

Objectif atteint?

Les syndicats de l'éducation évaluent
les obstacles vers l'éducation inclusive



La conduite de l'enquête et l'analyse des résultats
sont le fruit d'un travail collaboratif entre
l'Internationale de l'Éducation et Tania Principe.

Décembre 2018



Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale

À propos de l'enquête :

La conduite de l'enquête et l'analyse des résultats sont le fruit d'un travail collaboratif entre l'Internationale de l'Education et Tania Principe.

Internationale de l'Education

L'Internationale de l'Education représente les organisations d'enseignant·e·s et d'employé·e·s de l'éducation à travers le monde. Il s'agit de la plus grande fédération syndicale mondiale, représentant trente-deux millions d'employé·e·s de l'éducation par le biais de quelque quatre cents organisations réparties dans cent soixante-dix pays et territoires à travers le monde. L'Internationale de l'Education regroupe tous les enseignant·e·s et employé·e·s de l'éducation.

TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos	5
Introduction	6
L'enquête	7
Législation et scolarisation	9
Principaux obstacles entravant la scolarisation et l'éducation de qualité	12
Soutien gouvernemental et coordination	22
Les syndicats de l'enseignement et l'éducation inclusive	27
Conclusions et Recommandations	30
Références	33
Annexe : Les répondants à l'enquête de l'IE sur l'éducation inclusive au profit des enfants et des jeunes en situation de handicap	35



Liste des abréviations

CDPH	Convention relative aux droits des personnes handicapées
EPE	Éducation de la petite enfance
IE	Internationale de l'Éducation
PSE	Personnel de soutien à l'éducation
EFTP	Enseignement et formation techniques et professionnels
DUDH	Déclaration universelle des droits de l'homme
ONU Femmes	Entité des Nations Unies pour l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes

Liste des figures

Figure 1.	Syndicats représentés dans l'enquête	7
Figure 2.	Distribution régionale des syndicats représentés dans l'enquête	7
Figure 3.	Quels sont les principaux obstacles à la scolarisation ?	12
Figure 4.	Peut-on modifier les procédures d'évaluation dans le cas d'élèves en situation de handicap?	18
Figure 5.	La formation proposée est-elle suffisante ?	20
Figure 6.	Dispose-t-on de ressources financières suffisantes pour mettre en œuvre une éducation publique de qualité inclusive au profit de tous les enfants et les jeunes en situation de handicap ?	24
Figure 7.	Les enseignant-e-s, les personnels de soutien à l'éducation et leurs syndicats sont-ils consultés ?	26
Figure 8.	Les organisations représentant les personnes en situation de handicap sont-elles impliquées ?	26
Figure 9.	Domaines abordés par les politiques d'éducation inclusive déployées par les syndicats	28

Liste des tableaux

Tableau 1.	Mécanismes en place de prévention du harcèlement	14
Tableau 2.	Pourcentage d'aménagements et de services signalés comme « toujours disponibles » au niveau des structures éducatives, selon le niveau et le type d'établissement	15
Tableau 3.	Présence de PSE bien formés en classe	21
Tableau 4.	Les familles comptant des enfants et des jeunes en situation de handicap bénéficient-elles du soutien de l'Etat au travers, par exemple, d'allocations sociales ou de transferts en espèces permettant de financer divers dispositifs d'assistance ?	23



Avant-propos

En 2015, l'Organisation des Nations Unies (ONU) adopte le Programme de développement durable à l'horizon 2030, prenant l'engagement de ne laisser personne de côté, de veiller à ce que tous puissent suivre une éducation inclusive et de qualité, dans des conditions d'équité, et de promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour toutes et tous. Complétant les précédents engagements formulés à l'échelle internationale, au travers de nombreux cadres normatifs des Nations Unies, ce nouvel objectif traduit sans équivoque possible le droit à une éducation gratuite de qualité pour tous les enfants, les jeunes et les adultes, y compris les personnes en situation de handicap.

