenants ont demandé s'ils pouvaient préparer et jouer une courte pièce de théâtre. M. Mohammed a accepté.

L'école B a reçu un financement d'un organisme de distribution d'eau et d'assainissement pour construire des toilettes. La conception des toilettes est présentée sur le tableau d'affichage de l'école pour recueillir les commentaires. Les blocs sanitaires seront accessibles par des rampes. Chaque toilette sera équipée d'une large porte, d'un cabinet et de mains courantes. Elles auront de grandes fenêtres ventilées en plexiglas translucide (ces fenêtres ne se briseront pas et personne ne pourra voir à l'intérieur). La moitié des toilettes seront équipées de sièges (même s'il ne s'agit pas de toilettes à chasse d'eau). Chaque cabinet de toilette sera équipé d'un robinet et d'un seau d'eau (pour les cas où le robinet ne fonctionnerait pas). Le robinet à levier sera facile à utiliser.

Mlle Wahid a une classe nombreuse. Elle a plusieurs enfants qui ont des difficultés d'apprentissage, mais c'est Abe qui éprouve le plus de difficultés. Il a beaucoup de mal à se souvenir du vocabulaire. Mlle Wahid a vu dans un magasin des livres et des jeux informatiques qui aident à enseigner le vocabulaire : ils montrent des mots et des images. L'école n'a pas les moyens de les acheter. Au lieu de cela, Mlle Wahid a aménagé dans la classe une zone « sensorielle » contenant des centaines d'objets qu'elle a ramassés à la maison et même dans des poubelles. Abe et un ami peuvent s'y asseoir lorsqu'Abe se sent frustré d'avoir oublié des mots. Son ami trouve des objets pour aider Abe à se souvenir des mots importants.

Ce sont les grandes vacances, avant la rentrée des classes. Mme Fernandez, professeur de géographie, prépare beaucoup de matériel. Elle ne sait pas encore exactement qui sera dans sa classe, s'il y aura des apprenants handicapés, des apprenants issus de familles de réfugiés ou de migrants, des apprenants issus de familles sans abri, etc. Elle prépare toutes les feuilles de cours et les documents à distribuer en utilisant une police de caractères claire et grande. Elle lit attentivement tous les manuels, puis fait des recherches en ligne et télécharge des vidéos et des podcasts courts et clairs qui correspondent bien aux sujets. Elle prend note de tous les téléchargements audio/visuels qui ont des versions dans d'autres langues ou des sous-titres. Pour chaque chapitre du manuel, elle prépare un résumé d'une page facile à lire et une liste de mots clés. Elle trouve également de nombreuses photos, schémas et dessins supplémentaires correspondant au contenu du chapitre. Elle passe même quelques heures à se promener dans son quartier pour prendre ses propres photos. Elle établit également une liste d'objets de la vie quotidienne qui peuvent être utilisés pour illustrer les messages de ce chapitre. Elle commence à rassembler ces objets dans une boîte ou découpe des photos de ces objets dans des magazines pour s'en souvenir.

Document C.vi : Réponses pour le document C.v

Ana - aménagement raisonnable

L'enseignant d'Ana a procédé à une modification simple et sans frais : il a échangé sa salle de classe avec celle d'un autre enseignant. Cela a permis à Ana de se concentrer et d'apprendre plus facilement, sans le problème des nombreux bruits de fond. Il s'agit d'un aménagement raisonnable, car c'est une adaptation abordable qui permet de respecter le droit d'Ana à l'inclusion. Ce n'est pas un exemple de conception universelle, car il n'aide qu'Ana ou ses camarades de classe, ce n'est pas une solution qui aide tous les apprenants aujourd'hui et à l'avenir. Un autre aménagement raisonnable pour Ana aurait pu être de l'aider à obtenir un appareil auditif. Cela pourrait amplifier tous les bruits, y compris le bruit de la circulation, donc Ana pourrait avoir besoin d'aide pour déterminer quels sont les meilleurs moments pour l'utiliser ou ne pas l'utiliser.

M. Mohammed - conception universelle de l'apprentissage

Cet enseignant a modifié la façon dont il évaluait tous les apprenants. Il a conçu une évaluation de fin de semestre à laquelle tous les élèves de la classe pouvaient participer, permettant à chacun de démontrer ses connaissances et ses compétences au mieux de ses capacités, et d'une manière qui augmenterait la motivation à s'impliquer dans l'activité d'évaluation.

École B - conception universelle

Les toilettes ont été conçues pour être aussi accessibles que possible à tous. Par exemple, des portes et des cabinets plus larges ainsi que des poignées d'appui facilitent l'accès aux toilettes et les rendent plus sûres pour les personnes qui utilisent un dispositif d'aide à la mobilité ou qui ont besoin d'un auxiliaire de vie, mais elles facilitent également l'utilisation des toilettes pour tout le monde (par exemple, pour un enfant portant un grand cartable rempli de livres ou pour une enseignante enceinte).

Mlle Wahid - aménagement raisonnable

Cette enseignante a créé une solution sans coût pour aider un apprenant particulier à résoudre un problème, car les solutions coûteuses étaient inabordables. Cependant, en fonction de la façon dont Mlle Wahid utilise l'espace sensoriel, cette solution pourrait très facilement aider tous les autres apprenants de sa classe. Elle pourrait devenir une solution de conception universelle pour l'apprentissage.

Mme Fernandez - conception universelle de l'apprentissage

Cette enseignante prépare ses cours pour qu'ils soient accessibles au plus grand nombre d'apprenants possible, sans savoir avec certitude quels seront leurs besoins spécifiques. Elle envisage l'accessibilité visuelle, développe des options pour les apprenants qui ont des difficultés à comprendre le texte écrit, et crée des options audio, visuelles et tactiles qui aideront les apprenants ayant certains besoins et rendront les cours plus intéressants et plus amusants pour tous, y compris pour elle-même.

Document C.vii : Participation et réussite

Une ONG internationale soutient un programme d'éducation inclusive couvrant plusieurs régions dans le pays X. Au cours d'une visite de suivi régulière, le personnel du programme visite l'école A, dont il sait qu'elle souhaite inclure davantage d'apprenants aveugles ou malvoyants et de personnes ayant des difficultés d'apprentissage. Lisez cette transcription d'un groupe de discussion avec des enseignants.

Enseignant 1 : Nous nous efforçons d'inclure ces apprenants dans nos cours, mais ce n'est pas facile. Le programme scolaire va trop vite pour eux. Le gouvernement dit que nous devons nous en tenir aux leçons du livre, mais certains de nos apprenants handicapés ne peuvent pas progresser aussi vite. Nous savons que nous les laissons à la traîne parce qu'ils ont besoin de plus de temps pour comprendre ou communiquer, mais avons-nous le choix ? Nous serons critiqués par l'inspecteur si nous ne suivons pas le programme. Mais je déteste voir certains apprenants assis à ne rien faire, je me sens mal.

Enseignant 2 : J'ai participé à une formation d'une journée sur l'adaptation du programme d'études pour aider davantage d'apprenants à participer. J'ai aimé l'idée et j'en ai parlé à quelques collègues. Certains d'entre nous ont essayé quelques idées, mais nous n'en savions pas assez. Il nous a fallu beaucoup de temps pour planifier les adaptations et les leçons se sont déroulées trop lentement parce que nous ne connaissions pas les méthodes que nous essayions d'utiliser. Les apprenants ont beaucoup apprécié, mais nous avons eu peur de recevoir un mauvais rapport pour avoir été trop lents, alors nous sommes revenus aux leçons et aux activités que nous avions faites auparavant.

Enseignant 3 : Les parents savent que nous accueillons tous les enfants ici, alors cette année, certaines familles de villages plus éloignés ont décidé d'inscrire leurs fils et leurs filles aveugles ou malvoyants à l'école. Quelques enfants supplémentaires ayant des difficultés d'apprentissage ont également été inscrits. Avec ce nombre supplémentaire, nous n'avons plus assez de tableaux et de papier anaglyptiques. Nous avons emprunté un enregistreur vocal à une entreprise locale, mais seuls les élèves les plus âgés peuvent l'utiliser pour préparer leurs examens. Nous n'avons que très peu de matériel d'enseignement et d'apprentissage facile à lire, illustré ou tactile pour les apprenants qui ont des difficultés d'apprentissage. Les apprenants et leurs familles sont déçus, et nous sommes inquiets lorsque ces apprenants n'ont pas de matériel alors que leurs camarades ont les manuels habituels.

Enseignant 4 : Nous sommes très inquiets pour les prochains mois, car la période des tests et des examens approche. Nous savons que les questions et les épreuves ne conviendront pas à tous nos apprenants, certains resteront probablement assis dans la salle et ne répondront à aucune question, mais que pouvons-nous faire ? Nous devons leur faire passer les tests officiels, sinon ils devront redoubler l'année. Mais nous avons peur qu'ils échouent et qu'ils doivent redoubler de toute façon. La situation semble sans issue, nous nous sentons piégés. Nous avons contacté le bureau régional pour leur faire part de la situation de nos apprenants et ils ont accepté d'accorder du temps supplémentaire pour chaque test, mais nous pensons que cela ne les aidera toujours pas à réussir.

- De quels défis de participation et de réussite les enseignants ont-ils discuté ?
- Quelles solutions ont-ils mentionnées pour améliorer la participation et la réussite ?
- Si vous souteniez ces enseignants, quelles autres solutions pourriez-vous proposer ?

Document C.viii : Exemples de réponses pour le document C.vii

Défis en matière de participation et de réussite

- Un programme d'études rigide qui n'est pas adapté aux besoins des divers apprenants.
- Les enseignants ne sont pas autorisés à s'écarter du programme/des plans de cours.
- Les inspections strictes découragent l'innovation/l'adaptation.
- Les compétences et la confiance limitées des enseignants.
- Ressources limitées, dispositifs d'assistance limités, ressources limitées en matière de formats adaptés/alternatifs.
- Un système d'examen/de test rigide.

Solutions mentionnées

- La formation des enseignants, mais de façon très limitée.
- Les enseignants essaient de nouvelles idées.
- Les enseignants travaillent ensemble pour innover.
- Trouver des ressources dans la communauté.
- Apporter des modifications aux examens, mais seulement minimales.

Autres suggestions

- Continuez à travailler avec vos collègues pour essayer de nouvelles idées afin d'aider tous les apprenants à participer : vous deviendrez plus confiant et plus rapide dans la planification et l'animation de différents types d'activités.
- Parlez avec les apprenants et les parents afin de voir s'ils ont des idées pour aider les apprenants à participer : ils peuvent avoir des idées assez simples qui ne seront pas trop compliquées à mettre en œuvre.
- Continuez à étudier les possibilités offertes par la communauté pour accéder à des ressources ou les emprunter, ou bien pour collecter des fonds afin d'acheter des ressources.
- Travaillez avec des collègues, des parents et des apprenants pour créer votre propre matériel d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que du matériel adapté ou en format alternatif en utilisant des objets disponibles localement.
- Continuez à faire pression sur le bureau régional pour que les apprenants bénéficient d'un soutien supplémentaire en matière d'examens : faites des suggestions plus précises sur les adaptations que vous aimeriez qu'ils envisagent au cas où ils ne comprendraient pas les possibilités.
- Joignez-vous à d'autres enseignants, organisations, etc., pour faire pression sur le gouvernement afin qu'il revoie et révise en profondeur les programmes scolaires et les systèmes d'examen.

Document C.ix : Approches basées sur la CUA pour aider à améliorer la participation et la réussite

Approches qui peuvent contribuer à améliorer la participation et la réussite	Comment cette approche peut-elle contribuer à améliorer la participation et les résultats ?	Qu'est-ce que notre programme/les écoles que nous soutenons ont déjà fait, le cas échéant, pour encourager l'utilisation de ces approches ?	Que puis-je/pouvons-nous faire pour que les écoles avec lesquelles nous travaillons utilisent ces approches plus souvent et plus efficacement ?
Différenciation des programmes			
Approches d'enseignement et d'apprentissage différentes			
Tester les progrès individuels des apprenants			

Approches qui peuvent contribuer à améliorer la participation et la réussite	Comment cette approche peut-elle contribuer à améliorer la participation et les résultats ?	Qu'est-ce que notre programme/ les écoles que nous soutenons ont déjà fait, le cas échéant, pour encourager l'utilisation de ces approches ?	Que puis-je/pouvons-nous faire pour que les écoles avec lesquelles nous travaillons utilisent ces approches plus souvent et plus efficacement ?
Utiliser des approches impliquant les enfants du même âge (peer-to-peer)			
Mobiliser et utiliser les ressources de manière créative			
Communication accessible			
Utiliser les profils des apprenants ou les plans d'éducation individuels			

Document C1.i : Compétences pédagogiques de base

Est-ce que les enseignants...	Les enseignants de votre pays/région possèdent-ils cette compétence ? Si vous ne le savez pas, comment pourriez-vous faire pour le découvrir ?	Si les enseignants n'ont pas cette compétence de base, quels problèmes peuvent surgir lorsque vous essayez de les former à l'éducation inclusive ?
Préparent la salle de classe pour les cours ?		
Connaissent tous les apprenants de leur classe ?		
Connaissent les familles et les communautés des apprenants ?		
Gèrent efficacement la classe ?		

Est-ce que les enseignants...	Les enseignants de votre pays/région possèdent-ils cette compétence ? Si vous ne le savez pas, comment pourriez-vous faire pour le découvrir ?	Si les enseignants n'ont pas cette compétence de base, quels problèmes peuvent surgir lorsque vous essayez de les former à l'éducation inclusive ?
S'assurent que les apprenants sont protégés ?		
Commencent et terminent les leçons de façon déterminée ?		
Expliquent la leçon de manière à ce que tout le monde puisse comprendre ?		
Utilisent des supports d'enseignement et d'apprentissage appropriés/adaptés ?		
Utilisent des questions pour impliquer les apprenants ?		

Est-ce que les enseignants...	Les enseignants de votre pays/région possèdent-ils cette compétence ? Si vous ne le savez pas, comment pourriez-vous faire pour le découvrir ?	Si les enseignants n'ont pas cette compétence de base, quels problèmes peuvent surgir lorsque vous essayez de les former à l'éducation inclusive ?
Utilisent des activités en binôme et en groupe ?		
Utilisent une gamme de différentes activités d'apprentissage actif, centrées sur l'apprenant ?		
Utilisent des activités et du matériel différenciés pour les apprenants ayant des capacités différentes ?		
Planifient et séquencent soigneusement chaque leçon ?		
Donnent un retour d'information utile et constructif aux apprenants ?		

Est-ce que les enseignants...	Les enseignants de votre pays/région possèdent-ils cette compétence ? Si vous ne le savez pas, comment pourriez-vous faire pour le découvrir ?	Si les enseignants n'ont pas cette compétence de base, quels problèmes peuvent surgir lorsque vous essayez de les former à l'éducation inclusive ?
S'assurent que les apprenants sont motivés pour apprendre et qu'ils maintiennent leur effort d'apprentissage ?		
Évaluent la qualité et le contenu de l'apprentissage des apprenants ?		
Adaptent les leçons pour répondre aux besoins des différents apprenants ?		
Démontrent des compétences en matière de résolution de problèmes ?		
Utilisent la recherche-action pour apprendre à connaître et à résoudre les problèmes de leur école/classe.		

Quel rôle pourriez-vous jouer pour aider les enseignants à développer des compétences importantes de « bon enseignement » ?
Avec qui pourriez-vous travailler ou faire pression pour que les choses changent

Retour à l'activité

Document C1.ii : Collaboration pour garantir que les enseignants ont de bonnes compétences pédagogiques de base

Avec qui pourriez-vous collaborer ?	Sur quels types d'activités pourriez-vous collaborer ?
<ul style="list-style-type: none">• Instituts universitaires de formation des maîtres• Départements responsables des programmes de formation des enseignants• Programmes de formation des enseignants gérés par d'autres organisations de la société civile• Gouvernement : ministère central et/ou niveau local (comme les services d'éducation régionaux)• Écoles ou groupements scolaires• Chefs d'établissement ou groupes de chefs d'établissement• Campagne d'éducation locale/nationale ou groupes de surveillance	<ul style="list-style-type: none">• Plaidoyer en faveur d'un changement de la politique gouvernementale en matière de formation des enseignants• Plaidoyer en faveur d'une réforme des programmes et des cursus de formation de base des enseignants• Activités et événements de mise en réseau des écoles et de partage d'expérience entre enseignants• Soutenir les activités de recherche-action dans les écoles pour aider les enseignants à explorer différentes manières d'enseigner et d'apprendre, mais aussi à partager des idées de bonnes pratiques d'enseignement.

Document C1.iii : Exemples d'adaptations que nous pouvons attendre de la part des enseignants¹

Remarque : cette formation s'adresse aux conseillers et aux gestionnaires de programmes. Elle n'est pas conçue comme un cours de formation des enseignants et comprend donc peu de détails sur la pratique en classe. Ce document est inclus pour donner aux conseillers/ responsables une idée de ce que nous attendons des enseignants que nous soutenons.

Type d'adaptation	Que faire ?	Par exemple...
Longueur	Adapter le nombre de questions auxquelles les apprenants doivent répondre et qu'ils doivent apprendre.	Réduire le nombre de mots/ le nouveau vocabulaire que les apprenants doivent apprendre.
Durée	Adapter le temps alloué à la réalisation d'une tâche, à l'apprentissage d'un contenu ou à la réalisation d'une évaluation.	Augmenter/réduire la durée consacrée à la réalisation d'une activité.
Niveau de soutien	Augmenter l'aide personnelle apportée à un étudiant.	Recourir à des enseignants de soutien/assistants d'éducation ; fournir un soutien informatique ; développer des activités d'apprentissage et de soutien par les pairs, etc.
Instruction	Adapter l'enseignement aux besoins de communication et de compréhension de l'apprenant.	Utiliser des aides visuelles ; fournir d'autres exemples ; planifier des groupes d'apprentissage collaboratifs ; enseignement en langue des signes.
Résultats	Adapter la manière dont les apprenants peuvent présenter leurs résultats d'apprentissage.	Au lieu de répondre uniquement par des réponses écrites, autoriser les réponses verbales, fournir d'autres moyens de montrer ce qui a été appris (dessin, théâtre, etc.)

1. Adapté de : Instituto Nacional de Tecnologías educativas y de formación del profesorado, Gobierno de España. Educación Inclusiva (Traduit par Katharina Pfortner)

Type d'adaptation	Que faire ?	Par exemple...
Difficulté	Adapter le niveau de compétence requis, le type de problème ou la manière dont l'apprenant doit aborder la tâche et se concentrer sur celle-ci.	Permettre l'utilisation de calculatrices, bouliers et systèmes de comptage pour résoudre des problèmes mathématiques ; simplifier les instructions ou reformuler le problème.
Participation	Prévoir différents moyens de faire participer les apprenants.	Planifier les activités de manière à ce que les apprenants ne se contentent pas de chercher du matériel, mais qu'ils doivent également les organiser et les sauvegarder/stocker.
Alternatives	Adapter les objectifs et les attentes, tout en utilisant le même matériel.	Dans un cours de géographie, tout le monde utilise la même carte, mais certains apprenants se concentrent sur l'apprentissage du nom des capitales et d'autres sont invités à les désigner sur la carte.
Stratégies pédagogiques	Fournir des stratégies et du matériel pédagogique différents pour répondre aux besoins et aux objectifs individuels de chaque élève.	Au cours d'un test, un apprenant se concentre sur l'apprentissage de l'utilisation d'un ordinateur en tant que ressource pédagogique.

Document C1.iv : Aider les enseignants à répondre aux divers comportements des apprenants

Scénario 1

Antonio parle tout le temps à l'enfant assis à côté de lui pendant la classe. Il ignore l'enseignant, même lorsque celui-ci l'encourage. Finalement, l'enseignant fait faire à Antonio un devoir de mathématiques supplémentaire de deux pages.

**Cet enseignant est-il inclusif ? Tient-il compte de la protection des enfants ?
Expliquez votre réponse.**

**Qu'est-ce que l'enseignant aurait pu faire différemment pour répondre au
comportement difficile de l'enfant ?**

**Comment pourrions-nous aider les enseignants à répondre de manière plus appropriée
à un tel comportement en classe ? Quel soutien ou conseil une organisation/des
partenaires du handicap et du développement peuvent-ils apporter ?**

Scénario 2

Irène ne sait pas rester assise tranquillement. Elle se lève souvent et court d'un bout à l'autre de la salle de classe. L'enseignante lui demande de distribuer les livres de lecture à ses camarades de classe.

**Cet enseignant est-il inclusif ? Tient-il compte de la protection des enfants ?
Expliquez votre réponse.**

Qu'est-ce que l'enseignant aurait pu faire différemment pour répondre au comportement difficile de l'enfant ?

Comment pourrions-nous aider les enseignants à répondre de manière plus appropriée à un tel comportement en classe ? Quel soutien ou conseil une organisation/des partenaires du handicap et du développement peuvent-ils apporter ?

Scénario 3

Miriam ne fait pas attention en classe. Elle regarde par la fenêtre et semble rêver toute la journée. L'enseignant la gronde et l'envoie hors de la classe pour le reste de la leçon.

**Cet enseignant est-il inclusif ? Tient-il compte de la protection des enfants ?
Expliquez votre réponse.**

Qu'est-ce que l'enseignant aurait pu faire différemment pour répondre au comportement difficile de l'enfant ?

Comment pourrions-nous aider les enseignants à répondre de manière plus appropriée à un tel comportement en classe ? Quel soutien ou conseil une organisation/des partenaires du handicap et du développement peuvent-ils apporter ?

Scénario 4

Mario aime frapper les autres petits garçons lorsqu'ils l'ignorent. L'enseignant planifie davantage de leçons impliquant un travail en binôme ou en groupe et encourage tous les élèves à écouter et à parler à tour de rôle.

**Cet enseignant est-il inclusif ? Tient-il compte de la protection des enfants ?
Expliquez votre réponse.**

Qu'est-ce que l'enseignant aurait pu faire différemment pour répondre au comportement difficile de l'enfant ?

Comment pourrions-nous aider les enseignants à répondre de manière plus appropriée à un tel comportement en classe ? Quel soutien ou conseil une organisation/des partenaires du handicap et du développement peuvent-ils apporter ?

Scénario 5

Peter est très agressif et frappe souvent d'autres élèves. L'enseignante le gronde, mais il l'ignore. L'enseignante lui dit alors qu'il doit aller voir le directeur qui le punira.

**Cet enseignant est-il inclusif ? Tient-il compte de la protection des enfants ?
Expliquez votre réponse.**

Qu'est-ce que l'enseignant aurait pu faire différemment pour répondre au comportement difficile de l'enfant ?

Comment pourrions-nous aider les enseignants à répondre de manière plus appropriée à un tel comportement en classe ? Quel soutien ou conseil une organisation/des partenaires du handicap et du développement peuvent-ils apporter ?

Document C1.v : Réponses possibles au document C1.iv

Scénario 1

Antonio parle tout le temps à l'enfant assis à côté de lui pendant la classe. Il ignore l'enseignant, même lorsque celui-ci l'encourage. Finalement, l'enseignant fait faire à Antonio un devoir de mathématiques supplémentaire de deux pages.

Cet enseignant est-il inclusif ? Tient-il compte de la protection des enfants ? Expliquez votre réponse.

L'enseignant a montré quelques signes de volonté d'inclusion, en encourageant Antonio. Nous devons probablement en apprendre plus sur la situation avant de pouvoir évaluer correctement la réponse de l'enseignant. Peut-être qu'Antonio parle parce qu'il termine son travail rapidement ou qu'il trouve le travail trop facile et s'ennuie, auquel cas lui donner un devoir supplémentaire pourrait être une bonne réponse pour éviter l'ennui ou pour le stimuler davantage. Mais si Antonio parle parce qu'il ne comprend pas ou n'aime pas les leçons, ou parce qu'il a d'autres problèmes physiques ou psychologiques, le simple fait de lui donner un travail supplémentaire n'y changera rien.