L'Internationale de l'Education et ses organisations membres sont résolues à contribuer à la réalisation de ce droit. Mais ce droit ne pourra être réalisé que si les gouvernements adoptent et mettent en œuvre des politiques d'éducation inclusive ; suppriment tous les obstacles physiques, culturels, sociaux, économiques et autres à l'éducation inclusive ; et veillent à la scolarisation de tous les enfants et les jeunes en situation de handicap, encadrés par des enseignant·e·s hautement qualifié·e·s, formé·e·s à leur métier, motivé·e·s et bien soutenu·e·s. Les écoles et, de fait, tous les établissements éducatifs devraient être dotés de ressources suffisantes et parés pour répondre aux besoins spécifiques des enfants et étudiant·e·s en situation de handicap. Les enseignant·e·s et les personnels de soutien à l'éducation en situation de handicap devraient bénéficier du soutien nécessaire pour leur permettre d'amener leurs élèves à réaliser leur plein potentiel. Répondant au titre « Objectif atteint? Les syndicats de l'éducation évaluent les obstacles vers l'éducation inclusive », la présente publication se propose de synthétiser les résultats d'une enquête mondiale menée en 2017-2018 par l'Internationale de l'Education auprès des syndicats de l'enseignement. Les résultats font apparaître un tableau mitigé où les progrès de certains pays contrastent avec l'absence de progression ailleurs, ponctué de défis et d'opportunités. Cette publication se veut un signal d'alarme pour les gouvernements de par le monde, afin non seulement de développer des politiques d'éducation inclusive mais également de veiller à ce que ces politiques soient correctement financées et pleinement mises en œuvre. Nous vous invitons à consulter les résultats de l'enquête et à vous appuyer sur les éléments factuels présentés ici afin d'apporter votre propre contribution, quelle qu'en soit l'étendue, à la cause de l'éducation inclusive de qualité pour toutes et tous.



David Edwards

Secrétaire général
Internationale de l'Education



Introduction

Comme l'affirment la *Déclaration universelle des droits de l'homme* (Nations Unies, 1948) ainsi que la *Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant* (Nations Unies, 1989), tout enfant a le droit à une éducation gratuite et de qualité. En outre, la *Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH)* (Nations Unies, 2006) exige des gouvernements qu'ils veillent à ce que « les personnes en situation de handicap 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 » (Article 24 (2)). À l'échelle mondiale pourtant, les personnes en situation de handicap continuent de figurer parmi les groupes les plus marginalisés au sein du secteur éducatif. Leurs niveaux de scolarisation sont plus faibles et les taux d'abandon sont souvent plus élevés. Au Cambodge, par exemple, un enfant en situation de handicap sur deux est susceptible d'être non-scolarisé (Institut de statistique de l'UNESCO, 2017). En outre, « lorsque genre et handicap interagissent, la pauvreté et la marginalisation s'en trouvent exacerbées », créant ainsi de multiples obstacles empêchant les femmes et les filles en situation de handicap de jouir de leurs droits humains fondamentaux (Entité des Nations Unies pour l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes [ONU Femmes], 2017, p.1).

Un des principes fondateurs de l'Internationale de l'Éducation (IE) est de « promouvoir le droit à l'éducation pour tous dans le monde, à l'exclusion de toute discrimination » (IE, 2015a, article 2 (f)). L'IE reconnaît en outre la nécessité d'accélérer la réalisation des droits à l'éducation inclusive de qualité, comme l'a récemment réaffirmé l'Objectif de développement durable n° 4 sur l'éducation de qualité, et plaide en faveur de conditions de travail décentes au sein d'établissements scolaires inclusifs et accessibles. Pour l'IE :

“L'éducation inclusive signifie que tou-te-s les étudiant-e-s doivent être instruit-e-s ensemble, selon les mêmes normes élevées, dans les mêmes institutions éducatives, autant que faire se peut, indépendamment de leur genre, leurs convictions religieuses, leur origine ethnique, leur milieu culturel ou économique, et leurs capacités physiques et intellectuelles. (IE, 2105b, article III (21))

Dans l'optique d'évaluer la situation de l'inclusion scolaire du point de vue des syndicats de l'enseignement, l'IE a réalisé au mois de janvier 2018 une enquête en ligne auprès de ses syndicats affiliés. Cette enquête a mis l'accent sur les pratiques et politiques mises en œuvre par les gouvernements, mais aussi par les syndicats, en matière de handicap et d'éducation inclusive de qualité au sein des pays et territoires des répondants. Le présent document se propose donc de revenir sur les résultats de l'enquête, complétant ainsi une étude plus détaillée commandée par l'IE sur la question de l'éducation inclusive (en anglais) : « *Rethinking Disability : A Primer for Educators and Education Unions.* »

L'enquête

Cinquante syndicats de l'enseignement de 43 pays en Amérique latine (3), Afrique (11), Asie-Pacifique (12), Europe (20) et Amérique du Nord et Caraïbes (4) ont participé à l'enquête, soit près de 13 pour cent de tous les affiliés de l'IE.¹ Sur les 50 répondants, 34 ont répondu à l'ensemble des questions posées et 16 ont complété le questionnaire de façon partielle. Le nombre effectif de répondants à l'enquête est indiqué pour chaque question abordée ci-dessous.

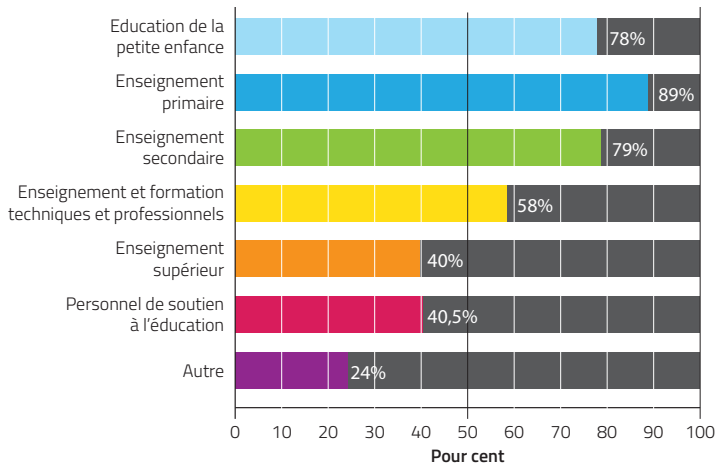


Figure 1. Syndicats représentés dans l'enquête

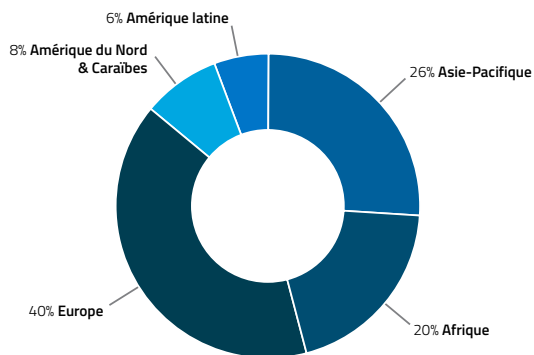


Figure 2. Distribution régionale des syndicats représentés dans l'enquête

¹ Nombreux sont les pays où l'IE compte plus d'une organisation membre au niveau national. Les pays mentionnés dans le présent document sont des pays où au moins une organisation membre de l'IE a répondu à l'enquête, et pas nécessairement l'ensemble des organisations membres de l'IE dans ce pays.



Pour chaque thème abordé par l'enquête, les réponses variaient considérablement entre les pays et en leur sein. À l'intérieur d'un même pays – à l'exception de la Finlande et la Nouvelle-Zélande – le niveau de scolarisation, l'accessibilité des établissements (par ex. les bâtiments, les programmes scolaires, l'évaluation, la pédagogie), le perfectionnement professionnel et la formation du personnel enseignant, ainsi que les politiques gouvernementales et syndicales relatives au handicap et à l'inclusion scolaire variaient selon le niveau de dotation en ressources (c'est-à-dire entre zones urbaines et rurales). Les résultats comparés entre les régions n'ont pas montré d'importants écarts dans les réponses données, mais la mise en œuvre de l'éducation inclusive se heurte à des difficultés particulièrement marquées en Asie-Pacifique et en Afrique.

L'enquête a également fait apparaître un niveau de soutien aux personnes en situation de handicap nettement moins important dans les établissements d'enseignement supérieur. Les représentant·e·s de l'enseignement supérieur et de l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) ont estimé avoir moins d'informations à disposition pour répondre à certains sous-ensembles de questions posées dans l'enquête. On ignore si les données disponibles au sujet des pratiques et politiques d'inclusion (et notamment l'inclusion des personnes en situation de handicap) dans les établissements d'enseignement supérieur sont moins nombreuses ou si cette information n'est pas aisément accessible pour les représentant·e·s des syndicats dans ces secteurs.

Législation et scolarisation

La majorité des pays ont adopté une législation garantissant le droit des enfants et des jeunes en situation de handicap à une éducation gratuite et de qualité

Il ressort des réponses apportées par les 50 répondants que la majorité des pays concernés avaient adopté une loi garantissant la gratuité de l'éducation pour les enfants et les jeunes en situation de handicap : enseignement primaire (90 pour cent), enseignement secondaire (82 pour cent), éducation de la petite enfance (ECE) (74 pour cent). Pour ce qui est de l'EFTP (55 pour cent) et de l'enseignement supérieur (41 pour cent), les résultats étaient nettement plus faibles et les répondants bien plus nombreux à déclarer ne pas disposer des informations nécessaires pour répondre à la question ou ne pas trouver les informations en question. En dépit de l'existence d'une législation sur le handicap et/ou l'éducation inclusive, l'inclusion scolaire n'est pas une réalité concrète dans la plupart des établissements concernés, comme nous le verrons dans les sections ci-dessous.

L'Article 24 de la Convention relative aux droits des personnes en situation de handicap est-il mis en œuvre ?