Qu'est-ce que l'enseignant aurait pu faire différemment pour répondre au comportement difficile de l'enfant ?

L'enseignant devra peut-être passer un peu de temps à parler avec Antonio et ses parents pour savoir pourquoi il parle autant en classe. Si Antonio a du mal à comprendre les leçons, l'enseignant devra peut-être trouver d'autres moyens de les animer ou choisir d'autres types d'activités. Mais peut-être qu'Antonio connaît d'autres problèmes qui affectent sa concentration (par exemple, la faim, le stress ou un traumatisme, des problèmes familiaux), ou qu'il souffre d'une maladie comme le TDAH. Il a peut-être un problème d'audition et entend son voisin mais pas l'enseignant.

L'enseignant doit examiner les différentes possibilités liées à la pédagogie et aux circonstances personnelles, et ne pas se contenter de conclure qu'Antonio est méchant et qu'il doit être puni d'une manière ou d'une autre (par exemple, par un travail supplémentaire).

Comment pourrions-nous aider les enseignants à répondre de manière plus appropriée à un tel comportement en classe ? Quel soutien ou conseil une organisation/des partenaires du handicap et du développement peuvent-ils apporter ?

Commentaire général qui s'applique à tous les scénarios :

Il y a tellement de raisons possibles pour expliquer le comportement difficile des apprenants. Parfois, ce comportement sera lié à des problèmes de protection, parfois à des raisons physiques ou de développement, parfois à de mauvaises méthodes d'enseignement ; et un comportement difficile peut être le résultat d'une combinaison de ces trois facteurs.

Nous pouvons travailler avec d'autres organisations pour permettre aux enseignants d'avoir une formation de qualité et un soutien professionnel continu sur les compétences de gestion de classe et du comportement, et qu'ils apprennent les méthodes de discipline positive. Nous pouvons aider les écoles à trouver des services d'orientation et de soutien appropriés, le cas échéant, ou à trouver d'autres moyens d'aider, de travailler avec et de soutenir les familles des apprenants qui ont un comportement difficile.

Scénario 2

Irène ne sait pas rester assise tranquillement. Elle se lève souvent et court d'un bout à l'autre de la salle de classe. L'enseignante lui demande de distribuer les livres de lecture à ses camarades de classe.

**Cet enseignant est-il inclusif ? Tient-il compte de la protection des enfants ?
Expliquez votre réponse.**

L'enseignante a reconnu la préférence d'Irène pour le mouvement. Elle ne punit pas le comportement difficile d'Irène et a plutôt trouvé un moyen de canaliser d'une manière utile le mouvement constant d'Irène. C'est une enseignante qui essaie d'être inclusive.

Qu'est-ce que l'enseignant aurait pu faire différemment pour répondre au comportement difficile de l'enfant ?

L'enseignante commencera probablement par parler à Irène pour voir si elle peut expliquer pourquoi elle aime bouger en permanence. Il se peut simplement qu'Irène apprenne mieux si elle peut continuer à bouger et l'enseignante pourrait élaborer une série d'autres stratégies d'enseignement qui intègrent davantage de mouvement et de manipulation d'objets dans les plans de cours. Cela pourrait être suffisant pour aider Irène à participer plus efficacement. Ou, selon d'autres observations, le comportement d'Irène peut indiquer un trouble de l'apprentissage, un TDAH, un autisme, etc., et il se peut que l'enseignante doive aider Irène à obtenir un rendez-vous pour une évaluation (si possible). Il est également possible que le comportement hyperactif d'Irène soit le signe d'un problème plus préoccupant, Irène se sentant constamment bouleversée ou perturbée par quelque chose qui se passe dans sa vie, à l'école ou en dehors (par exemple, intimidation, problèmes familiaux). Cela pourrait même être lié à une mauvaise alimentation à la maison.

Comment pourrions-nous aider les enseignants à répondre de manière plus appropriée à un tel comportement en classe ? Quel soutien ou conseil une organisation/des partenaires du handicap et du développement peuvent-ils apporter ?

Commentaire général qui s'applique à tous les scénarios :

Il y a tellement de raisons possibles pour expliquer le comportement difficile des apprenants. Parfois, ce comportement sera lié à des problèmes de protection, parfois à des raisons physiques ou de développement, parfois à de mauvaises méthodes d'enseignement ; et un comportement difficile peut être le résultat d'une combinaison de ces trois facteurs.

Nous pouvons travailler en collaboration avec d'autres organisations pertinentes pour veiller à ce que les enseignants reçoivent une formation de bonne qualité et un soutien professionnel continu concernant les compétences de gestion de la classe et du comportement, et qu'ils étudient les méthodes de discipline positive. Nous pouvons aider les écoles à trouver des services d'orientation et de soutien appropriés, lorsqu'ils existent, ou à trouver d'autres moyens de venir en aide aux, de travailler avec et de soutenir les familles des apprenants qui ont un comportement difficile.

Scénario 3

Miriam ne fait pas attention en classe. Elle regarde par la fenêtre et semble rêver toute la journée. L'enseignant la gronde et l'envoie hors de la classe pour le reste de la leçon.

Cet enseignant est-il inclusif ? Tient-il compte de la protection des enfants ? Expliquez votre réponse.

Cet enseignant a automatiquement supposé que Miriam se comportait mal et n'a fait aucun effort pour découvrir pourquoi, ou pour prendre des mesures pour changer le comportement de Miriam ou lui trouver des activités d'apprentissage alternatives. Cela n'est pas inclusif.

Qu'est-ce que l'enseignant aurait pu faire différemment pour répondre au comportement difficile de l'enfant ?

Il existe de nombreuses raisons possibles au comportement de Miriam et l'enseignant doit s'efforcer d'identifier ces raisons : en observant, en parlant à Miriam, en parlant à sa famille et à ses autres enseignants. Il s'agit peut-être d'un problème physique (par exemple, Miriam ne peut pas bien voir ou entendre) et l'enseignant peut voir s'il existe des options d'évaluation. Peut-être que Miriam ne comprend pas la leçon et que l'enseignant doit mieux différencier les plans de leçon. Peut-être y a-t-il d'autres facteurs dans la vie de Miriam qui affectent sa concentration (par exemple, la faim, le stress/traumatisme, les problèmes familiaux) et l'enseignant doit travailler avec d'autres personnes pour les identifier et aider Miriam et sa famille à trouver des solutions.

Comment pourrions-nous aider les enseignants à répondre de manière plus appropriée à un tel comportement en classe ? Quel soutien ou conseil une organisation/des partenaires du handicap et du développement peuvent-ils apporter ?

Commentaire général qui s'applique à tous les scénarios :

Il y a tellement de raisons possibles pour expliquer le comportement difficile des apprenants. Parfois, ce comportement sera lié à des problèmes de protection, parfois à des raisons physiques ou de développement, parfois à de mauvaises méthodes d'enseignement ; et un comportement difficile peut être le résultat d'une combinaison de ces trois facteurs.

Nous pouvons travailler en collaboration avec d'autres organisations pertinentes pour veiller à ce que les enseignants reçoivent une formation de bonne qualité et un soutien professionnel continu concernant les compétences de gestion de la classe et du comportement, et qu'ils étudient les méthodes de discipline positive. Nous pouvons aider les écoles à trouver des services d'orientation et de soutien appropriés, lorsqu'ils existent, ou à trouver d'autres moyens de venir en aide aux, de travailler avec et de soutenir les familles des apprenants qui ont un comportement difficile.

Scénario 4

Mario aime frapper les autres petits garçons lorsqu'ils l'ignorent. L'enseignant planifie davantage de leçons impliquant un travail en binôme ou en groupe et encourage tous les élèves à écouter et à parler à tour de rôle.

**Cet enseignant est-il inclusif ? Tient-il compte de la protection des enfants ?
Expliquez votre réponse.**

L'enseignant prend une mesure sensée et inclusive pour aider les élèves comme Mario à développer des compétences de vie telles que l'écoute des autres et attendre son tour. Il donne à Mario l'occasion d'être entendu, mais l'aide aussi à apprendre qu'il doit écouter les autres. L'enseignant prend une première mesure logique pour résoudre un problème en classe. Souvent, les problèmes de comportement peuvent avoir des solutions très simples (par exemple, Mario n'a peut-être jamais appris les bases de la conversation à la maison) et il n'est pas nécessaire d'aggraver la situation.

Qu'est-ce que l'enseignant aurait pu faire différemment pour répondre au comportement difficile de l'enfant ?

L'enseignant devra probablement suivre cette stratégie pendant un certain temps pour voir si elle aide Mario à développer de meilleures capacités d'écoute et de conversation et à trouver des moyens plus appropriés d'interagir avec ses camarades. Si cette stratégie n'entraîne pas de changements positifs dans le comportement de Mario, l'enseignant devra probablement parler à Mario et à sa famille pour savoir pourquoi il frappe les enfants qui l'ignorent (ou qu'il perçoit comme l'ignorant) et s'il frappe d'autres personnes. Il se passe peut-être des choses à la maison ou ailleurs à l'école qui poussent Mario à se sentir frustré et à recourir à la violence plutôt qu'à la parole. L'enseignant peut voir s'il existe des possibilités d'orienter Mario vers un spécialiste, par exemple pour l'évaluer en vue de déceler des problèmes de comportement ou des difficultés d'apprentissage.

Comment pourrions-nous aider les enseignants à répondre de manière plus appropriée à un tel comportement en classe ? Quel soutien ou conseil une organisation/des partenaires du handicap et du développement peuvent-ils apporter ?

Commentaire général qui s'applique à tous les scénarios :

Il y a tellement de raisons possibles pour expliquer le comportement difficile des apprenants. Parfois, ce comportement sera lié à des problèmes de protection, parfois à des raisons physiques ou de développement, parfois à de mauvaises méthodes d'enseignement ; et un comportement difficile peut être le résultat d'une combinaison de ces trois facteurs.

Nous pouvons travailler en collaboration avec d'autres organisations pertinentes pour veiller à ce que les enseignants reçoivent une formation de bonne qualité et un soutien professionnel continu concernant les compétences de gestion de la classe et du comportement, et qu'ils étudient les méthodes de discipline positive. Nous pouvons aider les écoles à trouver des services d'orientation et de soutien appropriés, lorsqu'ils existent, ou à trouver d'autres moyens de venir en aide aux, de travailler avec et de soutenir les familles des apprenants qui ont un comportement difficile.

Scénario 5

Peter est très agressif et frappe souvent d'autres élèves. L'enseignante le gronde, mais il l'ignore. L'enseignante lui dit alors qu'il doit aller voir le directeur qui le punira.

Cet enseignant est-il inclusif ? Tient-il compte de la protection des enfants ? Expliquez votre réponse.

D'après les informations dont nous disposons, l'enseignante n'a pris aucune mesure pour essayer de comprendre le comportement de Peter ou pour trouver d'autres moyens de le gérer que de le gronder et de le punir. Ce n'est pas une approche inclusive.

Qu'est-ce que l'enseignant aurait pu faire différemment pour répondre au comportement difficile de l'enfant ?

Le comportement de Peter peut s'expliquer par de nombreuses raisons, allant des difficultés d'apprentissage et de la frustration de ne pas pouvoir comprendre les leçons, aux problèmes familiaux (peut-être de la violence, du stress ou des traumatismes à la maison ou dans son passé), ou même des pathologies qui déclenchent l'agression. L'enseignante doit s'entretenir avec Peter et sa famille pour en savoir plus sur son comportement et le milieu dans lequel il vit. Elle peut également s'adresser à d'autres collègues et professionnels, s'ils sont disponibles, pour demander que Peter fasse l'objet d'une évaluation médicale et psychologique, ou pour voir si des visites à domicile doivent être effectuées par d'autres travailleurs en charge de l'aide sociale. Durant ces processus, l'enseignante peut continuer à essayer d'autres moyens de gérer le comportement de Peter. Comme dans les autres scénarios, il est possible que des changements concernant le type d'activités, leur variété et le moment où elles sont réalisés puissent aider à mieux impliquer Peter et à le faire se sentir moins frustré ou isolé (et moins susceptible de reporter ses sentiments négatifs sur les autres).

Comment pourrions-nous aider les enseignants à répondre de manière plus appropriée à un tel comportement en classe ? Quel soutien ou conseil une organisation/des partenaires du handicap et du développement peuvent-ils apporter ?

Commentaire général qui s'applique à tous les scénarios :

Il y a tellement de raisons possibles pour expliquer le comportement difficile des apprenants. Parfois, ce comportement sera lié à des problèmes de protection, parfois à des raisons physiques ou de développement, parfois à de mauvaises méthodes d'enseignement ; et un comportement difficile peut être le résultat d'une combinaison de ces trois facteurs.

Nous pouvons travailler en collaboration avec d'autres organisations pertinentes pour veiller à ce que les enseignants reçoivent une formation de bonne qualité et un soutien professionnel continu concernant les compétences de gestion de la classe et du comportement, et qu'ils étudient les méthodes de discipline positive. Nous pouvons aider les écoles à trouver des services d'orientation et de soutien appropriés, lorsqu'ils existent, ou à trouver d'autres moyens de venir en aide aux, de travailler avec et de soutenir les familles des apprenants qui ont un comportement difficile.

Document C2 : Affiche sur la transition inclusive²

Une transition scolaire inclusive

La transition scolaire c'est le passage des élèves d'un cycle à un autre, d'une classe à une autre ou d'une école à une autre. Ce passage constitue parfois un moment très difficile – à la fois pour les élèves, leurs familles et leurs enseignants. Beaucoup d'élèves abandonnent l'école à ce moment-là ou juste après cette transition, plus particulièrement s'ils ont des besoins spécifiques qui ne sont pas pris en compte lors du processus de transition.

A quels défis sont confrontés les élèves durant la transition ?

Dans ma nouvelle école, je me perds et les couloirs ne sont pas accessibles.

J'ai découvert l'intérieur de ma nouvelle école pour la première fois le jour de la rentrée ; J'étais effrayé.

Tout le monde pense que je suis 'grand' et que je devrais être capable de m'adapter à ma nouvelle école. Mais j'ai toujours peur et je me sens perdu!

J'ai des ennuis avec ma nouvelle professeur. Elle pense que je suis malpoli mais en fait je ne comprends pas ce qu'elle veut que je fasse.

Dans mon ancienne école, les professeurs planifiaient comment m'aider pour certaines leçons. Ma nouvelle école n'est pas au courant. Tous les plans d'accompagnement doivent être refaits. J'aimerais que mon ancien professeur puisse être impliqué.

J'ai peur de ne pas avoir de nouveaux amis, de ne pas pouvoir participer activement aux événements de l'école.

Maintenant que je suis dans une classe supérieure, mes parents s'impliquent moins mais je voudrais qu'ils continuent à discuter avec mes professeurs quand j'ai des problèmes.

Je trouve le nouvel emploi du temps compliqué. Où suis-je censé aller et quand ? On me gronde parce que je suis en retard en cours.

La nouvelle école se trouve dans un autre quartier et ça me fait peur.

C'est vraiment difficile de passer dans la classe supérieure. L'examen n'est pas adapté à mes besoins.

Je n'ai pas l'habitude d'être loin de mes parents toute la journée.

Les enseignants font les choses différemment dans cette école. Ils ont d'autres méthodes d'enseignement et je n'arrive pas à m'adapter à leurs attentes.



Comment rendre la transition scolaire plus inclusive et plus encourageante ?

Les écoles maternelles, primaires et secondaires ainsi que les institutions d'enseignement supérieur et professionnel doivent communiquer afin de soutenir les apprenants avant, durant et après la transition.

Mettre à disposition du personnel qui coordonne la transition d'une classe/école à une autre.

Développer des mécanismes de partage d'information entre les enseignants et personnel spécialisé et leurs successeurs respectifs.

S'assurer que les plans éducatifs individuels de l'élève sont à jour dans les dossiers et partagés avec le nouvel enseignant/ école.

Former tout le personnel à la prise en charge des besoins émotionnels, physiques et académiques des apprenants lorsqu'ils quittent ou intègrent une nouvelle école, et leur fournir les documents et conseils nécessaires.

Donner aux parents des dépliants les informant des démarches et activités possibles de leur part et de celle de l'école, afin de faciliter la transition.

Favoriser la visite de leur future classe/école par les élèves afin de les familiariser avec l'environnement, les personnes et les procédures avant le transfert.

Permettre aux enseignants de faire des visites à domicile des apprenants pour identifier leurs besoins et le système de prise en charge familiale et communautaire.

Impliquer les parents/tuteurs dans le développement des plans et des activités de transition.

Réviser les examens de passage ou d'entrée ainsi que les autres procédures d'admission. Les adapter et les rendre accessibles et appropriés aux élèves handicapés.

S'assurer que les écoles secondaires sont informées de l'existence des filières accessibles et/ou inclusives de l'enseignement supérieur ou professionnel.

S'assurer que les institutions d'enseignement secondaire, supérieur et professionnel offrent des orientations de carrière qui proposent des conseils appropriés et encourageants aux apprenants handicapés.

Cette affiche a été conçue par EENET d'après une recherche menée par Bridge of Hope Arménie, Step by Step et Keystone Moldova, avec le soutien du programme petite enfance d'Open Society Foundations.



Enabling Education Network (EENET)
PO Box 422, Hyde, Cheshire, SK14 9DT
Tel: +44 (0)7929326564, info@eenet.org.uk
www.eenet.org.uk

2. Cette affiche est actuellement disponible au téléchargement en 11 langues : arabe, arménien, bosniaque, croate, anglais, français, russe, serbe, espagnol, swahili, ukrainien et vietnamien. www.eenet.org.uk/uncrpd-article-24-project/inclusive-transition-posters/

Retour à l'activité

Document C4 : Changement de la politique d'examen

<p>Les enseignants recevront une formation sur la manière de rendre les examens formels et autres tests plus inclusifs.</p>	<p>Un système sera établi/maintenu grâce auquel les écoles pourront demander des conseils et des ajustements pour leurs apprenants ayant des besoins spécifiques, avant qu'ils ne passent des examens formels.</p>
<p>Le public sera sensibilisé, afin de s'assurer que les parents, les apprenants et les employeurs comprennent les avantages de l'utilisation d'un plus grand nombre d'évaluations non basées sur les examens, et qu'ils soutiennent cette évolution.</p>	<p>Toutes les méthodes d'évaluation continue fournies ou recommandées aux écoles comprendront des activités diverses et accessibles. Il n'y aura pas seulement des travaux écrits formels, mais aussi des méthodes orales, visuelles, multimédias, théâtrales et autres permettant aux apprenants de transmettre leurs connaissances et leurs compétences.</p>
<p>Les écoles se verront proposer des options d'évaluation continue en plus (ou parfois à la place) des examens.</p>	<p>Les programmes scolaires seront élaborés de manière à ce que les enseignants soient guidés et encouragés à utiliser des formes alternatives d'évaluation tout au long de l'année, ainsi qu'à préparer les apprenants aux examens.</p>
<p>Les évaluations continues et les examens assureront un équilibre entre le test de la mémorisation des informations par les apprenants et l'évaluation de leur compréhension et de leur application des informations.</p>	<p>Aucun apprenant ne sera soumis à une pression d'évaluation inutile. Les enseignants seront informés du nombre maximum d'évaluations formelles et des intervalles entre celles-ci.</p>
<p>Les méthodes d'évaluation alternatives seront encouragées dans le cadre du dispositif d'évaluation global. Il s'agira notamment de l'évaluation par les pairs et de l'auto-évaluation.</p>	<p>Les enseignants recevront une formation sur la manière de fournir un retour constructif aux apprenants (pas seulement des notes) après les évaluations.</p>

Document C6.i : Quels apprenants ont des besoins ?

Ahmed est âgé de 7 ans. Il vit avec sa mère et ses trois frères et sœurs. Son père les a quittés l'année dernière à la naissance de la plus jeune sœur d'Ahmed. Elle est née avec un handicap physique et le père d'Ahmed a déclaré qu'il ne s'occuperait pas d'un tel enfant ni de leur mère, et il a déménagé en ville pour devenir chauffeur de taxi. Il a proposé de prendre Ahmed avec lui, mais le garçon a voulu rester avec sa famille. Le père ne leur envoie pas d'argent, et quelqu'un a dit à Ahmed qu'il avait trouvé une nouvelle femme. Ahmed a commencé l'école il y a 18 mois (avant le départ de son père) et a été immédiatement le premier de sa classe. La semaine dernière, cependant, le professeur a dit à sa mère qu'Ahmed était maintenant le dernier de la classe.

Teena a 14 ans et étudie à l'école secondaire. Elle souffre d'un handicap physique. Ses parents disent qu'elle pourra aller à l'université quand elle en aura l'âge. Elle aime la biologie et la chimie, et a gagné un prix pour une expérience scientifique lors d'une récente journée portes ouvertes de l'école. Elle n'arrive pas à décider si elle veut étudier pour devenir médecin ou chimiste. Lorsqu'elle a commencé à fréquenter le collège, le directeur a accepté de déplacer certaines salles de classe pour que les cours de sciences de Teena puissent avoir lieu dans le laboratoire de sciences du rez-de-chaussée que seules les classes de quatrième et de troisième utilisaient habituellement. Teena peut entrer dans cette salle avec son vélo manuel, ce qui lui permet de transporter ses livres de sciences jusqu'à son bureau beaucoup plus facilement.

Ghada est sourde et est âgée de 10 ans. Ses parents l'ont aidée à apprendre la langue des signes avant qu'elle ne commence l'école. La tante de Ghada l'accompagne à l'école tous les jours pour faire l'interprète. L'enseignant est soulagé que la famille ait fourni ce soutien en langue des signes car il ne sait pas comment enseigner aux apprenants sourds. Les notes de Ghada sont moyennes. Pendant les pauses, Ghada s'assoit avec sa tante sous un arbre pour lire des livres, étudier et discuter en langue des signes avec sa tante. Les autres enfants ne veulent pas jouer avec Ghada quand sa tante est là, et Ghada a trop peur d'aller jouer avec les autres, car elle ne peut pas entendre ce qu'ils disent ou communiquer avec eux en langue des signes.

Ben, qui a 12 ans, cause des problèmes à chaque leçon. Il court partout, crie et parfois frappe les autres enfants. Il est à l'école depuis cinq ans. Avant cela, il a vécu dans un autre pays où la maison familiale a été détruite par des soldats et Ben est devenu paralysé du bras gauche lorsqu'il a été blessé lors de l'attaque. Les parents de Ben parlent la langue de leur pays d'origine à la maison et le professeur de Ben dit qu'il ne parle pas très bien la langue utilisée à l'école, si bien que ses notes sont mauvaises dans toutes les matières.

Gina, 13 ans, est considérée comme très intelligente par tous les enseignants, mais ils disent aussi qu'il est difficile de lui enseigner quoi que ce soit. Parfois, elle accomplit les tâches très rapidement et avec précision, puis dérange les autres apprenants. D'autres fois, elle a du mal à terminer la tâche et se met en colère et devient agressive. Ses parents ont demandé à ce qu'elle soit évaluée pour voir si elle est autiste, mais il n'y a personne localement qui puisse faire une telle évaluation. Gina a commencé à sécher l'école certains jours. Ses parents pensent qu'il y a peut-être un schéma dans les jours où elle manque l'école, mais ils n'ont pas encore trouvé la cause de son absentéisme.