En vertu de l'Article 24 (1) de la CDPH (Nations Unies, 1989) « les États Parties font en sorte que le système éducatif pourvoie à l'insertion scolaire à tous les niveaux et offre, tout au long de la vie, des possibilités d'éducation ». Ce droit va au-delà du droit à l'éducation gratuite et renvoie de manière explicite à la nécessité de développer l'éducation inclusive. Les répondants ont certes fait savoir que le droit à l'éducation gratuite était largement intégré dans la législation nationale et régionale, mais la mise en œuvre de l'article 24 accuse une certaine lenteur. Cinquante-trois pour cent des 36 syndicats ayant répondu à cette question de l'enquête ont déclaré que leurs gouvernements avaient intégré les dispositions de l'article 24 dans la législation habilitante de leur pays. Cependant, 39 pour cent des syndicats répondants ont déclaré ne pas savoir si tel était le cas pour leur pays et huit pour cent ont déclaré que leur pays n'avait pas adopté de loi incorporant l'article 24 au droit national/ régional. Les répondants de la région Asie-Pacifique ont fait part de leur préoccupation quant à la non-application de la réglementation en vigueur et ont évoqué des problèmes liés à une traduction erronée du texte de la CDPH dans d'autres langues (voir encadré).

« Lorsque le Japon a ratifié la CDPH, la notion d'« aménagements raisonnables » (modifications appropriées de l'environnement afin d'assurer que les personnes en situation de handicap jouissent des mêmes droits que les autres) a été traduite par « soins raisonnables », impliquant que les personnes en situation de handicap nécessitent des soins et ne sont pas traitées sur un pied d'égalité vis-à-vis des valides – soit une façon d'aborder le handicap du point de vue médical plutôt que social. » - Japon

En dépit de la législation existante, trop d'enfants et de jeunes en situation de handicap sont privés de leur droit à l'éducation

Même si la législation de nombreux pays garantit aux enfants et aux jeunes le droit à une éducation gratuite, les élèves en situation de handicap se voient souvent privés de ce droit. Seuls 17 (35 pour cent) des 49 répondants ont indiqué que les enfants et les jeunes en situation de handicap « fréquentent surtout » l'école primaire, 15 (31 pour cent) ont déclaré qu'il s'agissait plutôt de l'enseignement secondaire et 10 d'entre eux (20 pour cent) penchaient plutôt pour l'EPE. Les données concernant l'enseignement supérieur et l'EFTP étaient souvent inconnues ou non-disponibles (43 pour cent et 36 pour cent des 47 répondants, respectivement). Onze (23 pour cent) des 47 répondants ont noté que les étudiant.e.s « fréquentent surtout » des établissements d'EFTP et 21 pour cent ont indiqué que les étudiant.e.s en situation de handicap « fréquentent parfois » des établissements d'enseignement supérieur.

« Bien que la loi le garantisse, le problème réside dans la (l'in) disponibilité des écoles. Les écoles sont loin des élèves, surtout en milieu rural. » - Philippines

La majorité des établissements éducatifs ne garantissent pas l'inclusion scolaire et les élèves sont en proie à la ségrégation

Dans l'enseignement primaire, par exemple, seuls 7 (18 pour cent) des 39 répondants ont indiqué que les enfants et les jeunes étaient « toujours » scolarisés dans des écoles primaires pleinement inclusives. La situation se dégrade pour les autres niveaux scolaires.

De nombreux enfants et jeunes évoluent encore dans des classes traditionnelles, sans soutien adéquat, sont transférés dans des classes d'enseignement spécial au sein d'établissements scolaires ordinaires ou sont pris en charge dans des établissements spécialisés, à l'écart des autres. Dès lors, dans les pays représentés dans cette enquête, l'inclusion scolaire semble n'être une réalité que pour une minorité d'enfants et de jeunes en situation de handicap.

« Les établissements d'enseignement s'efforcent de veiller à l'inclusion scolaire et d'assurer un soutien adéquat à tous les enfants en situation de handicap, mais l'austérité budgétaire et la baisse des fonds accordés aux autorités locales (celles-ci étant les fournisseurs de l'école publique) suscitent de graves problèmes systémiques, à l'instar de l'effectif trop faible d'enseignant·e·s, du soutien insuffisant dont ils bénéficient, du nombre trop réduit de psychologues scolaires et de l'insuffisance des ressources en faveur de l'équipement, de la formation, du personnel, etc. » - Écosse

Principaux obstacles entravant la scolarisation et l'éducation de qualité

La hiérarchie des obstacles était similaire entre les secteurs. La majorité des 47 syndicats ayant répondu à cette question a identifié le manque de soutien pour certains types de handicap, la crainte de la discrimination, du harcèlement et de la violence, le caractère inapproprié des structures éducatives et le manque de soutien pour les parents, comme étant les principaux obstacles empêchant les enfants et les jeunes en situation de handicap de jouir pleinement du droit à l'éducation (voir la Figure 3). Les répondants des pays africains ont tout particulièrement mis en évidence la « piètre qualité de l'enseignement » ainsi que le « coût » comme principaux obstacles à la scolarisation.

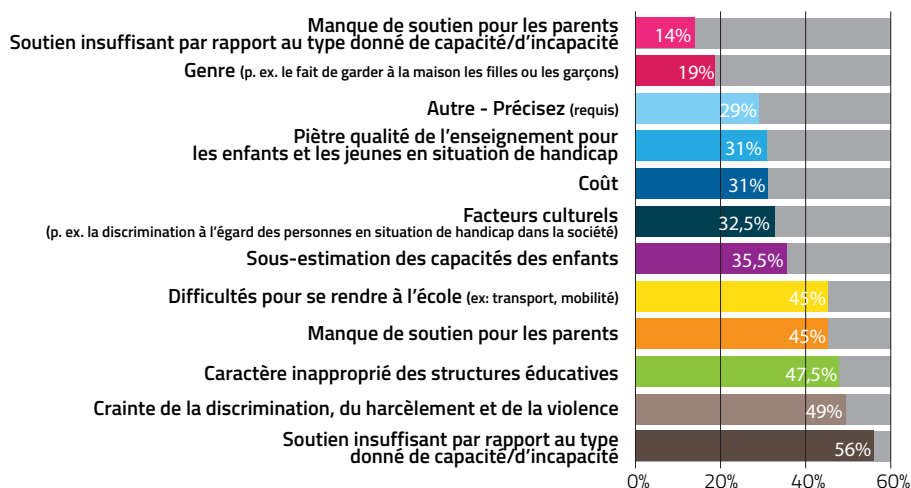


Figure 3. Quels sont les principaux obstacles à la scolarisation ?

Genre et handicap

L'enquête a également révélé, selon 19 pour cent des 47 répondants, que les enfants et les jeunes étaient gardés à la maison précisément en fonction de leur genre. Huit syndicats sur dix ont déclaré que les filles restaient plus souvent à la maison que les garçons. Ces chiffres corroborent avec les conclusions de nombreuses autres études soulevant des préoccupations quant à la surreprésentation des filles en situation de handicap dans la catégorie des

élèves en situation de handicap marginalisés (ONU Femmes, 2017 ; Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles, 2017).

« En réalité, de nombreux programmes sont axés sur la manière de faire face à ce qui s'est passé, et non sur la prévention. » - République de Corée

« Nous devons mettre en place des protocoles de prévention contre les abus et le harcèlement à l'école à tous les niveaux d'enseignement. Cette démarche doit également s'inscrire dans la formation initiale et continue des enseignant-e-s, indépendamment du handicap. » - Mexique

Des programmes de transition vers la vie professionnelle sont proposés dans de nombreux contextes, mais les taux de réussite sont encore insuffisants

Sur les 46 répondants, la majorité (76 pour cent) ont déclaré que leurs pays avaient mis en place des programmes et activités visant à aider les jeunes en situation de handicap à opérer la transition entre l'école et

la vie professionnelle, mais 21 pour cent à peine des 34 répondants pensaient que ces programmes portaient leurs fruits. Dans certains pays, des initiatives telles que les programmes de transition vers l'université sont plus ou moins disponibles en fonction de la situation géographique (milieu urbain ou rural). Comme l'a fait remarquer un répondant : « Certains programmes ont porté leurs fruits, mais la situation est globalement très contrastée et fonction des ressources et des modalités de mise à disposition au niveau local. » Les répondants ont fait observer que, souvent, le succès dans l'emploi est réservé aux personnes ayant une incapacité légère ou modérée, et qui sont généralement peu rémunérées.

« Ces programmes nous ont permis de progresser, mais cette progression n'est pas assez rapide. On peut notamment l'expliquer par la persistance de préjugés envers les personnes en situation de handicap, par des facteurs environnementaux (tels que les problèmes de transport, l'accessibilité jusqu'au/ sur le lieu de travail, l'adaptation des postes de travail) et des facteurs organisationnels (comme les pratiques en matière d'embauche et de sélection, la compatibilité entre les exigences des employeurs et les tâches confiées, l'organisation du travail et l'adaptation des tâches). » - Canada

La peur du harcèlement est un obstacle majeur à la scolarisation, mais trop peu de politiques, de pratiques et de formations existent en la matière

La peur de la discrimination et du harcèlement peuvent constituer un obstacle majeur qui dissuade les parents d'envoyer leurs enfants à l'école (voir la Figure 3). Dès lors, il y a lieu de se préoccuper du fait que les répondants aient signalé que les programmes, les politiques et les mécanismes de lutte contre le harcèlement étaient encore trop peu nombreux et n'étaient pas appliqués de façon uniforme. En outre, la prévention du harcèlement et le perfectionnement professionnel des enseignant·e·s demeurent insuffisants, comme le montre le Tableau 1.