Nathan a 16 ans et va bientôt passer des examens importants. Il souffre d'un handicap « caché » (la double incontinence) et doit suivre un régime alimentaire très strict. Tout au long de sa scolarité, les enseignants lui ont dit qu'il était vilain lorsqu'il demandait à aller aux toilettes fréquemment ou lorsqu'il disait qu'il avait besoin de manger quelque chose même si ce n'était pas l'heure de la pause. Parfois, il ne peut pas se concentrer en cours parce qu'il a peur de se salir et que les autres enfants se moquent de lui. Il a du mal dans les matières où il doit faire des efforts physiques, mais il est le premier de la classe en informatique et dans plusieurs autres matières.

Document C6.ii : Réponses à C6.i

Ahmed a des besoins d'apprentissage spécifiques. Il est clair que ses résultats scolaires ont rapidement baissé. Cela peut être lié d'une manière ou d'une autre à sa vie familiale. Il éprouve peut-être des difficultés émotionnelles en raison de la séparation d'avec son père, ou bien il est en colère parce que son père les a quittés. Il peut avoir faim et être fatigué si la famille a des difficultés financières. Peut-être doit-il travailler pour aider sa mère à la maison, pour s'occuper de sa sœur handicapée ou pour gagner de l'argent. L'enseignant doit en savoir le plus possible sur la situation d'Ahmed à la maison, afin de comprendre pourquoi ses résultats ont baissé. L'enseignant pourrait se renseigner pour savoir si la famille d'Ahmed peut le soutenir de manière spécifique, ou si des options de soutien supplémentaires peuvent être trouvées pour Ahmed et sa famille.

Teena a une mobilité réduite car elle utilise un vélo manuel pour se déplacer. Grâce à de simples modifications apportées aux salles de classe, son handicap ne semble pas constituer un obstacle à l'apprentissage. D'après les informations dont nous disposons, elle ne semble pas avoir de besoins d'apprentissage spécifiques. Cependant, l'histoire ne nous renseigne pas sur d'autres aspects de la vie scolaire, comme le fait qu'elle ait des amis et participe à des activités sociales. L'école ne se résume pas à la réussite scolaire, il serait donc bon que les enseignants découvrent si Teena a des besoins liés à l'amélioration des interactions avec ses camarades.

Ghada semble apprendre assez bien, même si l'enseignant semble jouer un rôle limité dans ce domaine. Peut-être que l'enseignant connaît les notes de Ghada parce qu'il note son travail, mais il ne sait pas grand-chose d'autre sur ses intérêts d'apprentissage, ses forces et ses faiblesses s'il n'engage pas le dialogue avec elle. Ghada semble également manquer d'interactions avec ses camarades. Sa vie à l'école semble isolée et ses résultats jusqu'à présent semblent dépendre de la présence de sa tante. L'enseignant de Ghada doit trouver davantage de moyens de dialoguer directement avec elle et de l'aider à interagir avec les autres apprenants. Si cet apprentissage et cette stimulation supplémentaires sont mis en place, les notes de Ghada passeront peut-être de moyennes à bonnes, voire excellentes, et elle pourrait devenir plus indépendante. Peut-être que la tante de Ghada pourrait travailler avec les enseignants pour aider tous les autres enfants de l'école à apprendre la langue des signes.

Ben semble être un enfant très perturbé. Il a manifestement vécu des expériences traumatisantes avant de s'installer dans un nouveau pays. Son handicap peut être en partie la cause de son mauvais comportement (il est peut-être frustré de ne pas pouvoir faire certaines choses, ou peut-être est-il victime d'intimidation), mais ce n'est probablement pas la seule cause. Le comportement perturbateur de Ben peut résulter de sa frustration de ne pas comprendre la langue d'enseignement et de sa confusion parce que sa famille parle une autre langue à la maison. Ben peut également éprouver des difficultés émotionnelles après avoir été témoin de violences à un jeune âge. Son enseignant et les autres membres de l'école devront peut-être s'efforcer de soutenir son développement linguistique et de lui apporter un soutien psychosocial. Il est également possible que Ben soit gaucher et que, depuis l'attaque qui a paralysé son bras gauche, il ait du mal à s'adapter à écrire de la main droite.

Gina a commencé à manquer l'école pour une raison précise. Elle essaie peut-être d'éviter les cours qui lui posent problème, auquel cas l'enseignant doit comprendre pourquoi elle a des difficultés alors qu'elle semble si douée dans d'autres cours. Le problème vient-il de la matière ou des méthodes d'enseignement utilisées par l'enseignant ? Les enseignants pourraient suivre toutes les leçons (matières et méthodes) et voir s'ils peuvent identifier un modèle dans le comportement de Gina. Peut-être Gina manque-t-elle l'école pour d'autres raisons. Elle a peut-être commencé à avoir ses règles et a du mal à gérer cela à l'école (les toilettes sont-elles propres et sûres, a-t-elle des protections hygiéniques à sa disposition ?) Les enseignants et les parents peuvent également envisager des raisons plus sinistres : Gina sèche-t-elle les cours pour éviter certaines personnes, comme un garçon ou un enseignant qui la harcèle sexuellement, ou est-elle victime d'intimidation ? Il est également possible que les comportements et les performances extrêmes de Gina soient dus à l'autisme, comme le soupçonnent ses parents, mais l'école devrait également envisager toutes les autres possibilités en attendant d'avoir accès à un spécialiste qui puisse l'évaluer. Les enseignants pourraient également en savoir plus sur les aptitudes sociales de Gina en dehors de l'école, sur la façon dont elle s'implique dans sa famille et sa communauté, et sur l'apparition éventuelle de schémas similaires de colère et d'agression.

Nathan a besoin que les enseignants comprennent mieux que tous les handicaps ne sont pas évidents et que les apprenants peuvent avoir différents besoins fondamentaux qui, s'ils ne sont pas satisfaits, peuvent sérieusement affecter leur apprentissage et leur bien-être émotionnel et physique. Pour apprendre efficacement, Nathan n'a pas besoin d'une aide scolaire, mais plutôt de la liberté d'aller aux toilettes et de manger à des moments qui lui conviennent, et non à des moments rigoureusement contrôlés par l'emploi du temps scolaire.

Retour à l'activité

Document C7.i : L'histoire de Maria - partie 1

Maria s'est inscrite à l'école primaire de son quartier il y a quatre mois. Elle est atteinte du syndrome de Down. Maria est une enfant de 8 ans vive et bavarde, mais elle a du mal à comprendre les leçons et peut devenir très bruyante lorsqu'elle est confuse et frustrée. Les enseignants de l'école sont favorables à l'inclusion, bien qu'aucun d'entre eux n'ait reçu de formation officielle sur le travail avec les enfants handicapés. Ils viennent de participer à un atelier d'introduction de deux jours.

L'enseignant de Maria s'est vite rendu compte que Maria avait des difficultés en classe. L'enseignant ne savait pas quoi faire et voulait des conseils. Il a demandé à un enseignant de soutien itinérant d'un centre de ressources de la région d'observer Maria, de parler avec elle, ainsi qu'avec ses parents et avec lui-même. L'enseignant itinérant a indiqué que Maria avait besoin du soutien, au moins une partie de la journée, d'un assistant qui pourrait l'aider à comprendre ce qui se passe et la soutenir par le biais d'activités différenciées créées par l'enseignant. Cela permettrait à Maria de participer aux leçons avec ses camarades, mais aussi de faire parfois des activités différentes et mieux adaptées à ses intérêts et à ses capacités.

La directrice de l'école a déclaré qu'il n'y avait pas de budget pour payer des assistants d'éducation ou pour permettre à l'enseignant itinérant de venir régulièrement. Cependant, elle a convoqué une réunion et a demandé à l'enseignant de Maria, aux parents et à plusieurs autres enseignants de l'école de réfléchir à des alternatives. La directrice leur a expliqué le concept d'aménagement raisonnable et leur a demandé de réfléchir à des idées pour soutenir Maria qui soient appropriées, réalisables et abordables avec les ressources humaines et matérielles déjà disponibles dans l'école et la communauté.

Au cours de discussions intensives, les enseignants ont partagé leurs expériences d'autres écoles dans lesquelles ils avaient travaillé, et les parents de Maria ont fait des suggestions basées sur ce qu'ils savaient du comportement et des besoins de leur fille, et sur leur connaissance de la communauté locale. À la fin de leur réunion, ils sont parvenus à un consensus et ont présenté leur idée préférée à la cheffe d'établissement.

Instructions

- Travaillez en binômes ou en groupes.
- Discutez de toutes les solutions dont vous pensez que les enseignants et les parents de Maria ont discuté pendant leur réunion. Que pensez-vous qu'ils aient suggéré et pourquoi ?
- Pouvez-vous anticiper la solution qu'ils ont choisi d'essayer ? Pourquoi pensez-vous qu'il s'agit de la meilleure solution ?

Document C7.ii : L'histoire de Maria - partie 2

La cheffe d'établissement a accepté et leur a demandé de commencer à prendre des mesures pour la solution qu'ils avaient choisie. Quelques semaines d'organisation ont été nécessaires.

Tout d'abord, l'enseignant itinérant, l'enseignant de Maria et ses parents se sont rendus dans une université locale pour discuter des activités que les étudiants faisaient déjà dans le cadre de leur « service communautaire ». Ils ont découvert que trois jours par semaine, différents étudiants se rendaient dans la communauté pour travailler sur des projets communautaires, comme l'aide aux personnes âgées dans leurs activités quotidiennes, ou l'aide à des projets environnementaux. Le collège a accepté de demander si des étudiants étaient intéressés par un travail de soutien en classe dans une école primaire.

Quatre étudiants se sont portés volontaires. Il a été convenu que trois d'entre eux travailleraient dans la classe de Maria (chacun travaillant un jour différent, le lundi, le mercredi ou le vendredi) et que le quatrième élève, un athlète passionné, travaillerait dans une autre classe le vendredi lorsque l'enseignant aurait besoin de soutien pour son cours de sport prolongé. Les étudiants ont été présentés aux enseignants de la classe. Au cours d'un week-end, les étudiants ont reçu une formation sur la façon dont les enseignants planifient les leçons et gèrent leurs classes, sur le programme scolaire actuel, sur la façon dont les enseignants adaptent les activités aux différents apprenants et sur la façon de travailler dans une classe pour aider les apprenants (mais pas pour faire le travail à leur place). Ils ont également été présentés à Maria.

Depuis lors, les étudiants travaillent dans les salles de classe chaque semaine. Au départ, Maria était un peu perdue : certains jours, elle avait un assistant, d'autres non. Et l'assistant était différent le lundi, le mercredi et le vendredi. Mais elle s'est vite habituée à la routine, surtout quand elle a réalisé que chaque assistant faisait des choses différentes qu'elle aimait :

- Le lundi, l'assistante (qui étudiait l'art à l'université) faisait des dessins très rapides et les utilisait pour aider Maria à se souvenir de la leçon ou des instructions. Ces dessins étaient également collés au mur pour que tous les élèves puissent les regarder plus tard et se souvenir de la leçon.
- Le mercredi, l'étudiant, dont le frère était sourd, enseignait à Maria un nouveau signe, en rapport avec la leçon. Maria adorait apprendre de nouveaux signes et les enseigner ensuite à ses parents. Les autres enfants de la classe ont également commencé à demander à Maria de leur montrer les signes. Elle aimait ce sentiment d'être populaire.
- Le vendredi, l'étudiant, qui était passionné par l'environnement et le recyclage, apportait toujours des objets étranges que Maria pouvait toucher et avec lesquels elle pouvait jouer pendant les cours.

Le professeur a trouvé qu'il était assez difficile de travailler avec trois assistants différents, et il lui a fallu un certain temps pour être suffisamment organisé pour préparer les assistants à l'avance pour les leçons à venir. Cependant, un jour, il s'est rendu compte qu'ils avaient tous des téléphones portables et ils ont décidé d'utiliser un groupe WhatsApp.

Le soir, lorsque l'enseignant préparait ses leçons, il envoyait un message à l'étudiant qui l'assistait le lendemain et lui donnait un bref résumé des sujets de la leçon et des méthodes. L'étudiant proposait ensuite quelques idées sur la façon dont il pourrait aider Maria, et l'enseignant indiquait quelles idées il pensait devoir essayer. Les autres étudiants ont également lu la conversation, ce qui leur a permis de se tenir au courant des autres leçons et activités de Maria.

Les parents de Maria disent qu'elle aime venir à l'école et qu'elle gagne en confiance. Au départ, ils craignaient que des étudiants de 17 ans ne soient pas des assistants d'éducation appropriés. Cependant, ils pensent maintenant que ces étudiants sont des assistants idéaux parce qu'ils ne prennent pas la place de l'enseignant. L'enseignant doit préparer et conseiller les étudiants assistants, mais il ne peut pas se décharger totalement de la responsabilité de Maria sur eux. Les étudiants apportent des idées créatives et amusantes au cours, ce qui est très important pour assurer la participation et la concentration de Maria. Mais l'enseignant reste entièrement responsable de la planification et de l'orientation de l'apprentissage de Maria.

Instructions

Travaillez en binômes/groupes et discutez des questions suivantes :

- Une telle idée fonctionnerait-elle dans les écoles que vous connaissez ? Pourquoi ?
- Comment pourriez-vous adapter cette idée pour qu'elle fonctionne dans les écoles que vous connaissez, avec un apprenant comme Maria ?
- Partagez vos expériences d'autres adaptations que les écoles ont faites pour les apprenants ayant des difficultés d'apprentissage.

Document C7.iii : Cartes pour hébergements raisonnables - jeu de questions en rafale

Le chemin de l'école	Accès aux infrastructures scolaires
Participer aux cours et aux activités non scolaires	Utiliser le matériel d'enseignement et d'apprentissage et les autres équipements éducatifs
Participer aux activités pendant la pause et le déjeuner	Accès à l'eau potable et aux sanitaires
Participer à des activités sportives et de loisirs	Participer aux évaluations des progrès de l'apprentissage, aux tests et aux examens
Veiller à ce que l'apprentissage se fasse à la maison	

Document C8.i : Ajustements pour rendre les tests et examens plus inclusifs pour les apprenants individuels

<p>Prévoir plus de temps pour le test/l'examen.</p>	<p>Permettre aux apprenants de taper leurs réponses, par exemple sur un ordinateur portable ou une tablette.</p>
<p>Permettre à l'apprenant de passer l'examen dans une pièce calme ou seul.</p>	<p>Permettre à l'apprenant de quitter la salle pour aller aux toilettes, se rafraîchir ou se reposer.</p>
<p>Fournir les questions du test/examen en gros caractères. Il peut s'agir de les présenter sur un écran d'ordinateur portable ou de tablette pour permettre à l'apprenant d'agrandir le texte à la taille de son choix ou de modifier les couleurs et les contrastes.</p>	<p>Permettre aux apprenants d'utiliser du papier non standard (par exemple de couleur pâle ou avec des lignes en gras) ou des stylos différents (par exemple des marqueurs à mine large) si cela les aide à mieux voir ce qu'ils écrivent.</p>
<p>Fournir les questions du test/de l'examen en braille.</p>	<p>Permettre à l'apprenant d'utiliser du papier brouillon pour prendre des notes avant d'inscrire les réponses finales sur la feuille de test/d'examen.</p>
<p>Fournir les questions du test/de l'examen en format audio.</p>	<p>Permettre aux apprenants d'utiliser des calculatrices.</p>

<p>Permettre à un adulte de lire à haute voix les questions du test/de l'examen à l'apprenant.</p>	<p>S'assurer que la salle est physiquement accessible.</p>
<p>Permettre à un adulte d'écrire les réponses que l'apprenant dicte verbalement.</p>	<p>S'assurer que la pièce n'est pas proche d'autres sources de bruit.</p>
<p>Fournir un interprète en langue des signes pour s'assurer que l'apprenant comprend toutes les instructions verbales ou peut participer à toutes les parties auditives/orales du test.</p>	<p>S'assurer que la pièce dispose d'un éclairage approprié. Prévoir une lampe de lecture supplémentaire si nécessaire.</p>
<p>Fournir une version révisée des questions en utilisant des mots et des phrases simplifiés.</p>	<p>Permettre à un assistant personnel d'accompagner l'apprenant pour l'aider dans ses déplacements et à répondre à ses besoins en matière de soins personnels.</p>
<p>Permettre à l'apprenant de faire une activité différente pour démontrer son apprentissage (par exemple, démontrer ses compétences en mathématiques en mesurant et en cuisinant des ingrédients plutôt qu'en faisant des calculs sur papier).</p>	

Document C8.ii : Réponses pour C8.i

<p>Prévoyez plus de temps pour le test/ examen.</p> <ul style="list-style-type: none">• Ghada : selon la nature de l'examen, elle peut avoir besoin de plus de temps lorsqu'elle travaille avec un interprète en langue des signes.• Nathan : peut avoir besoin de plus de temps s'il doit faire plusieurs pauses pour se rendre aux toilettes ou manger.• Ben : peut avoir besoin de plus de temps si son bras paralysé rend l'écriture difficile.• Maria : peut avoir besoin de plus de temps, car elle a du mal à comprendre les questions ou à s'exprimer.• Gina : peut avoir besoin de plus de temps pour éviter qu'elle ne soit stressée, surtout si elle est évaluée comme autiste.	<p>Permettez aux apprenants de taper leurs réponses, par exemple sur un ordinateur portable ou une tablette.</p> <ul style="list-style-type: none">• Ben : si son bras paralysé rend l'écriture manuscrite difficile.
<p>Permettez à l'apprenant de passer l'examen dans une pièce calme ou seul.</p> <ul style="list-style-type: none">• Gina : cela peut aider si elle est frustrée ou en colère pendant l'examen, ou si elle termine rapidement et risque de perturber les autres.• Maria : il est peut-être moins distrayant ou moins stressant pour elle d'être dans une pièce à part.• Ana : une pièce à part peut réduire le risque de bruit de fond qui l'empêcherait d'entendre les instructions ou de participer aux parties orales du test/de l'examen.	<p>Permettez à l'apprenant de quitter la salle pour aller aux toilettes, se rafraîchir ou se reposer.</p> <ul style="list-style-type: none">• Nathan doit être autorisé à s'absenter chaque fois qu'il en a besoin pour aller aux toilettes ou pour manger.• Maria peut avoir besoin de pauses si le travail est très fatigant pour elle.• Gina peut avoir besoin de sortir de la pièce pour évacuer la pression.

<p>Permettez à un adulte de lire les questions du test/de l'examen à l'apprenant.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maria peut avoir besoin de quelqu'un pour l'aider à lire les questions si ses capacités de lecture ne sont pas très bonnes. 	<p>Permettez à l'apprenant d'utiliser du papier brouillon pour prendre des notes avant d'inscrire les réponses finales sur la feuille de test/d'examen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maria : il peut être utile qu'elle s'exerce à répondre aux questions avant de les copier sur la bonne feuille.
<p>Permettez à un adulte d'écrire la réponse que l'apprenant dicte verbalement.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maria peut avoir besoin de quelqu'un qui écrive ses réponses si ses compétences en écriture ne sont pas très bonnes. Elle peut être capable de répondre aux questions oralement, mais pas de transcrire ses réponses par écrit. 	<p>Assurez-vous que la salle est physiquement accessible.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teena a besoin d'une salle avec un accès facile pour son vélo manuel, et avec suffisamment d'espace pour qu'elle puisse atteindre sa table/son bureau et quitter la pièce facilement (par exemple, si elle a besoin d'une pause pour se rendre aux toilettes).
<p>Fournissez un interprète en langue des signes pour s'assurer que l'apprenant comprend toutes les instructions verbales ou peut participer à toutes les parties orales du test.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ghada a besoin d'un interprète. • Vérifier si Ana utilise également le langage des signes et si la présence d'un interprète peut lui être utile. 	<p>Assurez-vous que la pièce n'est pas proche d'autres sources de bruit.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Assurez-vous qu'Ana peut entendre toutes les instructions et qu'aucun bruit à proximité ne l'empêche d'entendre/de se concentrer. • Cela profite bien sûr à tous les apprenants !
<p>Fournissez une version révisée des questions en utilisant des mots/phrases simplifiés.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maria peut bénéficier d'un texte simplifié. • Ben peut être en mesure de mieux participer au test/à l'examen si les questions sont adaptées au niveau actuel de ses compétences linguistiques. • Ana et Ghada peuvent avoir besoin d'un certain degré de modification de la langue lors de l'examen. 	<p>Permettez à un assistant personnel d'accompagner l'apprenant pour l'aider dans ses déplacements et ses soins personnels.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nathan peut avoir besoin de quelqu'un pour l'aider à aller aux toilettes ou à manger ; la question doit au moins être posée. • Teena pourrait avoir besoin de quelqu'un. Elle semble indépendante mais la question doit être posée.

Document C8.iii : Différentes manières d'évaluer les progrès des apprenants

Les idées suivantes sont tirées de « Les fondements de l'enseignement : formation des éducateurs aux compétences pédagogiques essentielles » (Save the Children, 2016).

Indications non verbales/non écrites

1. Pouces vers le haut/Pouces vers le bas

Les élèves lèvent le pouce pour dire oui ou le baissent pour dire non. Les élèves peuvent également lever leur pouce vers le haut pour indiquer qu'ils sont prêts à passer à autre chose ou vers le bas pour indiquer qu'ils ne sont pas prêts. Le seul inconvénient est que certains élèves ne sont pas de bons juges de l'état de préparation.

2. De zéro à cinq

Les élèves indiquent leur niveau de confiance dans le matériel présenté en affichant un chiffre de zéro (poing fermé) à cinq. L'enseignant peut reprendre ce qui vient d'être dit avec les élèves qui indiquent 1 ou 2, et donner un problème plus difficile à résoudre à ceux qui indiquent 4 ou 5.

3. Montrez-moi, ne me dites pas

L'enseignant montre et explique un geste pour représenter un concept, une idée ou une définition. Il vérifie ensuite la compréhension des élèves en leur demandant de « montrer, sans dire ». Cette méthode fonctionne bien si vous avez enseigné des signaux pour différents mots de vocabulaire. Les élèves peuvent « montrer » la réponse à l'unisson pendant que vous lisez une définition à voix haute.

4. Prendre position

L'enseignant présente un problème et désigne les côtés gauche et droit de la salle comme étant des points de vue opposés. Les élèves choisissent leur position sur le continuum en fonction de leurs convictions personnelles. Cette activité fonctionne bien pour les questions controversées ou bien avant/après un débat.

5. Quatre coins

L'enseignant désigne les quatre coins de la salle par les lettres A, B, C et D pour les questions à choix multiples, ou par les affirmations « tout à fait d'accord », « d'accord », « pas du tout d'accord » ou « pas d'accord » pour les questions d'opinion. Lorsqu'ils reçoivent un indice, les élèves se dirigent vers le coin approprié pour répondre à la question.

Travail en partenariat ou en groupe

6. Dites à votre partenaire/Faites le point avec votre partenaire

Les enseignants demandent aux élèves de donner la réponse à leur partenaire ou de lui expliquer le nouveau matériel. Pour que cela soit efficace, les partenaires doivent se voir attribuer des numéros ou des lettres à tour de rôle.

7. Réfléchissez/associez-vous/partagez

Posez une question aux élèves. Demandez aux élèves de réfléchir à leurs réponses individuellement pendant plusieurs minutes, puis de discuter de leurs réponses avec un partenaire. Après plusieurs minutes, demandez aux partenaires de partager ce dont ils ont parlé. Cette activité est utile pour les questions difficiles.

8. Discussion en petits groupes

Posez des questions à débattre à des petits groupes de quatre à six élèves et laissez-leur le temps de discuter. Faites le tour de la salle et surveillez les discussions des élèves pour vérifier leur compréhension. Lorsque les élèves ont terminé, vous pouvez demander à un élève de chaque groupe d'expliquer à la classe ce dont il a parlé au sein de son groupe.