Tableau 1. Mécanismes en place de prévention du harcèlement

	Toujours	Parfois	Jamais	Pas de donnée trouvée/ disponible	Réponses
<i>Les programmes de lutte contre le harcèlement sont intégrés aux programmes/ politiques scolaires</i>	36%	32%	14%	18%	44
<i>Des mécanismes de signalement sont en place</i>	36%	43%	7%	14%	42
<i>La lutte contre le harcèlement est abordée dans le cadre de la formation initiale des enseignant·e·s</i>	37%	37%	12%	14%	43
<i>La lutte contre le harcèlement est proposée dans le cadre de la formation continue des enseignant·e·s</i>	27%	52%	7%	14%	44
<i>La lutte contre le harcèlement s'inscrit dans la formation du personnel de soutien à l'éducation</i>	23%	33%	12%	33%	43

L'infrastructure et le matériel scolaires sont le plus souvent inaccessibles

Les réponses données dans le cadre de l'enquête (15-32 réponses aux différentes sous-questions de cette section) suggèrent que la qualité et la disponibilité des écoles et matériels accessibles varient d'un pays à l'autre, et d'une région à l'autre au sein d'un même pays. Au Malawi, par exemple, les répondants ont déclaré que le ministère de l'Éducation n'avait pas encore assuré le soutien nécessaire à une meilleure accessibilité des écoles. En Corée du Sud, les répondants ont indiqué que les écoles et les routes

les plus récentes étaient accessibles et entretenues, mais les infrastructures plus anciennes restaient inaccessibles.

Les fonctions d'accessibilité telles que les stimuli sensoriels faibles, le bon entretien des trottoirs et des chaussées, les intersections réglementées, les toilettes, les portes et les couloirs adaptés, les salles calmes et les transports entre l'école et le domicile n'étaient « toujours disponibles » que pour 7 à 31 pour cent des répondants dans l'enseignement primaire, et pour 8 à 32 pour cent dans les établissements secondaires. Dans l'EFTP et dans l'enseignement supérieur, cette proportion a considérablement baissé, passant de zéro à 40 pour cent et de zéro à 25 pour cent, respectivement. Les problèmes d'accessibilité caractérisent l'ensemble des secteurs éducatifs et sont particulièrement marqués dans l'enseignement supérieur (voir le tableau 2). Les stimuli sensoriels faibles et les salles calmes sont les aménagements les moins fréquents à tous les niveaux, tandis que les toilettes ainsi que les portes et les couloirs adaptés sont les plus courants.

Tableau 2. Pourcentage d'aménagements et de services signalés comme « toujours disponibles » au niveau des structures éducatives, selon le niveau et le type d'établissement

Structure éducative - « toujours disponible » %	Primaire	Secondaire	EFTP	Enseignement supérieur
Faibles stimuli sensoriels	7% (sur 29 répondants)	8% (sur 25 répondants)	0% (sur 17 répondants)	0% (sur 15 répondants)
Trottoirs bien entretenus	14% (sur 29 répondants)	16% (sur 25 répondants)	12% (sur 17 répondants)	13% (sur 15 répondants)
Intersections réglementées	20% (sur 30 répondants)	23% (sur 26 répondants)	21% (sur 19 répondants)	25% (sur 16 répondants)
Toilettes	25% (sur 32 répondants)	32% (sur 28 répondants)	40% (sur 20 répondants)	20% (sur 15 répondants)
Portes et couloirs	31% (sur 32 répondants)	29% (sur 28 répondants)	26% (sur 19 répondants)	20% (sur 15 répondants)
Chambres calmes	7% (sur 29 répondants)	8% (sur 25 répondants)	0% (sur 18 répondants)	0% (sur 15 répondants)
Transports	17% (sur 30 répondants)	16% (sur 25 répondants)	6% (sur 18 répondants)	0% (sur 15 répondants)

Pour ce qui est du matériel destiné aux enfants et aux jeunes en situation de handicap, 42 répondants ont indiqué que ces équipements étaient, au mieux, accessibles de 24 à 38 pour cent du temps à peine. Les pourcentages étaient plus élevés dans la catégorie des matériels scolaires « relativement accessibles », pour les déficiences auditives (43 pour cent), les déficiences visuelles (48 pour cent) et les déficiences physiques (41 pour cent). La disponibilité du matériel scolaire reste particulièrement faible pour les élèves

neurodivers² et les élèves ayant des handicaps sensoriels, et ce pour toutes les catégories de disponibilité.

Dans de nombreux pays, les programmes peuvent être adaptés aux besoins des enfants et des jeunes en situation de handicap dans une certaine mesure, mais la latitude d'adaptation est souvent limitée

Entre 42,5 pour cent et 47,5 pour cent des 40 répondants ont indiqué que les programmes étaient « assez adaptables » aux besoins des élèves pour ce qui est de leur contenu ; et 15 à 17,5 pour cent ont déclaré que les programmes étaient « totalement adaptables » aux besoins des élèves du point de vue du contenu éducatif. Globalement, les programmes semblent laisser une certaine latitude en matière d'enseignement et d'apprentissage, mais le degré de liberté/autonomie dont jouissent les écoles pour adapter les programmes varie selon les pays et selon les secteurs.

Comme l'a fait remarquer un répondant, l'Écosse a adopté le *Curriculum for Excellence* (programme d'excellence)³ pour les enfants âgés de 3 à 15 ans, conçu de manière à pouvoir être adapté et permettre aux enseignant-e-s de créer du contenu et de le délivrer de la façon la mieux adaptée à leur contexte. Dans deux autres cas, il a été noté que « *le contenu, la présentation et le volume peuvent être adaptés par l'enseignant-e* », ce qui exige néanmoins de la part de ce-tte dernier-e un temps de planification, des compétences et des efforts supplémentaires. En Allemagne par exemple, un répondant a précisé : « *Les programmes dispensés dans la plupart des états fédéraux sont adaptables. Les écoles doivent les adapter mais la plupart d'entre elles n'ont pas le temps et/ou les compétences pour ce faire.* »

« *Si les programmes scolaires sont souples et adaptables, l'introduction de Standards nationaux dans des contextes d'enseignement dispensé en anglais en 2010 implique de mettre davantage l'accent sur les compétences en matière de lecture, écriture et calcul plutôt que sur les dimensions socio-culturelles et de développement, comme c'était précédemment le cas.* » – Nouvelle-Zélande

2 La neurodiversité renvoie à la diversité neurologique – les différences neurologiques du cerveau humain, telles que dyslexie, dyspraxie, trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, dyscalculie, troubles du spectre de l'autisme, syndrome de Gilles de la Tourette.

3 Le *Curriculum of Excellence* (Ecosse) se concentre sur 8 domaines clés : l'expression artistique, la santé et le bien-être, les langues (y compris anglais, gaélique, Gàidhlig et langues vivantes), les mathématiques, l'éducation religieuse et morale, les sciences, les études sociales et la technologie (Education Scotland, n.d.).

La solution réside dans les évaluations en classe menées par les enseignant·e·s : les tests standardisés excluent généralement les enfants et les jeunes en situation de handicap

Dans l'ensemble, les répondants ont estimé que les procédures d'évaluation étaient flexibles et pouvaient être adaptées aux besoins des élèves en situation de handicap (p. ex. prolongation du temps accordé lors de l'évaluation, tests modifiés, présentation modifiée, présence d'un·e transcrip·teur·rice, etc.). Deux pour cent à peine des 41 syndicats ayant répondu à la question ont fait savoir que les évaluations étaient « non modifiables » (voir la Figure 4).

Deux répondants se sont déclarés préoccupés par le fait que les évaluations standardisées obligatoires étaient souvent préjudiciables à l'inclusion scolaire, dès lors que les enfants et les jeunes en situation de handicap ne peuvent que rarement y prendre part.

Le Manuel d'échantillonnage de PISA, par exemple, stipule que les élèves ayant un handicap fonctionnel ou des troubles comportementaux peuvent être exclus de ces tests si l'école estime que leur handicap les empêche de se soumettre aux conditions du test (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2016). De plus, la promotion croissante des tests standardisés « à enjeux élevés » est particulièrement préoccupante du point de vue de l'éducation inclusive, dès lors que l'accent mis sur l'obtention de meilleurs résultats réduit la créativité de l'enseignant·e, de même que le recours à des pédagogies innovantes et des stratégies inclusives pour une population d'élèves diversifiée (Smith et Douglas, 2014 ; Lloyd, 2010).