9. Whiparound

Vous pouvez vous servir de l'exercice pour donner des exemples, faire des déclarations du type « je suis d'accord » ou « je ne suis pas d'accord », ou bien énumérer des points clés. Vous montrez du doigt/appelez différents élèves rapidement les uns après les autres et ils doivent vous donner une réponse immédiate. Montrez du doigt/appelez autant d'élèves que possible. Chronométrez-les afin de minimiser les comportements hors sujet.

Écrit

10. Compris/Pas compris

Les élèves créent un mini tableau en T dans lequel ils indiquent ce qu'ils ont « compris » et ce qu'ils n'ont pas encore « compris » (besoin d'aide). Cette méthode est idéale pour les leçons plus longues.

11. Résumés

Les élèves rédigent de courts résumés de ce qu'ils ont appris. Utilisez une stratégie comme celle des cinq questions (Qui, Quoi, Où, Quand, Pourquoi) ou la structure « Début, Milieu, Fin » pour aider les élèves. Vous pouvez également leur proposer un défi de synthèse, par exemple : « Répondez à la question en 20 mots exactement ».

12. Idée fausse - prouvez-moi que j'ai tort !

Les enseignants donnent aux élèves une idée fausse concernant le matériel de la leçon. Il peut s'agir d'un point clé erroné, d'un problème mathématique mal résolu ou de toute autre idée fausse qui pourrait se trouver dans le matériel. Les élèves doivent réfuter l'idée fausse en utilisant leur compréhension de la leçon.

13. Poèmes/chansons/récits/dessins

Les élèves écrivent des poèmes, des chansons ou des histoires sur un sujet ou une question qu'ils étudient en classe. C'est une façon de les laisser être créatifs tout en vérifiant leur compréhension. Elle fait également appel à différents styles d'apprentissage.

14. Billets de sortie

À la fin d'un cours, vous pouvez poser aux élèves quelques questions sur la leçon du jour. Ils peuvent écrire leurs réponses sur une feuille de papier et vous la remettre en quittant la classe. C'est un excellent moyen d'obtenir un retour d'information instantané sur ce que les élèves ont appris pendant la leçon, et vous pouvez ensuite adapter votre prochaine leçon pour combler les lacunes de compréhension des élèves.

15. Écriture rapide

C'est une excellente façon de commencer ou de terminer le cours. Posez aux élèves une question qui aborde le contenu que vous avez enseigné et donnez-leur 5 à 10 minutes pour noter toutes leurs idées.

16. Concours de liste rapide

À partir d'un sujet imposé et dans un temps limité, les élèves créent une liste à une ou deux colonnes (tableau en T). Le groupe qui présente le plus grand nombre d'éléments ou l'élément le plus unique peut recevoir un prix, comme des points supplémentaires pour un devoir.

Verbal

17. Présentation

Donner aux élèves l'occasion de présenter ou de faire des discours devant leurs camarades de classe est un bon moyen de vérifier leur compréhension, et de leur permettre d'enseigner des concepts aux autres élèves ou de confirmer leur connaissance de ces concepts.

18. Débattre

Vous pouvez permettre à des groupes d'élèves de débattre entre eux en leur enseignant les différents aspects d'un argument ou d'un concept et en leur demandant d'utiliser les informations qu'ils ont apprises pour organiser un débat.

19. Jeux de rôle/sketchs

Donner aux élèves l'occasion de jouer une scène d'une histoire ou de créer leur propre sketch basé sur un concept, un événement historique ou une histoire est une manière créative et amusante pour eux de montrer ce qu'ils comprennent et pour vous d'évaluer leur apprentissage.

Document C9 : Soutien collaboratif pour les apprenants souffrant de handicaps multiples

Il existe de nombreuses options pour fournir aux écoles et aux enseignants un soutien leur permettant d'inclure les apprenants ayant des besoins plus complexes. Il s'agit notamment d'options formelles et informelles ou communautaires. Les options formelles peuvent nécessiter davantage de ressources ou d'engagements politiques, tandis que les options informelles et communautaires peuvent être plus flexibles et faciles à mettre en œuvre en attendant des ressources supplémentaires ou des changements de politique. Un mélange d'options de soutien formel et informel doit également être envisagé, car le soutien formel sera rarement doté de ressources suffisantes.

Options formelles

- Il est possible de demander des conseils et des visites régulières à des enseignants itinérants spécialisés dans le soutien aux apprenants présentant des handicaps particuliers et/ou spécialisés pour fournir des conseils en matière de pédagogie alternative. Ces enseignants peuvent également aider l'école ordinaire à préparer, mettre en œuvre et suivre les plans d'éducation individuels.
- Les apprenants peuvent bénéficier du soutien d'enseignants-ressources ayant des compétences similaires, basés dans une école, un groupement scolaire, un centre régional de recherche des enseignants, etc.
- Un soutien de proximité peut être demandé à une école spécialisée ou à une école disposant d'une unité spécialisée. Il peut s'agir d'enseignants ou d'assistants spécialisés travaillant aux côtés de l'enseignant de la classe ordinaire pour préparer des leçons ou du matériel différencié. Il peut également s'agir d'enseignants ou d'assistants spécialisés travaillant de temps en temps directement avec l'apprenant en vue de lui apporter une aide ciblée pour des besoins spécifiques. Cependant, il est essentiel que ce type de soutien ne conduise pas les enseignants de la classe à se retirer de leur responsabilité d'instruire les apprenants ayant des besoins plus complexes et à faire porter toute la responsabilité sur les enseignants de proximité/ de soutien.
- L'apprenant pourrait avoir la possibilité de suivre des cours préparatoires dans une école ou une unité spécialisée, par exemple, pour l'aider à développer des compétences clés en matière de communication, d'apprentissage et de vie quotidienne. Parallèlement à cela, il faudrait que le ou les enseignants de l'école ordinaire aient la possibilité de recevoir une formation et un soutien de la part des établissements spécialisés, avant que l'apprenant n'intègre une école ordinaire. Il pourrait s'agir d'un processus graduel, la transition entre les services spécialisés et les services ordinaires se faisant lentement, étape par étape, plutôt que par un changement soudain d'école qui pourrait être accablant pour l'apprenant et l'enseignant ordinaire.
- La possibilité pourrait être donnée à l'apprenant d'étudier chez lui avec de l'aide une partie du temps, ou bien avec un emploi du temps aménagé et flexible qui réduit le temps passé à l'école sans l'exclure des cours et des autres activités.

- L'apprenant pourrait partager son temps entre un milieu spécialisé (centre de ressources, école spécialisée) et une école ordinaire. Les compétences de l'apprenant et du ou des enseignants dans le milieu ordinaire pourraient être progressivement renforcées et l'apprenant augmenterait progressivement le temps passé dans le milieu ordinaire, jusqu'à ce qu'il parvienne à apprendre à plein temps dans ce milieu.

Informelles/communautaires

- Des assistants d'éducation et/ou des assistants personnels bénévoles pourraient être formés et utilisés. Ces volontaires pourraient être trouvés au sein de groupes communautaires, de groupes de jeunes et d'étudiants, de jeunes chômeurs à la recherche d'une expérience professionnelle, etc.
- Les parents et les membres de la famille pourraient être invités et encouragés à entrer dans l'école/la classe pour apporter un soutien pédagogique et/ou personnel.
- Les écoles pourraient demander des conseils et un soutien pratique à des organisations locales telles qu'un projet de DIBC, des organisations de personnes handicapées ou un groupe de soutien aux personnes handicapées.
- Les écoles peuvent utiliser au maximum les activités de soutien par les pairs lors de la planification des cours, afin que l'apprenant présentant des handicaps et des besoins d'apprentissage multiples travaille avec d'autres apprenants.
- Les groupes communautaires et les groupes de jeunes peuvent être en mesure de fournir un soutien à l'apprentissage à domicile.
- Les personnes des communautés voisines pourraient être invitées à partager leurs propres expériences et idées pertinentes.
- Les dirigeants/comités locaux pourraient être invités à participer à des discussions pour explorer les options concernant la manière dont la communauté peut résoudre les problèmes de certains apprenants.
- Les écoles et les groupes communautaires peuvent se réunir pour faire pression sur les autorités, afin que leurs solutions volontaires soient formalisées et financées.



Module D Changement du système éducatif

Contenu

Plan d'activité	4
Vue d'ensemble	7
Sujet principal : Qu'est-ce qu'un système éducatif et qui est responsable du changement de ce système ?	9
Informations générales pour le formateur	10
Activité : Cartographier un système éducatif, des connexions plus larges et des décideurs ..	12
Choisissez votre sujet central	14
Sujet central D1 : Comment choisir une voie de changement pour l'éducation inclusive ?	15
Informations générales pour le formateur	15
Activité : Comprendre les voies logiques de changement pour l'éducation inclusive	17
Sujet central D2 : Comment choisir des points d'entrée appropriés pour notre travail d'éducation inclusive ?	20
Informations générales pour le formateur	20
Activité : Rechercher des points d'entrée pour notre travail sur l'éducation inclusive	21
Sujet central D3 : Comment pouvons-nous garantir que notre approche contribuera de manière significative à la qualité de l'éducation ?	22
Informations générales pour le formateur	22
Activité : Comment pouvons-nous soutenir les quatre principes ?	24
Sujet central D4 : Comment pouvons-nous appliquer à grande échelle les projets d'éducation inclusive ?	26
Informations générales pour le formateur	26
Activité : Renforcer les projets d'éducation inclusive	27
Sujet central D5 : Comment pouvons-nous utiliser le travail de projet pour plaider en faveur du changement ?	28
Informations générales pour le formateur	28
Activité : Utiliser notre travail de projet pour plaider en faveur du changement	29

Sujet central D6 : Comment pouvons-nous soutenir le changement systémique des écoles spécialisées vers des écoles inclusives ?	30
Informations générales pour le formateur	30
Activité : Transformer les écoles spécialisées et fournir un soutien spécialisé dans des environnements inclusifs	31
Lectures complémentaires pour le module D	34
Études de cas pour le module D	35
Documents à distribuer pour le module D	39

Plan d'activité

Activité	Durée suggérée	Je vais utiliser cette activité (oui / non)	Combien de temps vais-je consacrer ?	Les ajustements que je vais faire Planifiez comment vous allez modifier les activités pour les adapter à vos stagiaires et au temps disponible	Matériel à préparer Ajoutez votre matériel d'animation préféré à la liste
D : Cartographier un système éducatif, des connexions plus larges et des décideurs	60 minutes	Sujet principal (activité obligatoire)			Document D.i Document D.ii Document D.iii Document D.iv Document D.v
D1 : Comprendre les voies logiques de changement pour l'éducation inclusive	45 minutes				Document D1.i Document D1.ii Document D1.iii
D2 : Rechercher des points d'entrée pour notre travail sur l'éducation inclusive	45 minutes				

Activité	Durée suggérée	Je vais utiliser cette activité (oui / non)	Combien de temps vais-je consacrer ?	Les ajustements que je vais faire Planifiez comment vous allez modifier les activités pour les adapter à vos stagiaires et au temps disponible	Matériel à préparer Ajoutez votre matériel d'animation préféré à la liste
D3 : Comment pouvons-nous soutenir les quatre principes ?	60 minutes				Document D3
D4 : Étendre les projets d'éducation inclusive	60 minutes				
D5 : Utiliser le travail que nous réalisons sur nos projets pour plaider en faveur du changement	60+ minutes				Document D5

Activité	Durée suggérée	Je vais utiliser cette activité (oui / non)	Combien de temps vais-je consacrer ?	Les ajustements que je vais faire Planifiez comment vous allez modifier les activités pour les adapter à vos stagiaires et au temps disponible	Matériel à préparer Ajoutez votre matériel d'animation préféré à la liste
D6 : Transformer les écoles spécialisées et fournir un soutien spécialisé dans des environnements inclusifs	2 heures 30 minutes				Document D6.i Document D6.ii Document D6.iii Document D6.iv

Vue d'ensemble

Ce module a été rédigé pour le personnel et les partenaires de CBM, mais il contient des messages et des approches qui peuvent être pertinents pour d'autres organisations.

Ce module examine plus en détail le défi que représente le choix des moyens appropriés pour soutenir les changements systémiques nécessaires au développement de l'éducation inclusive. Il aborde également la question de savoir comment aller au-delà des petits projets pour susciter ou influencer des changements plus larges et plus durables. Enfin, il réfléchit au rôle des écoles spécialisées dans un système éducatif inclusif.

Chaque atelier est unique, car chaque situation et chaque groupe de participants est unique. En tant que formateur, vous utiliserez probablement un questionnaire à faire remplir avant l'atelier pour vous renseigner sur les connaissances, les compétences et l'expérience des participants, ainsi que sur ce qu'ils souhaitent et doivent apprendre.

Ce module rassemble et s'appuie sur de nombreuses questions importantes que les participants ont abordées dans d'autres modules. Par conséquent, avant de s'engager dans ce module, les participants devront avoir une bonne compréhension des divers aspects de l'éducation inclusive. Cette compréhension peut avoir été acquise par l'expérience et/ou par la participation à d'autres sessions de formation de ce module.

La liste de contrôle suivante met en évidence les connaissances dont les participants ont besoin pour comprendre pleinement les activités proposées :

- La compréhension de la position et de l'engagement de CBM en matière d'éducation inclusive
- La compréhension du rôle que les parties prenantes (notamment les personnes handicapées et les organisations de personnes handicapées [OPH]) jouent dans l'éducation inclusive
- Comprendre l'importance de la collaboration dans l'éducation inclusive
- Comprendre l'approche à deux niveaux : conception universelle, conception universelle de l'apprentissage (CUA) et aménagement raisonnable

Nous recommandons, au minimum, d'étudier entièrement les sujets principaux des modules A, B et C avant de commencer ce module. Les activités de ce module ne doivent pas être animées avec des participants qui n'ont pas déjà une compréhension et une expérience de base. Si les questions centrales du module D sont celles auxquelles vos participants souhaitent le plus répondre, il est essentiel que vous les aidiez à renforcer leur compréhension en abordant d'abord les sujets des autres modules. Si vous tentez d'aborder directement les questions du module D, il est probable que les participants soient dépassés et aient du mal à s'engager pleinement dans les activités.

Les sujets centraux **D1**, **D2** et **D3** expliquent comment nous pouvons choisir les aspects de l'éducation inclusive sur lesquels travailler.

- **D1** aborde l'idée de **voies de changement** à travers une activité qui aide les participants à comprendre l'importance de réfléchir logiquement à l'orientation de notre travail.
- **D2** explique **où recueillir des informations** et des preuves pour nous aider à choisir les meilleurs points d'entrée pour notre travail.
- **D3** aborde **les quatre principes (disponibilité, accessibilité, acceptabilité et adaptabilité)** qui sont des éléments essentiels pour une éducation inclusive de qualité. Il peut constituer un cadre utile pour la planification de notre travail.

Toutes les organisations et les gouvernements qui travaillent sur l'éducation inclusive doivent réfléchir – ensemble – aux voies logiques de changement auxquelles ils contribuent. Le **sujet central D1** est donc important pour aider les participants à comprendre comment planifier leur contribution à une chaîne de changements (au lieu de simplement planifier de produire des résultats isolés). Cependant, la réflexion sur les voies du changement (une approche de théorie du changement) est assez compliquée et peut prendre du temps.

Le **sujet central D3** (qui consiste à utiliser les quatre principes comme cadre pour aider à choisir les aspects de l'éducation inclusive sur lesquels se concentrer) peut sembler plus simple. Cependant, il ne suffit pas d'examiner les quatre principes pour voir comment tout est interconnecté, et cela pourrait nous conduire à planifier des résultats isolés plutôt que de comprendre le cheminement des changements auxquels notre travail contribue.

Bien que tous les sujets centraux puissent être abordés indépendamment les uns des autres, l'idéal est que les formateurs travaillent sur toutes les activités de cette section (**D1**, **D2** et **D3**), en commençant par l'activité sur les voies du changement, puis en examinant les sources d'information pour éclairer les décisions de planification, et enfin en se concentrant sur les quatre principes, en se rappelant que tout travail effectué sur l'un des principes doit être envisagé dans la perspective des voies du changement.

En réalité, les formateurs peuvent être confrontés à des contraintes de temps et/ou peuvent estimer que les participants ne sont pas prêts à faire face aux complexités de l'approche des voies du changement. Dans ce cas, ils peuvent commencer par l'activité des quatre principes, puis se pencher sur les sources d'information. Toutefois, il doit rester l'objectif, à un moment ou à un autre (peut-être lors d'un atelier ultérieur), d'aider les participants à s'engager dans les messages des voies du changement.

Sujet principal

Qu'est-ce qu'un système éducatif et qui est responsable du changement de ce système ?

Message clé



Le système éducatif de la plupart des pays est complexe. Il se compose de nombreux éléments connectés qui doivent fonctionner ensemble. Le système éducatif doit également être relié à d'autres secteurs : il ne peut pas fonctionner efficacement de manière isolée.

Un gouvernement est responsable en dernier ressort du système éducatif de son pays. Le gouvernement peut avoir une approche centralisée ou décentralisée de la gestion de son système éducatif. Les acteurs non étatiques s'impliquent souvent dans le système éducatif, par exemple pour aider à combler les lacunes ou soutenir les améliorations du système éducatif, ou pour faire pression en faveur de changements dans le système. Il est important que les acteurs non étatiques sachent avec qui travailler, au sein du système, pour s'assurer que leurs efforts contribuent de manière positive et appropriée au changement à l'échelle du système.

Cette session doit être un bref récapitulatif pour les participants, car ils doivent déjà avoir une certaine connaissance ou expérience de l'éducation inclusive. Le formateur peut choisir d'utiliser l'activité principale ou l'une des adaptations suggérées.

Informations générales pour le formateur

Systèmes éducatifs

« [L'éducation inclusive] suppose la transformation en profondeur des lois et des politiques qui régissent les systèmes éducatifs ainsi que des mécanismes de financement, d'administration, de conception, de mise en œuvre et de suivi de l'éducation. » (paragraphe 9)

L'une des caractéristiques essentielles de l'éducation inclusive est la suivante : « Une approche systémique : les ministères de l'Éducation doivent veiller à ce que toutes les ressources nécessaires soient consacrées à son instauration ainsi qu'à l'introduction et à la pérennisation des changements qui s'imposent dans la culture, les politiques et les pratiques institutionnelles ; » (paragraphe 12).

Observation générale no. 4 (2016) sur le droit à l'éducation inclusive.

Presque tous les pays ont un système éducatif composé de nombreux éléments, tels que :

- les lois, les politiques et les systèmes judiciaires relatifs aux droits et aux prestations en matière d'éducation ;
- les ministères gouvernementaux, les équipes ou les individus responsables de différents éléments de l'éducation (par exemple, les budgets et le financement, le programme d'études, les examens, le matériel d'enseignement et d'apprentissage, le développement et le recrutement des enseignants, les infrastructures) ;
- le personnel enseignant et de soutien;
- les directeurs d'école et départementaux, les administrateurs, les comités ;
- les établissements d'enseignement (par exemple, les écoles, les centres de ressources, les collèges et les universités) ;
- les apprenants, les parents, les familles et les membres de la communauté ;
- des éléments connexes tels que la santé scolaire, le transport, l'alimentation et la restauration, la technologie.

Toutes les parties du système sont connectées d'une manière ou d'une autre. Les actions ou les changements qui se produisent dans une partie du système éducatif peuvent avoir un impact sur ce qui se passe ailleurs dans le système. Les tentatives de changement dans une partie du système peuvent échouer si les changements correspondants ne se produisent pas ailleurs dans le système (par exemple, les tentatives d'amélioration des pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles peuvent être inefficaces si le programme d'études et le système d'examen ou les procédures d'évaluation ne changent pas pour correspondre à ces nouvelles pratiques). Par conséquent, pour que l'éducation devienne inclusive, il faut que tous les éléments du système éducatif tirent dans la même direction.

Les systèmes éducatifs ne peuvent pas non plus fonctionner de manière isolée des autres parties de l'appareil gouvernemental et social. Par exemple, il est nécessaire d'établir des liens avec les secteurs de la protection sociale, de la santé et de la justice, avec les secteurs de l'emploi, des affaires et de l'économie, avec les secteurs responsables du sport, de la culture, des communications et des médias, ainsi qu'avec les secteurs en charge de la migration et des réfugiés.

Changement du système éducatif

Lien avec l'article 24 de la CNUDPH

« Pour garantir le droit à l'éducation inclusive, il convient de transformer la culture, les politiques et les pratiques en vigueur dans toutes les structures d'enseignement, formelles ou non, de manière à tenir compte des différents profils et besoins des élèves. Il convient également de s'engager à lever tous les obstacles qui compromettent cette entreprise. Autrement dit, cela implique de rendre le système éducatif mieux à même de s'ouvrir à tous les apprenants... Cela suppose la transformation en profondeur des lois et des politiques qui régissent les systèmes éducatifs, ainsi que des mécanismes de financement, d'administration, de conception, de mise en œuvre et de contrôle de l'éducation. »

Observation générale no. 4 (2016) sur le droit à l'éducation inclusive, paragraphe 9.

Le système éducatif est – avant tout – une responsabilité de l'État. Les gouvernements ont l'obligation de mettre en place un système éducatif pleinement opérationnel qui garantit les droits à l'éducation de tous ses citoyens et résidents.

Dans chaque pays, les structures utilisées par le gouvernement pour assumer ses responsabilités en matière d'éducation varient. Dans certains pays, l'éducation est gérée (parfois de manière rigide) par le gouvernement central ; les budgets, les politiques, les pratiques, les normes, etc., étant décidés, mis en œuvre et contrôlés au niveau national. D'autres pays ont des structures plus décentralisées, où la responsabilité des décisions et des normes est déléguée aux autorités régionales ou départementales, voire au niveau de la communauté de chaque école. Cela signifie, en théorie du moins, que l'éducation est plus réactive aux contextes locaux, bien que cela puisse également être interprété dans certains contextes comme une délégation des responsabilités par le gouvernement (et un rejet de la responsabilité de tout échec) sur les autorités locales ou les écoles individuelles. Avec un système éducatif décentralisé, les différentes régions du pays peuvent gérer ou développer leur offre éducative de manière différente, tout en respectant souvent au moins certaines règles et normes établies au niveau national. Les systèmes éducatifs, qu'ils soient centralisés ou décentralisés, doivent relever le défi de garantir que les régions ayant les plus grands problèmes ou besoins en matière d'éducation reçoivent une part suffisante du financement ou de tout autre soutien.

Si l'État est responsable en dernier ressort de l'éducation de ses citoyens et résidents, dans de nombreux pays, le gouvernement peut avoir des difficultés à remplir entièrement ses obligations. Dans de nombreux systèmes éducatifs, les organisations non gouvernementales et communautaires, ainsi que les entreprises du secteur privé, jouent un rôle important en comblant les lacunes des capacités gouvernementales et/ou en proposant des options nouvelles ou alternatives pour l'offre d'éducation que le gouvernement n'est pas encore capable ou désireux de fournir. C'est souvent le cas avec l'éducation inclusive, où nous voyons un grand nombre de programmes pilotes dans le monde, mais encore relativement peu de systèmes éducatifs nationaux qui ont pleinement adopté, traduit dans la législation et appliqué à grande échelle les leçons de ces pilotes.

Activité : Cartographier un système éducatif, des connexions plus larges et des décideurs



60 minutes

Objectif de l'activité : encourager les participants à réfléchir aux différents éléments qui composent un système éducatif ; à prendre en considération ou à se rappeler les connexions intersectorielles qui sont vitales pour une éducation inclusive ; à comprendre quelles personnes ont un rôle et un pouvoir de décision en matière d'éducation dans leur contexte.

Instructions

Première partie

Cette partie de l'activité peut être utile pour les participants qui n'ont pas l'habitude de travailler dans le secteur de l'éducation, ou peut être utilisée comme une activité d'échauffement rapide pour ceux qui connaissent bien le secteur de l'éducation.

Veillez à vous lancer directement dans cette activité **sans** expliquer le contexte.

- Commencez par dessiner un schéma simple, en utilisant l'exemple du **document D.i**.
- Demandez aux participants de suggérer tous les éléments qui composent un système éducatif. Vous pouvez réaliser cette activité en groupe entier ou demander à de petits groupes ou à des binômes de le faire. Les réponses doivent être inscrites dans le schéma (ajoutez des cercles au schéma si nécessaire).
- Encouragez les participants à regrouper des éléments connexes ou à tracer des lignes pour montrer les liens entre les différentes parties du système éducatif.
- Ajoutez tout élément important du système qu'ils ont oublié. Voir les exemples de réponses dans le **document D.ii**.
- Ensuite, demandez-leur de faire un autre schéma montrant tous les autres secteurs avec lesquels le système éducatif doit se connecter et pourquoi. Voir l'exemple de schéma dans le **document D.iii**.
- Ajoutez tout élément important du système qu'ils ont oublié. Voir les exemples de réponses dans le **document D.iv**.

Deuxième partie

- Présentez les informations générales aux participants.
- Demandez aux participants de former deux groupes.
 - Si les participants viennent de différents pays, certains ayant des systèmes éducatifs centralisés et d'autres des systèmes éducatifs décentralisés, un groupe réfléchira aux systèmes éducatifs centralisés et l'autre aux systèmes éducatifs **décentralisés**. Essayez d'avoir des participants ayant une expérience directe du type de système concerné dans les groupes respectifs.
 - Si tous les participants viennent d'un seul pays ou de pays dont les systèmes éducatifs sont très similaires, les deux groupes discutent des décideurs dans le même contexte éducatif.

- Chaque groupe doit réfléchir au scénario suivant : « Votre organisation souhaite en savoir plus sur ce qui se passe dans le domaine de l'éducation dans le pays X, afin de comprendre si et où votre organisation pourrait apporter une valeur ajoutée, et de discuter d'idées destinées à influencer les changements systémiques (par exemple, le changement vers l'inclusion). Pour ce faire, vous devez parler aux décideurs. »
- Chaque groupe doit réfléchir à qui pourrait être le décideur dans le système éducatif centralisé ou décentralisé.
- Les réponses peuvent être partagées et discutées en groupe.

Adaptations locales

D'autres moyens de faciliter cette activité sont possibles :

- **Courte présentation** : si vous formez des personnes dans un pays spécifique (plutôt que de former des personnes de plusieurs pays différents), vous pouvez préparer un schéma et une courte présentation qui explique la composition du système éducatif, les autres secteurs pertinents dans ce pays et les décideurs. Ces éléments peuvent ensuite être présentés aux participants.
- **Orateur invité** : vous pouvez inviter un expert à venir présenter à vos participants une vue d'ensemble du système éducatif et des décideurs du pays, et à venir faire l'activité du schéma. Cela peut contribuer à animer la **session et à établir un lien plus tangible entre la théorie et la réalité** d'un système éducatif.

Lorsque vous choisissez un intervenant invité, tenez compte des éléments suivants :

- Ce doit être une personne soigneusement choisie.
 - Il doit connaître l'éducation inclusive et en comprendre l'interprétation plus large, acceptée dans le monde entier, au-delà de la seule inclusion des personnes handicapées.
 - Il peut s'agir d'un représentant du ministère de l'Éducation ou d'une université qui effectue des formations ou des recherches sur l'éducation inclusive.
 - Ce doit être une personne que vous connaissez déjà bien, afin que vous soyez certain qu'elle renforcera et ne minera pas votre message ni votre approche concernant l'éducation inclusive.
 - Ce doit être un bon orateur qui peut rendre le sujet intéressant.
- **Activité de recherche en ligne** : si vos participants viennent de nombreux pays différents, vous pouvez compléter l'activité du schéma en leur donnant la possibilité de faire des recherches en ligne sur le système éducatif de leur propre pays. Ils peuvent ensuite partager et comparer avec les autres.

Choisissez votre sujet central

À ce stade du module, les questions ciblées permettent aux participants d'approfondir les sujets qui sont importants pour eux. Le sujet central peut avoir soulevé différentes questions pour différentes personnes ou différentes organisations. Les formateurs peuvent avoir prédéterminé les questions à aborder ou peuvent utiliser un questionnaire à ce stade de la formation. Les questions centrales sont conçues pour être traitées indépendamment les unes des autres, de sorte que chaque groupe de participants peut choisir les questions sur lesquelles il souhaite se concentrer et les aborder dans un ordre qui lui est significatif.

Comment choisir une voie de changement pour l'éducation inclusive ?

- ▶ Allez à « **Sujet central D1** ».

Comment choisir des points d'entrée appropriés pour notre travail d'éducation inclusive ?

- ▶ Allez à « **Sujet central D2** ».

Comment pouvons-nous garantir que notre approche contribuera de manière significative à la qualité de l'éducation ?

- ▶ Allez à « **Sujet central D3** »

Comment pouvons-nous appliquer à grande échelle les projets d'éducation inclusive ?

- ▶ Allez à « **Sujet central D4** »

Comment pouvons-nous utiliser le travail de projet pour plaider en faveur du changement ?

- ▶ Allez à « **Sujet central D5** »

Comment pouvons-nous soutenir la transition systémique des écoles spécialisées vers des écoles inclusives ?

- ▶ Allez à « **Sujet central D6** »

Sujet central D1

Comment choisir une voie de changement pour l'éducation inclusive ?

Message clé



Le changement du système éducatif est une entreprise colossale et de longue haleine. De nombreuses organisations sont trop petites pour réaliser toutes ces transformations par elles-mêmes. Et de toute façon, en fin de compte, c'est le gouvernement qui est responsable du changement et de l'amélioration du système éducatif d'un pays. Cependant, nous pouvons contribuer à ce changement, comme un petit rouage dans une grande machine. Nous devons donc toujours être conscients de la situation globale du changement et déterminer logiquement où nous pouvons apporter une contribution utile, afin que nos projets et nos activités de défense des droits ne soient jamais isolés.

Informations générales pour le formateur

Changer les systèmes éducatifs pour qu'ils offrent à tous une éducation de qualité, inclusive et tout au long de la vie est une entreprise colossale. Il n'existe pas de formule prescrite ou d'ensemble fixe d'étapes à suivre. Chaque pays part de sa propre situation unique, avec ses forces et ses faiblesses. Le développement d'un système éducatif inclusif est un processus à long terme. Il implique de nombreux changements pour aller de notre point de départ (A) au changement final souhaité (Z). Chaque petit pas/changement nous rapproche du changement final souhaité. Nous ne pouvons jamais aller de A à Z en une seule étape !

Les acteurs non étatiques contribuent à ce cheminement complexe et à long terme des changements dans le système éducatif. Nous sommes trop petits (et ce n'est pas notre responsabilité) pour faire en sorte que chaque étape/changement entre le point A et le point Z se produise directement. Mais nous devons déterminer à quelles étapes de ce parcours nous devons contribuer.

Notre travail doit toujours être basé sur une bonne compréhension de la situation, ce qui signifie comprendre la situation immédiate (c'est-à-dire qui, actuellement, a besoin de quelle aide, où et quand) et comprendre la vue d'ensemble des changements nécessaires à plus long terme.

Nous avons déjà vu que pour progresser en matière d'éducation inclusive, nous devons agir sur deux niveaux (actions de soutien individuel et actions de changement du système). Cependant,

nous devons également réfléchir soigneusement à chaque étape que nous franchissons à ces deux niveaux.

L'un des principaux problèmes des efforts déployés par les ONG et les gouvernements pour parvenir à une éducation inclusive est qu'ils ont souvent des attentes déraisonnables en matière de changement. Ils s'attendent à aller de A à Z en une seule étape (ils s'attendent à ce qu'un énorme changement se produise, à partir d'une ou deux petites actions seulement). Ce n'est tout simplement pas une voie logique ou réaliste pour le changement (ce n'est pas une bonne théorie sur la façon dont le changement se produit).

Voici un exemple typique :

Une organisation décide apporter le changement global suivant : « **Nous voulons que tous les apprenants aveugles ou malvoyants du pays X aient accès à des dispositifs d'assistance appropriés tout au long de leur scolarité obligatoire** ». L'organisation lance alors un projet à gros budget pour fournir aux apprenants et aux écoles des dispositifs d'assistance, du matériel en braille et une formation pour les apprenants sur la façon d'utiliser ces dispositifs et ce matériel. Cinq ans plus tard, une étude montre que très peu d'apprenants aveugles ou malvoyants ont accès à des dispositifs d'assistance et que très peu d'entre eux ont conservé cet accès tout au long de leur scolarité.

Qu'est-ce qui a mal tourné ?

L'organisation est partie du principe que l'action A (fournir des dispositifs aux apprenants et aux écoles) mènerait en une seule étape au changement Z (toute personne ayant besoin de dispositifs y a accès pendant toute la durée de son éducation). En réalité, il y a bien sûr de nombreux autres points de départ possibles ; peut-être que l'achat de dispositifs n'était pas la première étape la plus appropriée dans ce cas. Même si l'achat de dispositifs était une bonne première étape, de nombreux autres changements sont nécessaires entre A et Z. La fourniture de dispositifs d'assistance n'est généralement qu'une petite étape sur le chemin qui mène à la garantie que tous les apprenants ayant besoin de dispositifs les auront tout au long de leur éducation.

Quelles autres mesures/changements l'organisation aurait-elle pu apporter pour améliorer les résultats ?

Il existe de nombreuses voies de changement possibles ; chaque projet suivra une voie de changement unique. Voici un scénario de cheminement possible :

Le programme a décidé que son point de départ (A) était d'acheter des dispositifs.

- Après avoir commencé à fournir des dispositifs, l'organisation aurait pu passer à l'étape suivante, qui aurait pu être...
- L'évolution de la sensibilisation des pouvoirs publics aux aides techniques, qui pourrait...
- Modifier la capacité du personnel gouvernemental à comprendre les dispositifs, ce qui pourrait conduire à...
- La modification de la politique gouvernementale concernant l'achat et la fourniture de dispositifs, qui pourrait conduire à...
- La modification des pratiques et des mécanismes gouvernementaux en matière d'approvisionnement et de fourniture, qui pourrait conduire...
- Le gouvernement à prendre la responsabilité de l'approvisionnement et de la fourniture des dispositifs, ce qui signifie que...

- Il est beaucoup plus probable que les apprenants reçoivent des appareils et les conservent tout au long de leur formation (ce qui est le changement ultime souhaité, le point Z).

Lorsque l'on analyse toutes les étapes possibles entre A et Z, on comprend mieux pourquoi la première étape consistant à fournir des aides techniques peut ne pas suffire à elle seule à entraîner un changement substantiel et durable.

Activité : Comprendre les voies logiques de changement pour l'éducation inclusive



45 minutes

Objectif de l'activité : aider les participants à comprendre pourquoi (si nous voulons choisir les moyens les plus appropriés pour contribuer au changement du système éducatif) nous devons prendre le temps de réfléchir soigneusement aux voies logiques du changement, et ne pas nous contenter de planifier des activités de projet de manière isolée.

Instructions

- Présentez les informations générales aux participants.
- Demandez aux participants de travailler en binômes ou en petits groupes. Remettez-leur le **document D1.i** et invitez-les à le lire et à en discuter. Prenez le temps de les aider à réfléchir à l'idée générale des voies logiques de changement et à comprendre l'exemple fourni.
- En groupe, invitez les participants à indiquer s'ils connaissent des exemples de projets où la conception était trop ambitieuse, par exemple, si elle prévoyait un saut énorme entre la première étape et le changement final souhaité (passage de A à Z en une seule étape).
- Expliquez ensuite que l'exemple du **document D1.i** n'est qu'une des voies possibles pour passer de (A) « fournir des dispositifs d'assistance aux apprenants et aux écoles » à (Z) « tous les apprenants aveugles et malvoyants du pays X ont accès à des dispositifs d'assistance appropriés tout au long de leur scolarité obligatoire ». Il existe toujours de multiples options de parcours entre A et Z. Le **document D1.i** montre un exemple de parcours qui se concentre sur les étapes/changements impliquant de **travailler avec/de faire pression sur le gouvernement**. Nous allons maintenant explorer un autre parcours possible qui implique de **travailler avec les parties prenantes de la communauté**.
- Remettez aux participants le **document D1.ii**. Au sein de leurs binômes ou groupes, ils doivent réfléchir à au moins deux, voire cinq étapes logiques (changements d'étape) qui pourraient se produire entre (A) « fournir des dispositifs d'assistance aux apprenants et aux écoles » et (Z) « tous les apprenants aveugles et malvoyants du pays X ont accès à des dispositifs d'assistance appropriés tout au long de leur scolarité obligatoire ». Cependant, cette fois-ci, leur parcours d'étapes/changements logiques doit se concentrer sur **l'implication de la communauté scolaire**.
- Promenez-vous et écoutez les discussions des binômes/groupes. Aidez-les s'ils ont des difficultés. Si un groupe éprouve des difficultés à décider du premier changement à apporter, vous pouvez lui donner une idée tirée du **document D1.iii**. (Notez que ce document fournit **un exemple** de voie de changements, mais qu'il n'y a pas de réponse fixe pour cette tâche : les participants peuvent proposer de nombreuses voies totalement différentes. L'objectif est de les encourager à réfléchir à des étapes logiques et réalisables).

- Lorsque les groupes ont terminé, demandez-leur de fusionner leurs binômes/groupes (deux groupes forment un groupe plus grand). Ils doivent partager leurs idées de cheminement avec l'autre binôme/groupe et fournir un retour critique. Ils doivent réfléchir aux questions suivantes :
 - Chaque étape est-elle logique ? Si non, pourquoi n'est-elle pas logique et comment pourrait-on la modifier pour la rendre logique ?
 - Une étape n'est-elle pas trop importante ? Faut-il prévoir des étapes plus petites entre les deux ?

Activité complémentaire facultative

- Vous pouvez ajouter une activité de suivi qui encourage les participants à réfléchir à un exemple concret de changement souhaité par excellence auquel ils travaillent. Ils peuvent créer un schéma de cheminement similaire pour montrer les changements d'étape auxquels ils contribuent sur le chemin vers le changement final souhaité.

Adaptation locale

Utiliser des matériaux de la vie réelle

Vous pouvez demander aux groupes de travailler sur une grande table ou sur le sol. Ils doivent écrire « (A) commencer à fournir des dispositifs d'assistance aux apprenants et aux écoles » sur une feuille de papier et la placer d'un côté de la table/du sol. Ils doivent ensuite écrire « (Z) tous les apprenants aveugles ou malvoyants du pays X ont accès à des dispositifs d'assistance appropriés tout au long de leur scolarité obligatoire » sur un autre morceau de papier qu'ils placent de l'autre côté de la table/du sol. Entre les deux feuilles de papier, ils placent de vraies pierres (ils peuvent aller les chercher à l'extérieur ou, pour gagner du temps, vous pouvez en apporter à l'atelier). Ces pierres représentent les changements d'étape entre A et Z. Les participants doivent discuter des changements d'étape comme cela leur a été demandé, et écrire leurs idées sur des morceaux de papier qu'ils placent à côté des pierres.

Cette méthode de facilitation donne aux participants la possibilité de déplacer facilement les pierres dans un ordre différent, d'ajouter des pierres supplémentaires entre elles, etc. Si vous ne pouvez pas vous procurer de vraies pierres, vous pouvez découper des formes aléatoires dans du papier pour représenter des pierres, ou utiliser d'autres objets pour représenter des pierres (par exemple, des bouchons de bouteille).

Vous pouvez demander aux participants de présenter leur exemple de parcours de changement en se déplaçant dans la pièce, une étape à la fois, en expliquant la logique de chaque étape ou de chaque changement.

N'oubliez pas

Nous sommes tous habitués à travailler d'une certaine manière. Concevoir et gérer des projets en utilisant une approche basée sur la théorie du changement ne sera pas une approche familière pour de nombreux participants. En tant que formateur, vous ne pouvez pas vous attendre à ce que les participants comprennent pleinement et adoptent une approche de la théorie du changement immédiatement après une session aussi courte. Ils auront besoin de temps pour penser à cette approche et réfléchir à leurs propres projets et expériences. Votre objectif avec cette session est simplement d'allumer une étincelle de sensibilisation et d'intérêt qui pourrait éventuellement (avec plus de soutien et de formation) conduire les gens à changer leur façon d'aborder la conception de projet.

Sujet central D2

Comment choisir des points d'entrée appropriés pour notre travail d'éducation inclusive ?

Message clé



Lorsque nos organisations décident des étapes ou des changements auxquels nous pouvons contribuer dans le cadre du changement du système éducatif, nous devons rassembler des informations et des preuves pour nous aider à choisir. Un point d'entrée pour notre travail ne doit pas être choisi simplement parce qu'il s'agit d'une bonne idée ou qu'il est facile à financer. Nous devons utiliser de multiples sources d'information, élargir notre compréhension et examiner si tout point d'entrée proposé est justifié et approprié.

Informations générales pour le formateur

Le **sujet central D1** nous a montré qu'il y a toujours de nombreuses étapes à franchir avant que le changement final souhaité ne se produise. Les organisations non gouvernementales (ONG) ne peuvent pas réaliser tous ces changements/étapes : nous sommes trop petits et nous n'avons pas le mandat pour travailler sur tout. Nous devons décider quel sont les changements/étapes pour lesquels nous pouvons être les plus utiles et aider à les réaliser, et comment nous pouvons contribuer à la réalisation de ces étapes/changements. Nous devons choisir des points d'entrée appropriés sur lesquels nous concentrer.

Lorsque nous décidons des étapes/changements auxquels nous voulons contribuer :

- nous devons être en mesure de justifier que notre décision est logique ;
- nous ne devons jamais prendre une décision basée uniquement sur l'intérêt personnel d'un membre de l'équipe ;
- nous ne devons pas nous contenter de choisir les interventions les plus faciles à financer ;
- nous devons être en mesure de justifier que les parties prenantes dirigent et valident notre décision ;
- nous devons vérifier que nous ne répétons pas inutilement ou ne contredisons pas le travail existant du gouvernement, de la communauté ou d'autres organisations ;
- nous devons être sûrs que nous ne faisons pas quelque chose uniquement pour avoir l'air occupé ou pour donner une bonne image.

Nous pouvons utiliser les sources d'information suivantes pour nous aider à choisir les points d'entrée de l'éducation inclusive :

- Des analyses de situation : nos propres études participatives de grande envergure, mais aussi celles d'autres organisations (nous ne devons pas toujours commencer une analyse de situation à partir de zéro).
- Les rapports sur la Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées (CNUDPH) (rapports nationaux et rapports parallèles des organisations de la société civile) qui soulignent les forces et les faiblesses des efforts déployés par le gouvernement et la société civile pour remplir les obligations prévues par la Convention (en particulier l'article 24).
- Des analyses des politiques nationales, des lois, des stratégies, des budgets, des plans du secteur de l'éducation, des indicateurs des objectifs stratégiques nationaux de développement, des points centraux, des systèmes de responsabilité et de suivi, etc., et de leur statut/position dans le gouvernement.
- Les relations avec un large éventail d'organisations de personnes handicapées (OPH) et leurs connaissances (inter-handicap).
- Les réseaux d'ONG et de la société civile, les groupes de travail, etc.
- Les données disponibles, telles que les données des systèmes d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE) ; les données mondiales pertinentes, les rapports factuels et les recherches.
- Les sources de référence telles que l'Observation générale n° 4 sur l'éducation inclusive et les indicateurs de l'ODD4.

Activité : Rechercher des points d'entrée pour notre travail sur l'éducation inclusive



45 minutes

Objectif de l'activité : encourager les participants à réfléchir aux différentes sources d'information qui nous aident à comprendre et à choisir les points d'entrée appropriés pour notre travail.

Instructions

- Présentez les informations générales aux participants.
- En petits groupes ou avec l'ensemble des participants, demandez aux participants de réfléchir aux sources d'information que nous pouvons utiliser pour nous aider à choisir un point d'entrée utile et pertinent (utilisez la liste de la section sur les informations générales pour trouver quelques idées).
- Encouragez-les à réfléchir à la triangulation des preuves : par exemple, si les informations d'un rapport de la CNUDPH nous orientent vers un certain point d'entrée probable, quelles autres sources pourrions-nous utiliser pour aider à confirmer (ou réfuter) s'il s'agit d'une bonne idée ?

Sujet central D3

Comment pouvons-nous garantir que notre approche contribuera de manière significative à la qualité de l'éducation ?

Message clé



Lorsque nos organisations décident des étapes ou des changements du système éducatif auxquels nous pouvons contribuer, nous pouvons être guidés par les quatre principes (disponibilité, accessibilité, acceptabilité et adaptabilité). Nous pouvons réfléchir à la manière d'aider directement ou de plaider pour que l'éducation devienne plus disponible, plus accessible, plus acceptable et plus adaptable, et à la manière dont nous pourrions étendre notre travail pour soutenir à terme les quatre principes.

Informations générales pour le formateur

Lien avec l'article 24 de la CNUDPH

« Les États parties doivent prendre des mesures correctives afin que l'éducation soit de bonne qualité pour tous. L'inclusion et la qualité sont liées par une relation de réciprocité : l'approche inclusive peut contribuer dans une large mesure à la qualité de l'éducation. »

Observation générale no.4 (2016) sur le droit à l'éducation inclusive, paragraphe 25.

L'observation générale n° 4 de la Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées (CNUDPH) sur le droit à l'éducation inclusive nous rappelle que l'éducation doit être de bonne qualité pour tous les apprenants, y compris ceux qui sont handicapés. Pour y parvenir, nous devons adopter les quatre principes d'un système éducatif inclusif :

- Disponibilité
- Accessibilité
- Acceptabilité
- Adaptabilité

L'inclusion et la qualité sont réciproques : une approche inclusive peut contribuer de manière significative à la qualité de l'éducation.

Disponibilité

Des écoles et d'autres établissements et programmes d'enseignement d'une qualité et en nombre suffisants sont disponibles dans les communautés, avec un grand nombre de places disponible pour les apprenants handicapés à tous les niveaux. Ils doivent inclure les services nécessaires au fonctionnement des écoles (tels que les services d'eau et d'assainissement) et une structure de gestion du système éducatif, y compris le recrutement et la formation continue des enseignants.

Accessibilité

Toutes les filles et tous les garçons, y compris ceux qui sont handicapés, doivent pouvoir accéder à l'enseignement primaire et secondaire sur un pied d'égalité, soit dans la communauté où ils vivent, soit en y participant grâce aux technologies modernes. L'enseignement primaire doit être accessible gratuitement dans des environnements sûrs, et l'enseignement secondaire et supérieur doit être abordable. L'ensemble du système éducatif et ses structures doivent être accessibles dans tous ses aspects, tels que :

- l'environnement physique des écoles, y compris, par exemple, les salles de classe, les installations de loisirs et les réfectoires ;
- la communication et le langage ;
- le matériel d'apprentissage ;
- l'évaluation des élèves ;
- le soutien aux personnes, si nécessaire ;
- le transport ;
- l'engagement à fournir des aménagements raisonnables ;
- les dispositifs d'assistance.

Les personnes handicapées doivent avoir accès à différentes formes de communication, au développement de compétences et à d'autres soutiens, le cas échéant. Il peut s'agir de braille ou de logiciels informatiques accessibles, de modes d'apprentissage améliorés et alternatifs, de compétences en matière de communication et de mobilité, de soutien et de mentorat par les pairs, d'environnements bilingues permettant l'apprentissage de la langue des signes, et de la promotion de l'identité linguistique des apprenants sourds.

Acceptabilité

Les programmes et les méthodes d'enseignement doivent être culturellement appropriés et de bonne qualité. La forme et le contenu de l'enseignement dispensé doivent être acceptables pour tous.

Adaptabilité

L'éducation doit être flexible pour pouvoir s'adapter aux besoins de sociétés et de communautés en mutation et répondre aux besoins des apprenants dans leurs divers contextes sociaux et culturels. Il est nécessaire pour cela d'adopter l'approche de la « conception universelle de l'apprentissage », qui consiste en un ensemble de principes fournissant aux enseignants et autres personnels une structure pour créer des environnements d'apprentissage adaptables et élaborer un enseignement répondant aux divers besoins de tous les apprenants. Cette adaptabilité doit se refléter dans les programmes d'études. Des formes flexibles d'évaluations multiples doivent être mises en place et les progrès individuels vers la mise en place de voies alternatives d'apprentissage doivent être reconnus.

Qualité

L'adoption des quatre principes susmentionnés est essentielle pour garantir que l'éducation soit de bonne qualité pour tous les apprenants, y compris les personnes handicapées. L'inclusion et la qualité sont réciproques: une approche inclusive peut apporter une contribution significative à la qualité de l'éducation.

Source : CBM (2018) Mon droit, c'est notre avenir. Le pouvoir transformateur de l'éducation inclusive pour personnes handicapées, p.24.

Il incombe aux pouvoirs publics de veiller à ce que les établissements d'enseignement soient **disponibles**, y compris pour les apprenants handicapés. Ils doivent également veiller à ce que les établissements d'enseignement (qui englobent l'infrastructure, l'environnement, la pédagogie, la communication, le soutien et les dispositifs, le transport, les aménagements raisonnables, etc.) soient **accessibles**. En outre, les gouvernements doivent veiller à ce que les programmes d'études et la pédagogie soient culturellement **acceptables** et de qualité suffisante. Enfin, ils doivent veiller à ce que les systèmes éducatifs soient **adaptables** aux besoins de tous les apprenants, en utilisant la conception universelle de l'apprentissage (CUA) comme principe de base (voir le **module C** pour des informations sur les aménagements raisonnables, la conception universelle et la CUA).

Les acteurs non gouvernementaux soutiennent les gouvernements dans la mise en œuvre de leur obligation, au titre de la CNUDPH, de développer des systèmes éducatifs inclusifs. Les quatre principes constituent un cadre utile pour nous aider à choisir des points d'entrée appropriés pour ce travail de soutien.

Nous devons y réfléchir : que pouvons-nous faire pour défendre ou soutenir directement la disponibilité, l'accessibilité, l'acceptabilité et l'adaptabilité au sein du système éducatif ? Lorsque nous lançons un programme, nous pouvons trouver qu'il est plus pertinent ou faisable de nous concentrer sur un ou deux des quatre domaines, mais à plus long terme, nous devrions développer notre travail pour contribuer à des changements dans les quatre domaines.

Activité : Comment pouvons-nous soutenir les quatre principes ?



60 minutes

Objectif de l'activité : encourager les participants à réfléchir à des exemples de projets concrets concernant leur contribution à la disponibilité, l'accessibilité, l'acceptabilité et l'adaptabilité de l'éducation.

Instructions

- Présentez les informations de base aux participants et remettez-leur le **document D3**.
- Demandez aux participants de travailler en petits groupes. Il y aura deux options pour faciliter cela, selon que les participants ont ou non des connaissances communes sur les mêmes projets.

Option i) les participants ont une connaissance commune des projets

- Demandez à chaque groupe de choisir un projet d'éducation inclusive qu'il connaît ou avec lequel il a travaillé.
- Ils doivent discuter du projet et créer un schéma sur le tableau de conférence pour noter tout ce qu'ils savent sur ce projet concernant sa contribution à l'amélioration de la disponibilité, de l'accessibilité, de l'acceptabilité et de l'adaptabilité.
- Les participants doivent ensuite réfléchir aux questions suivantes :
 - Quels ont été les principaux points d'entrée de ce projet ? Sur quoi le projet s'est-il focalisé au départ ? Le ou les points d'entrée étaient-ils axés sur un ou plusieurs des principes en particulier ?
 - Quels aspects du travail se sont développés ou ont évolué plus tard dans la vie du projet ? Comment ou pourquoi ces aspects du travail se sont-ils développés ?
 - Le projet répond-il maintenant aux quatre principes ?
 - Si ce n'est pas le cas, cela fait-il partie des plans futurs ? Ou bien pourquoi n'est-il pas possible que le projet réponde à l'un ou plusieurs de ces principes ?
 - Au lieu de cela, d'autres partenaires contribuent-ils à répondre à ces principes ?
- Les groupes peuvent fournir un retour sur les points clés de leurs discussions à l'ensemble du groupe.

Option ii) les participants n'ont pas de connaissance commune des projets

- Demandez à chaque groupe de choisir un rapporteur et les autres membres joueront le rôle des enquêteurs.
- Le rapporteur doit partager des informations sur un projet d'éducation inclusive qu'il connaît ou avec lequel il travaille.
- Les enquêteurs doivent poser des questions lorsque cela est nécessaire pour connaître le point d'entrée initial du projet (sur quels aspects de l'éducation inclusive s'est-il concentré au début ?).
- Ils doivent également poser des questions pour savoir si le projet se concentre sur les quatre principes. Qu'a fait le projet pour contribuer à améliorer la disponibilité, l'accessibilité, l'acceptabilité et l'adaptabilité ?
- Les enquêteurs doivent documenter ce qu'ils découvrent en créant un schéma sur un tableau de conférence (le rapporteur doit les laisser documenter sans les corriger).
- Le rapporteur doit ensuite examiner le schéma et voir s'il y a des lacunes ou des malentendus.
- Les groupes peuvent fournir au reste des participants un retour sur les points clés de leurs discussions.

Activité complémentaire facultative

- Si le temps le permet, les enquêteurs peuvent partager leurs propres expériences par rapport à celle du rapporteur et y réfléchir :
 - Comment leurs projets, ou les projets dont ils ont connaissance, ont-ils contribué à améliorer un ou plusieurs des quatre principes ?
 - Leurs projets ont-ils généralement des points d'entrée axés sur un ou plusieurs principes différents ?
 - Les enquêteurs pensent-ils qu'ils devraient développer les projets de manière à ce qu'ils abordent les quatre principes ? Ou trouver des moyens de collaborer avec d'autres personnes qui peuvent traiter d'autres principes ?

Sujet central D4

Comment pouvons-nous appliquer à grande échelle les projets d'éducation inclusive ?

Message clé



Il existe dans le monde de nombreux petits projets pilotes d'éducation inclusive qui ne se transforment pas en initiatives de plus grande envergure. L'application à grande échelle présente divers défis que nous pouvons prendre en compte lors de la conception d'un projet. Nous pouvons également utiliser de petits projets pour influencer le changement dans les systèmes, les politiques et les pratiques d'éducation sans attendre que le projet lui-même soit appliqué à grande échelle ou reproduit.

Informations générales pour le formateur

Dans le monde entier, il existe probablement des centaines ou des milliers de projets pilotes d'éducation inclusive à petite échelle, gérés par des organisations non gouvernementales (ONG) ou en collaboration entre des ONG et des gouvernements. Très peu d'entre eux sont transposés avec succès à un plus grand nombre d'écoles, de départements ou à l'échelle nationale, et ce n'est pas nécessairement parce que l'éducation inclusive ne vaut pas la peine d'être adaptée à plus grande échelle ou parce que les idées des projets ne donnent pas de bons résultats.

En revanche, cela peut être dû aux raisons suivantes :

- Des cycles de financement de projet courts ou bien des changements dans les priorités de l'organisation ou des donateurs peuvent mener l'organisation à arrêter un projet à la fin d'une période de subvention et à passer à un autre.
- La planification de l'application à grande échelle, notamment la promotion et le soutien de l'appropriation par le gouvernement, ne fait pas partie intégrante du plan du projet ou bien l'application à grande échelle n'est pas planifiée de manière réaliste.
- Le changement prend du temps et les gouvernements n'en ont pas suffisamment pour mettre au point tous les changements connexes nécessaires à l'adoption d'idées pilotes à plus grande échelle. Par exemple, un ministère de l'Éducation peut souhaiter déployer à grande échelle un programme pilote de formation des enseignants à l'éducation inclusive, mais un long processus peut être nécessaire pour approuver officiellement le cours, puis l'intégrer efficacement dans les programmes de formation nationaux existants, etc., et il se peut que le projet d'une ONG n'intègre pas le temps et le soutien nécessaires à ce processus dans son programme et son calendrier.

- Les projets pilotes ou les projets à petite échelle des ONG sont souvent mis en œuvre dans une « bulle » plutôt protégée et bien dotée en ressources. Le même niveau de contribution n'est généralement pas disponible à une échelle plus large ou nationale. Après le pilotage d'un projet vient une étape importante, celle de l'essai en situation réelle, qui consiste à trouver les meilleurs moyens de mettre en œuvre les bonnes idées dans des situations où le soutien financier ou humain est moindre ou différent de celui qui était disponible pour le pilote. Le financement, les délais et/ou les engagements des ONG ne vont souvent pas jusqu'à cette étape de test en situation réelle. Les parties prenantes s'attendent souvent à ce que le gouvernement voie un bon exemple de travail à petite échelle et, comme par magie, qu'il soit appliqué partout. Cela revient à attendre d'une voiture qu'elle passe de 0 à 100 km/h sans période d'accélération progressive !



Activité : Renforcer les projets d'éducation inclusive

60 minutes

Objectif de l'activité : aider les participants à réfléchir de manière logique et réaliste au potentiel et aux défis de la mise à l'échelle des projets d'éducation inclusive des ONG.

Instructions

- Présentez les informations générales aux participants.
- Demandez aux participants de travailler en binômes ou en groupes.
- Chaque participant doit donner un exemple de projet d'éducation inclusive avec lequel il travaille ou qu'il connaît, puis choisir un projet sur lequel il se concentrera en binôme ou en groupe. Les participants doivent choisir un projet qui, selon eux, va dans la bonne direction en termes de contribution aux changements dans l'éducation (même s'il n'est pas parfait).
- Demandez aux participants de réfléchir à l'échelle actuelle du projet et aux apports nécessaires pour le faire fonctionner à ce niveau. Par exemple, ils peuvent considérer la taille de la zone géographique couverte par le projet, le nombre de départements, de communautés ou d'écoles, ainsi que le nombre d'apprenants, d'enseignants ou d'autres bénéficiaires.
- Réfléchissez ensuite à la manière dont le projet pourrait être appliqué à grande échelle :
 - Est-il possible de reproduire le projet actuel dans d'autres endroits ou même au niveau national ? Qui pourrait/devoir être impliqué dans la prise de décision, la planification et le financement d'un tel effort de reproduction ? Comment feriez-vous pour que les parties prenantes adhèrent à l'idée de reproduire/appliquer à grande échelle ce travail ? Quels pourraient être les défis à relever ? Quels sont les facteurs favorables ?
 - Quelles adaptations pourraient être nécessaires pour tester ce projet dans le monde réel à une plus grande échelle ? (par exemple, des moyens de rendre le petit projet/projet pilote plus abordable à plus grande échelle ; des moyens de le rendre plus facile à gérer ou à contrôler ; des moyens de mieux l'adapter aux politiques ou stratégies nationales ; des moyens d'améliorer l'engagement de la communauté ; etc.).
- Demandez aux binômes/groupes de réaliser une affiche sur un tableau de conférence pour montrer leur plan ou leurs idées d'application à grande échelle. Ces affiches peuvent être partagées avec l'ensemble du groupe ou en passant d'un binôme/groupe à l'autre.

Sujet central D5

Comment pouvons-nous utiliser le travail de projet pour plaider en faveur du changement ?

Message clé



Notre expérience des projets d'éducation inclusive peut être utilisée comme un stimulus pour encourager d'autres personnes à effectuer des changements qui rapprochent leur pays de l'éducation inclusive. Pour que notre plaidoyer ait plus de chances de réussir, nous devons faire preuve de confiance dans l'approche que nous défendons et être en mesure d'en démontrer les avantages par des preuves concrètes. Nous devons également réfléchir aux moyens appropriés de transmettre notre message.

Informations générales pour le formateur

Il n'est pas toujours approprié ou possible d'appliquer à grande échelle ou de reproduire ailleurs l'ensemble d'un projet d'éducation inclusive, mais cela ne signifie pas que le projet ne peut pas être utilisé pour contribuer à des changements plus larges dans le système éducatif. Nous pouvons utiliser nos expériences pour mener un plaidoyer qui encourage d'autres personnes à prendre des mesures appropriées en faveur de l'éducation inclusive, même si notre propre projet ne peut se développer ou se poursuivre au-delà de certaines limites.

Il n'est pas simple de mener un plaidoyer efficace pour changer des opinions bien ancrées sur le système éducatif parmi les décideurs politiques, les praticiens et les autres parties prenantes. Mais il existe des mesures clés que nous pouvons prendre pour améliorer nos chances de réussite.

Par exemple, nous pouvons :

- **veiller à ce que notre public nous fasse confiance.** Il doit avoir confiance dans l'approche que nous défendons, et cette confiance sera d'autant plus grande qu'il connaîtra et fera confiance au travail passé, à l'éthique, à la réputation, à l'expertise, etc., de notre organisation ;
- **prouver que notre idée est bonne.** Cela signifie que nous devons être en mesure de montrer que l'éducation inclusive a été bénéfique pour les personnes concernées et de convaincre d'autres personnes qu'il vaut la peine d'investir leurs ressources dans d'autres activités de ce type. Pour ce faire, nous devons apporter des preuves concrètes, tant quantitatives que qualitatives et issues de contextes pertinents, que nos idées sur l'éducation inclusive ont apporté des changements positifs. Il ne suffit pas d'expliquer en théorie pourquoi l'éducation inclusive est une bonne idée ;

- **communiquer efficacement nos messages.** Cela signifie qu'il faut connaître ses publics, savoir ce qu'il faut dire et comment le dire à différents publics, comprendre ce qui les « pousse à bout » dans un sens ou dans l'autre, et choisir le moment le plus approprié pour transmettre notre message ;
- **créer un élan.** Il est peu probable qu'une personne d'une petite organisation qui a mené un petit projet d'éducation inclusive demandant à un fonctionnaire de prendre une décision importante sur le changement de l'ensemble du système éducatif du gouvernement ait un grand impact. Il est essentiel de créer un groupe d'alliés pour la défense des droits, afin que toute notre organisation soit unie dans la promotion de l'approche, que tous nos partenaires la soutiennent, et que les réseaux avec lesquels nous nous connectons y croient également et contribuent à la promouvoir.

Activité : Utiliser notre travail de projet pour plaider en faveur du changement



60+ minutes

Objectif de l'activité : encourager les participants à réfléchir aux moyens d'utiliser leurs expériences de projet pour contribuer à la défense de l'éducation inclusive.

Instructions

- Faire remarquer aux participants que, même si cette activité porte sur la défense des droits, il n'est pas possible, dans le cadre de ce court atelier, de fournir une formation approfondie sur la manière de mener un plaidoyer.
- Demandez aux participants de travailler en binômes ou en petits groupes et de choisir un projet d'éducation inclusive avec lequel ils travaillent actuellement ou dont ils ont connaissance et qui, selon eux, va dans la bonne direction, même s'il n'est pas parfait.
- Dites-leur que leur tâche consiste à utiliser leurs expériences dans le cadre de ce projet pour encourager d'autres personnes à effectuer des changements qui rapprochent leur pays de l'éducation inclusive (les changements peuvent concerner les politiques, les pratiques, le financement et les ressources, l'environnement et/ou les attitudes).
- Donnez à chaque binôme/groupe une feuille de tableau de conférence et demandez-leur de la diviser en quatre.
- Remettez à chaque binôme/groupe le **document D5**. Le document montre ce qu'ils doivent discuter et écrire dans chaque quart de la feuille.
- Les groupes ou les binômes peuvent partager leurs réponses dans le cadre d'une discussion avec l'ensemble du groupe ou en passant d'un binôme/groupe à l'autre.

Sujet central D6

Comment pouvons-nous soutenir le changement systémique des écoles spécialisées vers des écoles inclusives ?

Message clé



Bien que les écoles spécialisées aient été la norme dans de nombreux contextes pendant de nombreuses années, grâce à l'évolution des perspectives, des expériences et des obligations légales cette norme est en train de changer. À la place, des systèmes éducatifs unifiés sont requis, au sein desquels l'éducation de chacun relève de la responsabilité du ministère de l'Éducation. Notre défi consiste à trouver des moyens d'utiliser l'expertise et les ressources développées dans le cadre de l'offre spécialisée pour garantir que, lorsque cela est nécessaire, un soutien spécialisé non ségrégué est disponible pour les apprenants dans les environnements ordinaires.

Informations générales pour le formateur

L'éducation inclusive, telle que nous l'interprétons, ne consiste pas en la fermeture immédiate de toutes les écoles et unités spécialisées. Ces écoles et ces unités ont tant d'expertise et de ressources que nous ne voulons pas simplement les rejeter. L'éducation en milieu ordinaire ne signifie pas non plus priver les apprenants du soutien d'un spécialiste.

Pour des raisons juridiques, pratiques et de droits de l'homme, l'organisation de l'offre éducative autour d'un système divisé entre enseignement ordinaire et enseignement spécial ségrégué n'est plus appropriée. Des systèmes éducatifs unifiés sont nécessaires, dans lesquels l'éducation de chacun relève de la responsabilité du ministère de l'Éducation, avec le soutien d'autres ministères concernés, et dans lesquels l'apprentissage aux côtés d'enfants différents et le soutien spécialisé se font simultanément. Dans de nombreux cas, le soutien spécialisé peut adopter une approche de conception universelle de l'apprentissage (CUA) et faire partie de la manière flexible et réactive dont l'enseignement et l'apprentissage sont dispensés. Parfois, la fourniture d'un soutien spécialisé peut être temporaire et s'inscrire dans la dynamique de réforme et d'amélioration du système éducatif. D'autres fois, le soutien spécialisé constitue un aménagement raisonnable pour les individus.

Notre défi consiste à faire preuve de créativité, d'innovation et, parfois, de courage pour trouver de nouvelles façons de combiner l'éducation inclusive et le soutien spécialisé.

Activité : Transformer les écoles spécialisées et fournir un soutien spécialisé dans des environnements inclusifs



2 heures 30 minutes

Objectif de l'activité : encourager les participants à réfléchir de manière créative aux moyens de fournir un soutien spécialisé non ségrégué et de « réorienter » les écoles spécialisées afin qu'elles offrent un soutien aux apprenants, aux enseignants et aux familles dans le cadre d'une approche d'éducation inclusive.

Instructions

Première partie



20-30 minutes

- Donnez aux petits groupes ou aux binômes le **document D6.i**. Ils doivent lire chaque étude de cas, en discuter, puis décider si chacune d'entre elles montre l'exclusion, l'éducation spécialisée, l'intégration ou l'inclusion. Ils doivent expliquer leurs raisons.
- Le formateur doit ensuite animer une session de retour d'information pour l'ensemble du groupe, soit en affichant ou en lisant tour à tour chaque étude de cas et en invitant à la discussion, soit en demandant à chaque groupe d'expliquer sa réponse pour une étude de cas et en invitant les autres groupes à répondre.
- Le formateur peut utiliser ces réponses pour vérifier les réponses des participants :
 1. Groupe de filles - exclusion
 2. Enseignant avec 50 apprenants - intégration
 3. Jamu - inclusion
 4. Tsige - éducation spécialisée
 5. Sarah - intégration, puis exclusion
 6. Natasha - éducation spécialisée
 7. Charles - intégration
 8. Michael - inclusion
- Le but de cette activité est d'aider à vérifier la compréhension des participants avant d'examiner plus en détail la transformation des écoles spécialisées. Il ne s'agit pas de leur faire passer un test formel !

Activité complémentaire facultative

- En fonction du temps disponible et des besoins des participants, une étape supplémentaire peut être ajoutée.
- Demandez aux participants de discuter de ce qui pourrait être fait pour transformer les études de cas qui ne sont pas un exemple d'« inclusion » en « inclusion ». Quelles actions sont nécessaires ? Qui doit être impliqué ? Quelles pourraient être les étapes ? Une série de changements est-elle nécessaire ?
- Les participants peuvent choisir la manière de présenter leurs idées, par exemple, ils peuvent jouer le rôle d'un enseignant se comportant différemment, ils peuvent dessiner des images, des cartes mentales, des schémas, etc., pour montrer les changements nécessaires.

Adaptation locale

Vous pouvez adapter les études de cas en fonction de votre contexte. Par exemple, vous pouvez modifier les détails concernant les bâtiments scolaires, les installations et la taille des classes pour les rendre plus pertinents et plus crédibles pour les participants de votre pays.

Deuxième partie



60+ minutes

- Dans le cadre d'une activité de questions en rafale avec l'ensemble du groupe, demandez aux participants de suggérer des stratégies pour fournir un soutien spécialisé aux apprenants dans les écoles inclusives. Cette activité ne doit durer que quelques minutes ; ne discutez pas encore de chaque idée. Écrivez les idées au tableau ou sur le tableau de conférence.
- Distribuez le **document D6.ii**. Il contient une liste de stratégies pour fournir un soutien spécialisé aux apprenants dans les écoles inclusives. Les participants peuvent également ajouter des idées de la liste qu'ils viennent de créer dans l'activité de questions en rafale.
- Demandez aux participants de travailler en binômes ou en petits groupes pour discuter des stratégies et remplir le tableau du document. Ils doivent réfléchir aux façons dont chaque stratégie pourrait être utilisée pour perpétuer la ségrégation, et aux mesures qui peuvent être prises pour s'assurer que cette stratégie ne perpétue pas la ségrégation. Le **document D6.iii** fournit des exemples de réponses. Si les participants ont du mal à se lancer, vous pouvez leur proposer un exemple parmi ces exemples de réponses.
- Avec l'ensemble du groupe, demandez à chaque groupe/binôme de partager ses réponses pour l'une des stratégies. Les autres participants peuvent ensuite ajouter leurs suggestions pour cette stratégie, si elles n'ont pas déjà été mentionnées.
- Si certains participants ont du mal à trouver comment mettre en œuvre l'une des stratégies de manière à éviter la ségrégation, utilisez le **document D6.iii** pour vous aider à suggérer des idées.

Troisième partie



60 minutes

- Donnez aux participants des cartes/notes vierges.
- Ils doivent travailler individuellement. Sur chaque carte, ils doivent écrire au moins une idée sur la façon dont une école spécialisée peut être transformée ou se voir attribuer un rôle différent afin de soutenir l'éducation inclusive. Ils peuvent écrire autant d'idées qu'ils le souhaitent.
- Invitez les participants à épingler leurs cartes au mur. Ils doivent lire les cartes des autres et essayer d'épingler chaque carte à côté d'une carte qui véhicule une idée similaire.
- Avec l'ensemble du groupe, examinez leurs réponses et faites un travail supplémentaire pour regrouper les idées similaires.
- Vous pouvez choisir une ou plusieurs idées pour en discuter plus en détail. Vous pouvez aussi inviter les participants à partager des exemples concrets d'écoles spécialisées qui ont transformé leur rôle, s'ils en connaissent.
- Le **document D6.iv** propose quelques idées que vous pourriez ajouter à la liste, si les participants ne les mentionnent pas déjà.

Lectures complémentaires pour le module D

Les voies du changement

CBM (2018) Mon droit, c'est notre avenir. Le pouvoir transformateur de l'éducation inclusive pour personnes handicapées, Bensheim : CBM.

Partie 1.4 - Comprendre ce que nous entendons par « éducation inclusive »

Partie 3.2 - Collaboration intersectorielle

Partie 3.4 - Plaidoyer collaboratif

Chapitre 10 - Organiser des systèmes d'éducation inclusive. <https://bit.ly/CBMMYRightFR>

Pinnock, H., and Lewis, I. (2008). Making Schools Inclusive: how change can happen. Save the Children's Experience, Save the Children, London

Chapitre 5 Promoting change across education systems <https://bit.ly/MSI2008>

Application à grande échelle et défense des droits

EENET (2015) Enabling Education Review: Special Issue - Inclusive Education Advocacy.

<http://bit.ly/EER2015Advocacy>

IDDC Inclusive Education Task Team (2016) (#CostingEquity. The case for disability-responsive education financing. Brussels: International Disability and Development Consortium.

<https://bit.ly/CostEquRepSum>

Save the Children (2000) Working for change in education: A handbook for planning advocacy, Save the Children, London.

Chapitre 3, How can change come about?

Chapitre 5, Planning advocacy approaches and activities. <https://bit.ly/WFCE2000>

UNESCO (2020) Global Education Monitoring Report. Inclusion and education: all means all. Paris: UNESCO

<http://bit.ly/GEMR2020>

UNESCO Bangkok (2013) Promoting Inclusive Teacher Education. Advocacy Guides. Bangkok: UNESCO.

<http://bit.ly/UNESCOITEadvocacy>

Changement d'une école spécialisée à une école inclusive

'Debating the role of special schools in inclusive education' in Enabling Education, Issue 12, 2008. EENET.

<https://bit.ly/EE8SpecSchools>

CBM (2018) Mon droit, c'est notre avenir. Le pouvoir transformateur de l'éducation inclusive pour personnes handicapées, Bensheim : CBM.

Chapitre 7 - Innovation : accessibilité et aménagement raisonnable.

<https://bit.ly/CBMMYRightFR>

Études de cas pour le module D

Les études de cas suivantes sont pertinentes pour les sujets abordés dans le Module D. Les formateurs peuvent donner aux participants ces études de cas afin qu'ils les lisent ou en discutent pendant l'atelier, pendant les pauses, pour les devoirs ou pour l'apprentissage ultérieur en autonomie. Ces études de cas peuvent être utiles pour illustrer les discussions sur la défense de l'éducation inclusive et les liens entre les écoles spécialisées et l'éducation inclusive.

Étude de cas D1

Transformation d'une école spécialisée au Burkina Faso

Le Centre d'éducation et de formation intégrée pour sourds et malentendants (CEFISE), partenaire de CBM au Burkina Faso, gérait à l'origine une école spécialisée de jour pour les apprenants sourds. L'école a acquis une expertise dans les domaines de l'enseignement, de l'audiologie, de l'orthophonie et des services de soutien psychologique. Le directeur de l'école a alors décidé que l'école devait accepter les apprenants entendants, avec ou sans handicap, aux côtés des apprenants sourds et malentendants. L'école emploie désormais des enseignants sourds, malentendants et entendants qui travaillent ensemble dans la plupart des classes, en particulier dans les classes d'éducation préscolaire. Il existe des classes de transition pour les apprenants sourds qui commencent l'école tardivement. Elles offrent un environnement riche en langue et en communication pendant un à deux ans, après quoi ces apprenants sont intégrés aux côtés d'autres apprenants sourds et entendants dans des classes inclusives. Les classes inclusives disposent d'interprètes en langue des signes. L'école fournit encore des évaluations audiologiques et des appareils auditifs pour ceux qui peuvent en bénéficier. Les apprenants sourds, malentendants et entendants bénéficient d'une éducation bilingue et de cultures sourdes et entendants. Si l'école prend désormais en charge les apprenants souffrant d'autres handicaps, ceux qui souffrent d'autisme ou d'autres besoins d'apprentissage complexes sont toujours orientés vers des centres spécialisés de la ville. Néanmoins, l'école du CEFISE fournit maintenant un renforcement des capacités et un soutien en matière de ressources à d'autres écoles du Burkina Faso.

Étude de cas CBM de :

CBM (2018) Mon droit, c'est notre avenir. Le pouvoir transformateur de l'éducation inclusive pour personnes handicapées, Bensheim: CBM. p. 147-148

<https://bit.ly/CBMMYRightFR>

Étude de cas D2

Modification des relations entre les écoles spécialisées et les écoles ordinaires au Malawi

Delix Missinzo

Dans de nombreux pays, il y a peu de contacts entre les écoles spécialisées et les écoles ordinaires. Au Malawi, les malentendus sur le rôle des écoles spécialisées et des écoles inclusives, ainsi que le manque de clarté des relations entre elles, freinent les progrès vers l'inclusion. Toutefois, la situation commence à changer. Delix décrit ici quelques activités initiales visant à rapprocher les écoles spécialisées et ordinaires au profit des apprenants sourds.

Contexte

En 1983, les premiers enseignants itinérants, qui ont reçu une formation spécialisée, ont commencé à travailler avec des apprenants malvoyants dans des écoles ordinaires. Plus tard, en 1996, un service itinérant a commencé à soutenir les apprenants souffrant de déficiences auditives et de difficultés d'apprentissage. Toutefois, les enseignants des écoles ordinaires n'ont pas été formés pour travailler avec ces enseignants itinérants. Il a donc été difficile pour les enseignants itinérants de fournir un soutien efficace. Le gouvernement a créé une politique d'éducation inclusive en 2001. Pourtant, aucun conseil n'est donné sur le développement du personnel et de l'expertise, ni sur la manière dont les apprenants sourds, et les autres personnes handicapées et ayant des besoins éducatifs spéciaux, peuvent être éduqués dans leurs écoles de quartier.

Relations entre les écoles spécialisées et les écoles ordinaires

La compréhension de la manière de mettre en œuvre l'éducation inclusive est limitée au Malawi. Les instituts de formation des enseignants n'ont pas de professeurs spécialisés et l'éducation inclusive commence seulement à être abordée. Les enseignants ordinaires ont tendance à penser que l'inclusion implique que des enseignants spécialisés instruisent les apprenants handicapés dans des écoles spécialisées ; une idée fautive qui a conduit les enseignants des écoles spécialisées et ordinaires à avoir peu de contacts entre eux.

Quatre pensionnats spécialisés accueillent environ 600 enfants sourds, mais les estimations suggèrent qu'il y a au moins 6 000 enfants qui sont nés avec une surdité profonde et beaucoup plus qui sont devenus sourds à cause d'une maladie. L'éducation inclusive est peut-être le seul moyen de répondre aux besoins de ces nombreux enfants.

Amélioration de la collaboration dans la zone de Masambanjati

La zone de Masambanjati, dans le sud du Malawi, compte 14 écoles primaires ordinaires, avec un effectif total de 10 000 élèves. Avec seulement 82 enseignants, le rapport enseignant/apprenant dans la zone est difficile : il est de 1 pour 122.

Inspirés par leur conseiller en éducation primaire, qui est un enseignant spécialisé dans les questions de surdité, les enseignants de la zone ont formé un comité chargé d'étudier les pratiques d'intégration dans les écoles. Le comité a proposé de visiter un centre de ressources et un pensionnat pour sourds. Ils voulaient voir comment les enseignants spécialisés interagissent avec les apprenants sourds et ont organisé une visite de l' cole voisine, la Mountain View School for Deaf Children. Les conseillers pédagogiques des écoles primaires de trois zones et les directeurs des écoles ordinaires voisines ont également participé à la visite.

Avant la visite, le bureau départemental chargé de l'éducation a organisé une formation de sensibilisation aux questions de surdité pour 390 enseignants ordinaires, avec le soutien de l'organisation britannique Voluntary Services Overseas. Des enseignants de l' cole Mountain View ont aidé à animer l'atelier.

Au cours de la visite, les enseignants ordinaires ont pris conscience de ce qui pouvait être fait dans leurs propres écoles.

« J'ai aimé cette visite et j'ai maintenant le courage d'enseigner à tous les apprenants si cette opportunité m'est donnée. Si nous n'autorisons pas les apprenants sourds dans les écoles ordinaires, ce sera cruel car le nombre d'internats est limité dans le pays. Où d'autre les enfants sourds peuvent-ils recevoir une  ducation ? Nous avons vu comment les apprenants sourds peuvent être éduqués. J'ai une histoire à raconter à mes collègues et à la communauté quand je rentrerai. »

Brighton Nkolokosa, enseignant de 136 apprenants en CE2,  cole primaire de Mbalanguzi.

Cette visite a été une révélation pour les enseignants ordinaires et a permis de lancer le processus de partage d'idées et d'expériences entre les écoles. Il faut maintenant que le gouvernement et les autres parties prenantes continuent à soutenir ce processus, afin que les enseignants spécialisés puissent organiser des programmes de sensibilisation qui soutiennent les écoles ordinaires.

Delix est un enseignant pour sourds, diplômé de l'université de Manchester et chargé de cours au Montfort Special Needs Education College au Malawi.

Missinzo, D. (2009) 'Changing relationships between special and mainstream schools in Malawi' in Enabling Education Issue 13

<http://bit.ly/EE3Missinzo>

Étude de cas D3

Défense collaborative des droits au niveau local en Inde

Un programme soutenu par CBM (Regional Action on Inclusive Education Northeast in India) développe une approche de centre de ressources pour soutenir l'éducation inclusive, offrant des opportunités de rassembler différentes parties prenantes en vue de défendre l'éducation inclusive. Les écoles spécialisées sont transformées en centres de ressources. Le programme a établi des partenariats avec la RBC, le gouvernement local et les services communautaires, tels que les institutions de santé, d'éducation et de formation, pour plaider en faveur de l'éducation inclusive au sein des communautés.

Dans le monde entier, les centres de ressources se voient souvent attribuer un rôle assez étroit, comme celui d'accueillir du personnel spécialisé qui apporte son soutien aux enfants et aux enseignants. Les centres de ressources soutenus par CBM en Inde sont conçus de manière plus holistique, destinés à une série d'activités d'éducation inclusive. Ils partagent leurs connaissances, renforcent les capacités des enseignants, distribuent des dispositifs d'assistance ainsi que des dispositifs d'aide à la lecture pour les personnes malvoyantes, fournissent un soutien en matière de technologies de l'information et de la communication (TIC), ils fournissent des kits d'apprentissage précoce et des livres audio, soutiennent les programmes d'éducation inclusive et le renforcement des capacités en matière de formation professionnelle et de moyens de subsistance, et mènent des actions de plaidoyer.

Dans le cadre de leur rôle de défense des droits, les centres de ressources :

- travaillent en réseau avec les ministères de l'Éducation et d'autres prestataires de services ;
- soutiennent la formation de groupes de parents pour qu'ils travaillent ensemble sur des activités de défense des droits et d'entraide ;
- élaborent et mettent en œuvre des programmes de sensibilisation à l'éducation inclusive, y compris parmi les professionnels de santé de la communauté ; et
- facilitent l'autonomisation des champions de l'inclusion, des défenseurs de leurs intérêts et des groupes d'enfants.

Étude de cas CBM de :

CBM (2018) Mon droit, c'est notre avenir. Le pouvoir transformateur de l'éducation inclusive pour personnes handicapées, Bensheim: CBM. p. 60-62

<https://bit.ly/CBMMYRightFR>

Documents à distribuer pour le module D

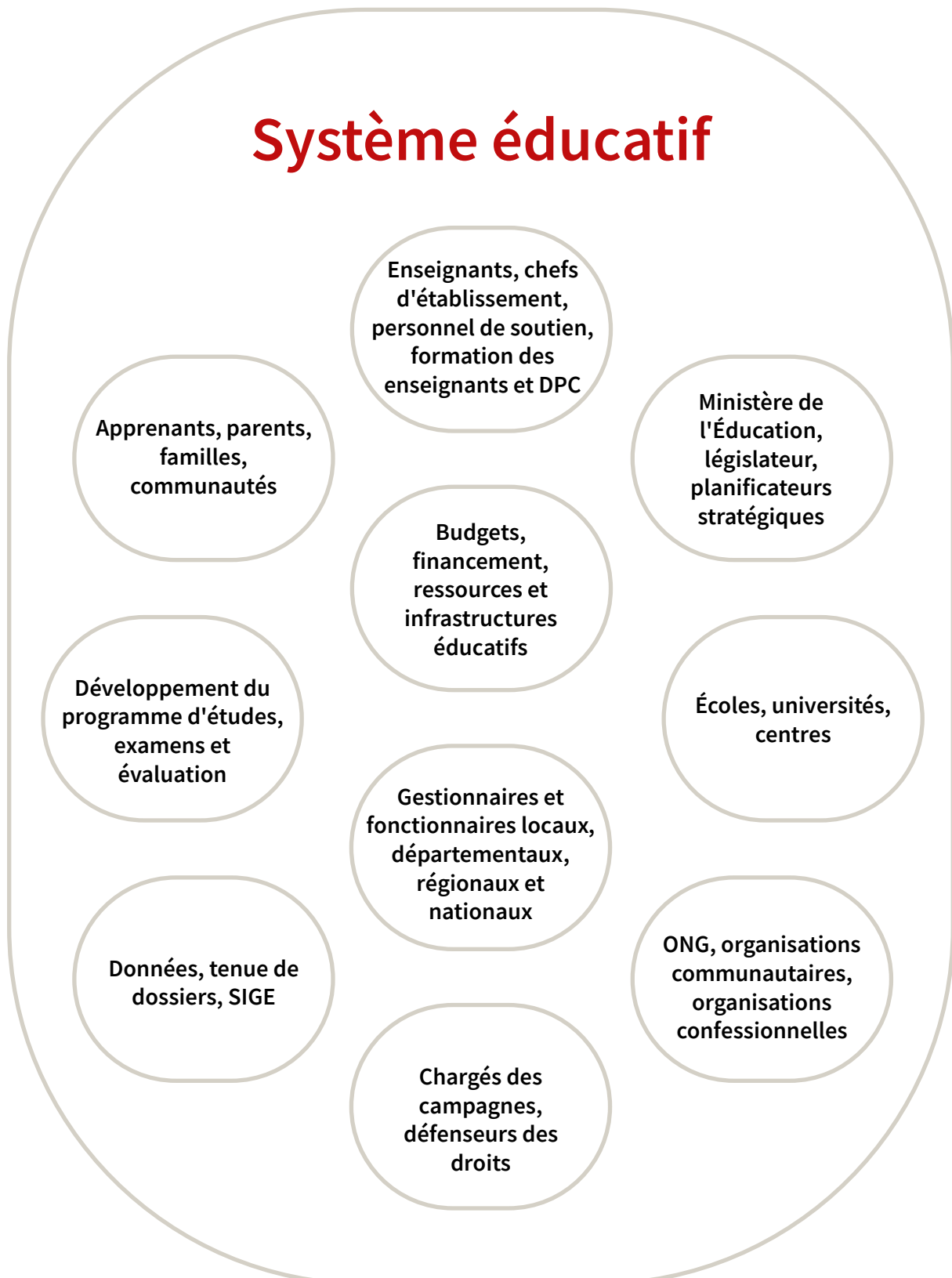
Document D.i : Éléments du système éducatif	40
Document D.ii : Exemples de composants du système éducatif	41
Document D.iii : Autres secteurs avec lesquels le système éducatif est en relation	42
Document D.iv : Exemples de secteurs avec lesquels le système éducatif doit être en relation	43
Document D.v : Décideurs en matière d'éducation	44
Document D1.i : Un exemple de théorie du changement	45
Document D1.ii : Explorer une voie alternative de changement	46
Document D1.iii : Exemple de réponse pour le document D1.ii	47
Document D3 : Les quatre principes	48
Document D5 : Utiliser notre travail de projet pour plaider en faveur du changement	50
Document D6.i : S'agit-il d'une éducation inclusive ? Études de cas	51
Document D6.ii : Moyens de fournir un soutien spécialisé dans le domaine de l'éducation inclusive	53
Document D6.iii : Exemples de réponses pour le document D6.ii	54
Document D6.iv : Idées pour transformer le rôle des écoles spécialisées	57

Document D.i : Éléments du système éducatif

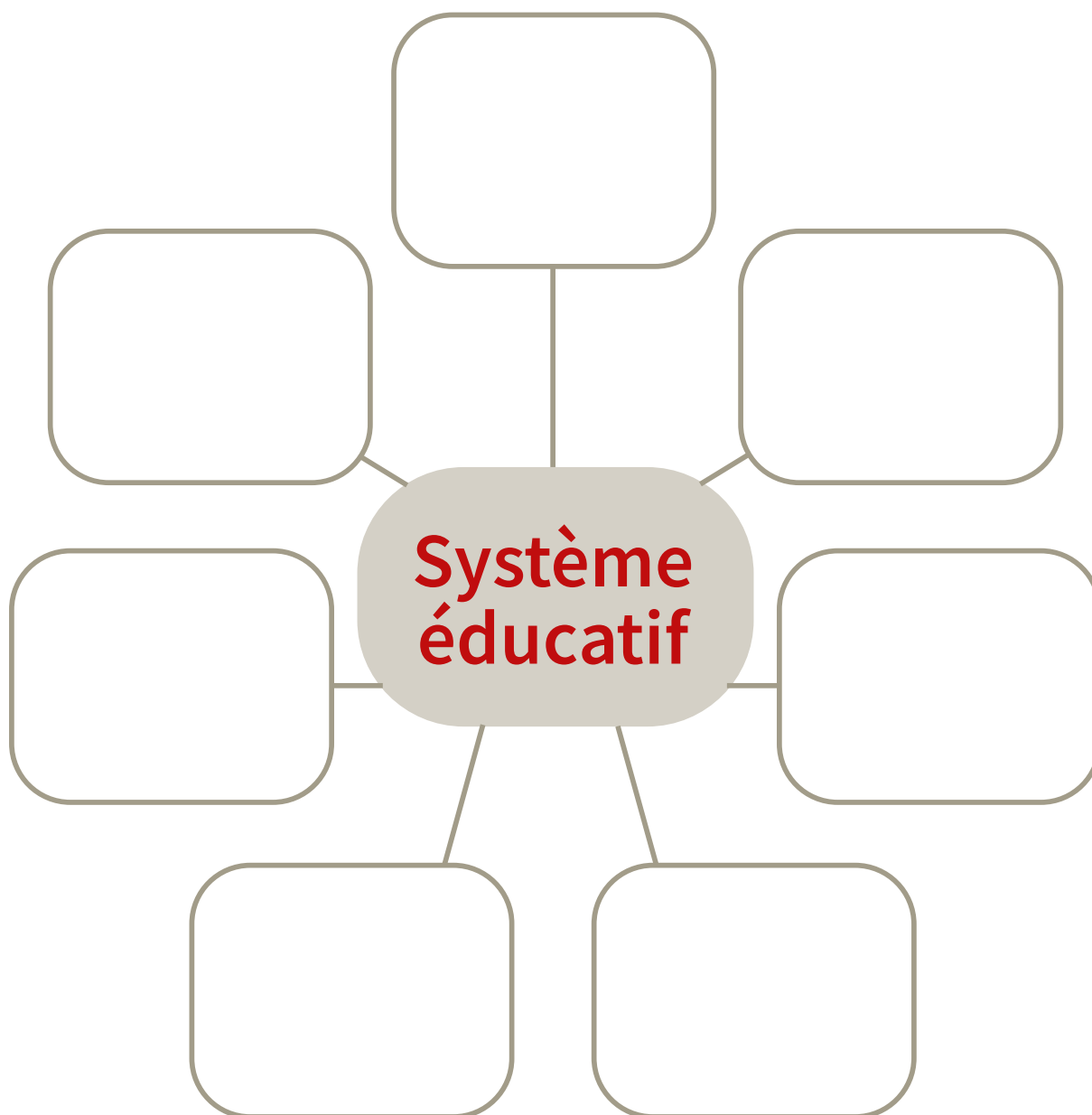
Systeme éducatif

A large rounded rectangle with a light gray border contains the text "Systeme éducatif" in bold red font at the top center. Below the text, there are 12 empty circles arranged in a 4x3 grid, intended for students to write elements of the educational system.

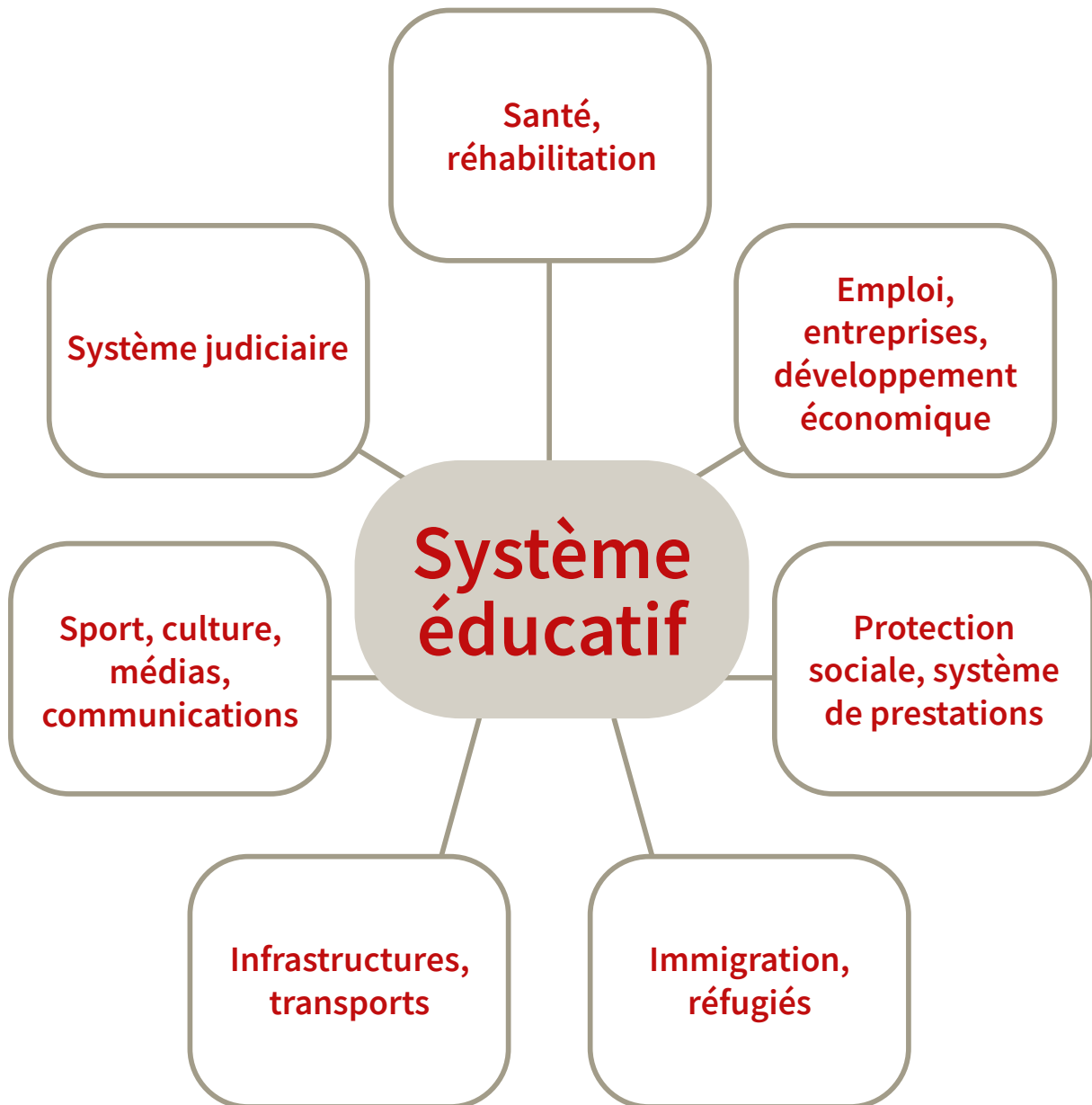
Document D.ii : Exemples de composants du système éducatif



Document D.iii : Autres secteurs avec lesquels le système éducatif est en relation



Document D.iv: Exemples de secteurs avec lesquels le système éducatif doit être en relation



Document D.v : Décideurs en matière d'éducation

Les décideurs en matière d'éducation peuvent être les suivants :

- Le(s) ministre(s) de l'Éducation et ses adjoints
- Le secrétaire permanent à l'éducation et ses adjoints
- Les chefs de service (par exemple, les départements ministériels responsables des différents niveaux d'enseignement, du programme d'études, des examens, de la qualité et des normes, des matériels d'enseignement et d'apprentissage, de la formation des enseignants et de la gestion des ressources humaines, de l'inspection, de l'éducation inclusive/des besoins spéciaux, des budgets/infrastructures/de l'approvisionnement, etc.)
- Les conseillers spéciaux/thématiques
- Les responsables régionaux de l'éducation
- Les inspecteurs régionaux
- Les responsables régionaux des programmes et des examens
- Les conseillers régionaux, les responsables de centres de ressources pédagogiques, les formateurs, etc.
- Les directeurs d'école, les groupes/comités de directeurs d'école
- Les principaux, les responsables des associations parents-enseignants, les comités de gestion des écoles

Document D1.i :

Un exemple de théorie du changement

Une organisation décide du changement global qu'elle souhaite apporter :

« Nous voulons que tous les apprenants aveugles et malvoyants du pays X aient accès à des dispositifs d'assistance appropriés tout au long de leur scolarité obligatoire ».

L'organisation lance alors un projet à gros budget pour fournir aux apprenants et aux écoles des dispositifs d'assistance, du matériel en braille et une formation aux apprenants sur la manière d'utiliser ces dispositifs et ce matériel. Cinq ans plus tard, une étude montre que très peu d'apprenants aveugles ou malvoyants ont accès à des dispositifs d'assistance et que très peu d'entre eux ont conservé cet accès tout au long de leur scolarité.

Qu'est-ce qui ne s'est pas déroulé correctement ?

L'organisation est partie du principe que l'action A (fournir des dispositifs aux apprenants et aux écoles) mènerait en une seule étape au changement Z (toute personne ayant besoin de dispositifs y a accès pendant toute la durée de son éducation). En réalité, il y a bien sûr de nombreux autres points de départ possibles ; peut-être que l'achat de dispositifs n'était pas la première étape la plus appropriée dans ce cas. Même si l'achat de dispositifs était une bonne première étape, de nombreux autres changements sont nécessaires entre A et Z. La fourniture de dispositifs d'assistance n'est généralement qu'une petite étape sur le chemin qui mène à la garantie que tous les apprenants qui ont besoin de dispositifs y auront accès tout au long de leur éducation.

Quelles autres mesures/changements l'organisation aurait-elle pu apporter pour améliorer les résultats ?

Il existe de nombreuses voies de changement possibles ; chaque projet suivra une voie de changement unique. Voici l'un des scénarios de cheminement possibles :

Les changements d'étapes de A...

- Après avoir commencé à fournir des dispositifs, l'étape suivante pourrait être...
- L'évolution de la sensibilisation des pouvoirs publics aux aides techniques, qui pourrait...
- Modifier la capacité du personnel gouvernemental à comprendre les dispositifs, ce qui pourrait conduire à...
- La modification de la politique gouvernementale concernant l'achat et la fourniture de dispositifs, qui pourrait conduire à...
- La modification des pratiques et des mécanismes gouvernementaux en matière d'approvisionnement et de fourniture, qui pourrait conduire...
- Le gouvernement à prendre la responsabilité de fournir des aides techniques, ce qui signifie que...
- Il est beaucoup plus probable que les apprenants reçoivent des dispositifs et les conservent tout au long de leur formation.

... à Z

Retour à l'activité

Document D1.ii : Explorer une voie alternative de changement

Les changements d'étapes de A...

Après avoir commencé à fournir des dispositifs d'assistance aux apprenants et aux écoles, le projet pourrait passer à l'étape suivante...

[Pensez à une prochaine étape logique qui implique la communauté scolaire.]

ce qui pourrait conduire à...

[Pensez à une prochaine étape logique qui implique la communauté scolaire.]

ce qui pourrait conduire à...

[Pensez à une prochaine étape logique qui implique la communauté scolaire.]

ce qui pourrait conduire à...

[Pensez à une prochaine étape logique qui implique la communauté scolaire.]

ce qui pourrait conduire à...

[Pensez à une prochaine étape logique qui implique la communauté scolaire.]

Le gouvernement prend la responsabilité de fournir des dispositifs d'assistance, ce qui signifie...

Qu'il est beaucoup plus probable que les apprenants reçoivent des dispositifs et les conservent tout au long de leur formation.

...à Z

Retour à l'activité

Document D1.iii : Exemple de réponse pour le document D1.ii

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Vous trouverez ci-dessous un parcours possible de changements d'étapes logiques entre A et Z.

Les changements d'étapes de A...

Après avoir commencé à fournir des dispositifs d'assistance aux apprenants et aux écoles, le projet pourrait passer à l'étape suivante...

Modification de la connaissance et de l'intérêt de la communauté scolaire pour les options locales et peu coûteuses en matière de dispositifs et d'accessoires d'assistance,

ce qui pourrait conduire à...

Une modification de la capacité et de l'engagement de la communauté scolaire à acheter et à accéder à des options locales peu coûteuses en matière de dispositifs et d'accessoires d'assistance,

ce qui pourrait conduire à...

Changer la capacité et la confiance des communautés scolaires pour commencer à échanger des expériences avec d'autres communautés scolaires au sujet des dispositifs locaux à faible coût,

ce qui pourrait conduire à...

Changer la capacité et la confiance de la communauté scolaire à faire pression sur le gouvernement pour obtenir de l'aide pour l'accès aux dispositifs et accessoires d'assistance,

ce qui pourrait conduire à...

Le gouvernement à prendre la responsabilité de fournir des dispositifs d'assistance,

ce qui signifie...

Qu'il est beaucoup plus probable que les apprenants reçoivent des dispositifs et les conservent tout au long de leur formation.

Document D3 : Les quatre principes

Disponibilité

Le nombre et la qualité des écoles et des autres établissements et programmes d'enseignement situés à proximité du lieu de vie des personnes sont suffisants, avec une large disponibilité de lieux éducatifs pour les apprenants handicapés à tous les niveaux. Ils doivent inclure les services nécessaires au fonctionnement des écoles (tels que les services d'eau et d'assainissement) et une structure de gestion du système éducatif, y compris le recrutement et la formation continue des enseignants.

Accessibilité

Toutes les filles et tous les garçons, y compris ceux qui sont handicapés, doivent pouvoir accéder à l'enseignement primaire et secondaire sur un pied d'égalité avec les autres, soit dans la communauté où ils vivent, soit en y participant grâce aux technologies modernes. L'enseignement primaire doit être accessible gratuitement dans des environnements sûrs, et l'enseignement secondaire et supérieur doit être abordable. L'ensemble du système éducatif et ses structures doivent être accessibles dans tous les aspects tels que :

- l'environnement physique des écoles, y compris, par exemple, les salles de classe, les installations de loisirs et les réfectoires ;
- la communication et le langage ;
- le matériel d'apprentissage ;
- l'évaluation des élèves ;
- le soutien aux personnes, si nécessaire ;
- le transport ;
- l'engagement à fournir des aménagements raisonnables ;
- les dispositifs d'assistance.

Les personnes handicapées doivent avoir accès à différentes formes de communication, au développement de compétences et à d'autres soutiens, le cas échéant. Il peut s'agir de braille ou de logiciels informatiques accessibles, de modes d'apprentissage améliorés et alternatifs, de compétences en matière de communication et de mobilité, de soutien et de mentorat par les pairs, d'environnements bilingues permettant l'apprentissage de la langue des signes et de la promotion de l'identité linguistique des apprenants sourds.

Acceptabilité

Les programmes et les méthodes d'enseignement doivent être culturellement appropriés et de bonne qualité. La forme et le contenu de l'enseignement dispensé doivent être acceptables pour tous.

Adaptabilité

L'éducation doit être flexible pour pouvoir s'adapter aux besoins de sociétés et de communautés en mutation, et répondre aux besoins des apprenants dans leurs divers contextes sociaux et culturels. Il faut pour cela adopter l'approche de la « conception universelle de l'apprentissage », qui consiste en un ensemble de principes fournissant aux enseignants et autres personnels une structure pour créer des environnements d'apprentissage adaptables et pour élaborer un enseignement répondant aux divers besoins de tous les apprenants. Cette adaptabilité doit se refléter dans les programmes d'études. Des formes flexibles d'évaluations multiples doivent être mises en place et les progrès individuels vers la mise en place de voies alternatives d'apprentissage doivent être reconnus.

Qualité

L'adoption des quatre principes ci-dessus est essentielle pour garantir une éducation de bonne qualité pour tous les apprenants, y compris les personnes handicapées. L'inclusion et la qualité sont réciproques : une approche inclusive peut contribuer de manière significative à la qualité de l'éducation.

Source:

CBM (2018) Mon droit, c'est notre avenir. Le pouvoir transformateur de l'éducation inclusive pour personnes handicapées, Bensheim: CBM. p. 23-25

Document D5 : Utiliser notre travail de projet pour plaider en faveur du changement

La confiance du public

Expliquez pourquoi vous pensez que les publics de vos plaidoyers vous feront confiance lorsque vous plaiderez pour l'éducation inclusive. Que devez-vous faire pour améliorer leur confiance en vous ?

La preuve d'une bonne idée

Fournissez des exemples de preuves qualitatives et quantitatives tirées de votre propre projet qui pourraient être utilisées pour convaincre les publics de vos plaidoyers que l'éducation inclusive est une bonne idée.

Une communication efficace

Choisissez un seul groupe de votre public avec lequel vous aimeriez plaider en faveur de l'éducation inclusive. Que pourriez-vous lui dire ? Comment pourriez-vous lui transmettre le message ? Qu'est-ce qui est le plus susceptible de l'enthousiasmer ou de l'impliquer, et qu'est-ce qui pourrait l'ennuyer ? Quel serait le(s) meilleur(s) moment(s) pour lui présenter vos messages de défense des droits ?

Création d'une dynamique

Que pourriez-vous faire pour que l'ensemble de votre organisation, tous vos partenaires et les réseaux concernés soient des alliés efficaces pour diffuser des messages cohérents de défense de l'éducation inclusive ?

Document D6.i : S'agit-il d'une éducation inclusive ? Études de cas

Lisez chaque étude de cas et décidez s'il s'agit d'un exemple d'exclusion, d'éducation spécialisée, d'intégration ou d'inclusion.

11. Certaines filles ont cessé de venir à l'école primaire, car elles tombent sans cesse malades. Il s'avère que lorsqu'elles étaient à l'école, elles n'utilisaient jamais les toilettes de l'école. Les toilettes de l'école étaient toujours très sales et les filles avaient peur d'être maltraitées. Lorsque les filles se sont plaintes auprès de la directrice, celle-ci a commencé à s'assurer que les toilettes soient nettoyées, mais elle a aussi commencé à les verrouiller et à garder la clé, de sorte que les filles devaient demander la clé chaque fois qu'elles avaient besoin d'utiliser les toilettes. Parfois, les filles ne trouvent pas la directrice lorsqu'elles ont besoin d'aller aux toilettes.

2. Une enseignante a 50 apprenants dans sa classe de collège. Le style d'enseignement qu'elle connaît le mieux consiste à se tenir à l'avant de la classe et à faire un cours magistral aux apprenants, mais elle remarque que de nombreux apprenants ne semblent pas comprendre ce qu'elle enseigne. Elle a essayé différents agencements pour les faire asseoir, mais maintenant elle place ses apprenants les plus rapides devant et elle pose des questions surtout à ces derniers, car les autres apprenants ne semblent pas très impliqués dans les leçons.

3. Jamu est épileptique. Il apprend tout juste à surveiller lui-même son handicap. Il doit prendre ses médicaments chaque midi. Son professeur a inscrit une note sur son registre pour s'assurer que quelqu'un lui rappelle de le faire. Jusqu'à présent, cet arrangement n'a posé aucun problème.

4. Tsige est sourde. Elle fréquente une école pour enfants sourds à 220 km de chez elle. Elle y vit depuis qu'elle a 6 ans. Les religieuses de l'école sont gentilles avec elle et lui ont appris la langue des signes. Elle a beaucoup d'amis à l'école. Tsige est souvent triste, car ses parents et ses frères et sœurs lui manquent. Elle ne leur rend visite que deux fois par an, car les voyages sont trop coûteux. Lorsqu'elle est à la maison, sa famille a du mal à communiquer avec elle et elle manque à nouveau l'école. Tout cela est déroutant pour elle. Elle ne se sent jamais à sa place.

5. Sarah utilise un fauteuil roulant. Elle veut aller à l'école avec des amis de son quartier. L'école n'étant pas accessible aux fauteuils roulants, son cousin, qui était au chômage, l'accompagnait à l'école pour la soulever dans les escaliers et la faire passer par les portes. Son cousin a maintenant trouvé un emploi et il ne peut plus l'accompagner. L'enseignant de Sarah dit qu'elle ne peut pas aller à l'école sans aide. Depuis, elle reste à la maison.

6. Natasha est en CP dans une école ordinaire qui dispose d'une unité spécialisée. Elle est atteinte du syndrome de Down. Elle peut dire quelques mots mais utilise principalement des gestes pour communiquer. Tous les autres élèves aiment jouer avec elle car elle a un grand sens de l'humour. Elle est très animée et ses camarades sont capables de la comprendre. Les enseignants des classes ordinaires pensent que Natasha est une idiote et ne veulent pas d'elle dans leurs classes. Ils disent qu'ils ne peuvent pas la comprendre et qu'elle interfère avec les autres apprenants. Natasha suit donc toutes ses leçons dans l'unité spécialisée de l'école, mais elle joue dans la cour de récréation avec les enfants de toutes les classes.

7. Charles, élève de CM2, est malentendant. Les apprenants de sa classe sont tous assis par ordre alphabétique. Cela signifie qu'il doit s'asseoir au fond et qu'il a du mal à entendre l'enseignant et à suivre le reste de la classe. Son institutrice refuse de faire une exception pour lui, car elle dit qu'elle doit traiter tous les apprenants de la même manière.

8. Michael a une difficulté d'apprentissage spécifique, il a du mal avec les mathématiques, la lecture et l'écriture. Michael a besoin que quelqu'un lui explique clairement ce qui se passe en classe. Son professeur l'a placé avec un apprenant qui aime « jouer au professeur » et avec qui il s'entend bien. L'enseignant lui a également permis de passer ses examens oralement. Il suit des cours supplémentaires pour améliorer ses compétences en mathématiques et sa capacité à lire.

Document D6.ii : Moyens de fournir un soutien spécialisé dans le domaine de l'éducation inclusive

Stratégies pour un soutien spécialisé inclusif	Comment cette stratégie pourrait-elle perpétuer la ségrégation ?	Comment faire en sorte que cette stratégie ne perpétue pas la ségrégation ?
Salles de ressources dans les écoles Centres de ressources pour les groupements scolaires		
Enseignants itinérants qui se déplacent dans un groupement scolaire gérable		
Assistants en classe ou d'éducation		
Bénévoles. Par exemple, les parents, les membres de la communauté, les femmes et les hommes handicapés, les apprenants plus âgés		
Coordinateurs des besoins éducatifs spéciaux au niveau de l'école ou du groupement scolaire		
Collaborer avec les programmes de DICB lorsqu'ils existent		
L'apprentissage à domicile pour les apprenants qui ne peuvent pas aller à l'école pendant une partie ou la totalité du temps		
Plans d'éducation individuelle et de soutien personnel		
Travail de proximité des écoles spécialisée		

Document D6.iii : Exemples de réponses pour le document D6.ii

Stratégies pour un soutien spécialisé inclusif	Comment cette stratégie pourrait-elle perpétuer la ségrégation ?	Comment faire en sorte que cette stratégie ne perpétue pas la ségrégation ?
<p>Salles de ressources dans les écoles</p> <p>Centres de ressources pour les groupements scolaires</p>	<p>Si les apprenants apprennent en permanence dans des salles/centres séparés ;</p> <p>si les enseignants « abandonnent » les apprenants dans les salles/centres de ressources parce qu'ils pensent que des spécialistes devraient s'en occuper.</p>	<p>Organiser et gérer les salles et les centres de ressources comme des installations fournissant des ressources et un soutien à l'ensemble de l'école ; préciser clairement qu'ils sont destinés à un usage complémentaire, ad hoc, et non à un enseignement et à un apprentissage à plein temps.</p>
<p>Les enseignants itinérants (EI) qui se rendent dans un groupement scolaire gérable</p>	<p>Si les enseignants classiques ignorent les apprenants ayant des besoins spécifiques, en croyant que les EI feront tout le travail nécessaire lors de leur visite.</p> <p>Si les apprenants passent beaucoup de temps avec les EI dans des environnements et des activités totalement séparés, loin de leurs camarades.</p>	<p>Bien comprendre que le soutien informatique est complémentaire et que l'enseignant reste le responsable principal de tous les apprenants. Une planification minutieuse afin que les technologies de l'information puissent apporter un certain soutien au sein de la classe et pas seulement dans le cadre d'activités ou de salles à part. Les technologies de l'information apportent un soutien à l'ensemble de l'école, par exemple en aidant tout le monde à apprendre la langue des signes.</p>

Stratégies pour un soutien spécialisé inclusif	Comment cette stratégie pourrait-elle perpétuer la ségrégation ?	Comment faire en sorte que cette stratégie ne perpétue pas la ségrégation ?
<p>Assistants en classe ou d'éducation</p>	<p>Si l'enseignant principal ignore les apprenants ayant des besoins spécifiques et que seul l'assistant travaille avec eux, par exemple dans une zone à part de la salle. Si l'assistant travaille uniquement avec des apprenants ayant des besoins particuliers.</p>	<p>Bien comprendre que l'assistant aide toute la classe et est disponible chaque fois qu'un apprenant a un besoin. S'assurer que le travail de l'assistant se concentre sur l'aide aux apprenants pour qu'ils participent à la leçon et non à des activités totalement à part. L'assistant travaille avec l'enseignant pour planifier des activités différenciées.</p>
<p>Bénévoles Par exemple, les parents, les membres de la communauté, les femmes et les hommes handicapés, les apprenants plus âgés.</p>	<p>Si les bénévoles organisent des activités qui séparent systématiquement certains apprenants des autres.</p>	<p>Faire appel à des volontaires pour soutenir l'apprentissage de manière créative et amusante, afin d'aider tous les apprenants à apprendre ensemble, tandis que certains peuvent recevoir un soutien supplémentaire ou différent.</p>
<p>Coordinateurs des besoins éducatifs spéciaux au niveau de l'école ou du groupement scolaire</p>	<p>Si le coordinateur se voit confier l'entière responsabilité de tous les apprenants handicapés/ ayant des besoins spéciaux. Si les enseignants attendent du coordinateur qu'il enseigne directement à ces apprenants.</p>	<p>Bien comprendre que le coordinateur est un conseiller qui aide l'enseignant principal à élaborer des stratégies et des ressources, mais ne fait pas son travail d'enseignement à sa place.</p>
<p>Collaborer avec les programmes de la DIBC lorsqu'ils existent</p>	<p>Si les apprenants handicapés ou ayant des besoins spéciaux sont encouragés ou forcés de façon permanente à fréquenter des centres ou des activités de réadaptation au lieu de s'impliquer dans l'éducation.</p>	<p>S'assurer que le soutien de la DIBC est complémentaire ou préparatoire à l'implication dans l'éducation, mais qu'il ne remplace pas de manière permanente l'implication dans l'éducation/ l'apprentissage.</p>

Stratégies pour un soutien spécialisé inclusif	Comment cette stratégie pourrait-elle perpétuer la ségrégation ?	Comment faire en sorte que cette stratégie ne perpétue pas la ségrégation ?
<p>L'apprentissage à domicile pour les apprenants qui ne peuvent pas aller à l'école pendant une partie ou la totalité du temps.</p>	<p>Si les apprenants reçoivent un enseignement à domicile, totalement isolés de leurs camarades et de la communauté.</p>	<p>Veiller à ce que l'apprentissage à domicile comprenne des possibilités bien encadrées d'apprendre avec des enfants du même âge et de s'impliquer avec eux, à la maison, dans la communauté, par le biais d'un temps partiel passé à l'école, etc.</p>
<p>Plans d'éducation individuelle et de soutien personnel</p>	<p>Si les plans se concentrent uniquement sur les activités/le soutien à l'apprenant en dehors de la salle de classe ordinaire.</p>	<p>Veiller à ce que les plans abordent les rôles et les responsabilités de chacun, et prévoient des possibilités pour l'apprenant de recevoir un soutien dans la classe ordinaire ainsi que par d'autres moyens.</p>
<p>Travail de proximité des écoles spécialisées</p>	<p>Si le personnel des écoles spécialisées ne travaille qu'avec des apprenants handicapés et ayant des besoins particuliers, isolés de leurs camarades, dans des pièces à part, en faisant des activités à part, etc. Si les enseignants ordinaires ignorent les enfants handicapés et ayant des besoins particuliers, et attendent simplement que le personnel de l'école spécialisée travaille avec eux lors de leur visite.</p>	<p>Veiller à ce que le travail de proximité comprenne un équilibre entre le travail spécifique avec les apprenants handicapés et ayant des besoins spéciaux, et le travail avec l'ensemble des apprenants. Veiller à ce que le personnel de l'école spécialisée travaille beaucoup avec les enseignants ordinaires, dans un esprit de collaboration et de soutien.</p>

Document D6.iv : Idées pour transformer le rôle des écoles spécialisées

Vous trouverez ci-dessous quelques exemples d'idées. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse à la question de savoir comment transformer une école spécialisée en une ressource pour l'inclusion.

- Transformer les écoles/unités spécialisées en centres de ressources et de sensibilisation. Ils n'enseignent plus directement aux apprenants handicapés mais fournissent des conseils, un soutien, un développement des capacités, des équipements et du matériel aux écoles ordinaires.
- Transformer les écoles/unités spécialisées en centres qui fournissent des services d'identification et d'évaluation précoces et des dispositifs d'assistance, qui s'impliquent dans la recherche et le développement, et qui soutiennent le renforcement des capacités et les groupes d'entraide, entre autres rôles.
- Permettre aux écoles/unités spécialisées de développer leur centre de ressources et leur rôle de sensibilisation, tout en maintenant certaines classes et certains services pour les apprenants souffrant de handicaps graves ou multiples qui ont le plus besoin de soutien, comme les apprenants sourds et aveugles.
- Utiliser les écoles/unités spécialisées pour organiser des cours de préparation limités dans le temps, dans le but spécifique de préparer les apprenants aux compétences dont ils ont besoin pour la transition vers une école ordinaire, telles que la langue des signes, le braille et les compétences en matière de mobilité et d'orientation.
- Transformer les écoles spécialisées en écoles ordinaires, accueillant tous les apprenants, avec ou sans handicap.