« Des dispositifs nationaux sont en place pour permettre des modifications. Lorsqu'elles appliquent ces dispositifs, les écoles doivent respecter des critères stricts. » - Royaume-Uni

« Malheureusement, les qualifications sont toujours mesurées en nombre. Il n'est pas permis de les exprimer au travers d'une évaluation mettant en avant les capacités. Généralement, en présence de tests liés à PISA ou PLANEA (une évaluation intermédiaire menée au Mexique) les élèves en situation de handicap sont exclus car ils risquent d'abaisser la moyenne de la classe, voire de l'école. » - Mexique*

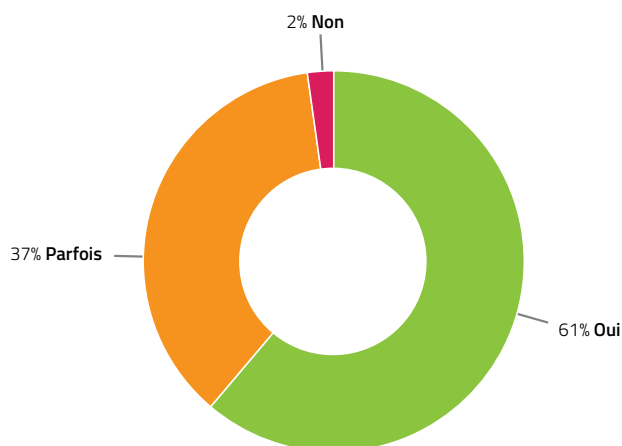


Figure 4. Les procédures d'évaluation peuvent-elles être modifiées en faveur des élèves en situation de handicap ?

Le caractère limité des ressources constitue un obstacle pour les environnements d'apprentissage inclusif

Tout au long de l'enquête, les répondants ont fait observer que le caractère inclusif d'un environnement d'apprentissage et la mise à disposition des ressources variaient d'un établissement à l'autre. Ces écarts découlent de la situation géographique (milieu urbain/rural), de la façon dont chaque école gère son budget et du mode d'allocation des fonds par les ministères ou les gouvernements aux élèves, à titre individuel, par l'entremise des écoles.

« Cela dépend de la politique des écoles et des centres à titre individuel et des ressources auxquelles ils peuvent accéder. Le financement accordé par le gouvernement aux élèves au cas par cas est lui aussi déterminant. » - Papouasie-Nouvelle-Guinée

Les dispositifs d'apprentissage adaptés étaient surtout proposés au sein des établissements spécialisés. Par exemple : mobilier et éclairage adaptés, salles calmes, jouets à manipuler, dispositifs d'aide à la préhension et la manipulation de petits objets, livres braille et audio ou lecteurs d'écrans. D'autres ont noté que ces dispositifs étaient « rarement » proposés aux élèves, voire « jamais ».

Les répondants ont également noté que la taille de la classe pouvait entraver l'inclusion scolaire étant donné que les enfants et les jeunes ayant des styles d'apprentissage différents bénéficient d'un soutien individuel moindre. Le manque de financement, en dépit de la législation en vigueur à cet égard, est évoqué comme un obstacle, de même que les modes d'allocation ou d'utilisation des fonds.

La pénurie de personnel de soutien à l'éducation (PSE) et d'auxiliaires d'éducation pour les élèves ayant des troubles du comportement est également soulevée comme un frein à la création d'environnements d'apprentissage plus accessibles.

*« Pour des raisons d'ordre budgétaire, les classes inclusives sont une priorité dans l'enseignement préscolaire, primaire, et secondaire de premier cycle. On ne leur accord pas le même niveau de priorité dans l'enseignement secondaire général de deuxième cycle mais des projets pilotes fructueux ont été menés, instaurant des petites classes (calmes) au profit d'enfants autistes. »
- Danemark*

La formation initiale et continue des enseignant·e·s en faveur de l'éducation inclusive est insuffisante

Conformément à la tendance générale observée tout au long de l'enquête, la formation et le perfectionnement professionnel des enseignant·e·s en vue d'enseigner à des enfants et des jeunes au sein de classes inclusives semblent plus accessibles dans certains contextes que dans d'autres. En moyenne, le perfectionnement professionnel et la formation en vue de dispenser un enseignement à TOUS les élèves au sein d'une classe inclusive sont intégrés à la formation initiale des enseignant·e·s dans le secteur de l'éducation de la petite enfance (selon 42 pour cent des 31 répondants), dans l'enseignement primaire (selon 37 pour cent des 30 répondants) et dans l'enseignement secondaire (selon 30 pour cent des 27 répondants). La formation en vue d'un enseignement à TOUS les élèves dans une classe inclusive est moins évidente dans l'EFTP (19 pour cent des 27 répondants) et dans l'enseignement supérieur (12,5 pour cent des 24 répondants). L'enquête a montré que 30 pour cent et 37,5 pour cent des répondants, respectivement, ne savaient pas si le concept d'inclusion scolaire s'inscrivait dans la formation des enseignant·e·s en ce qui concerne l'EFTP et l'enseignement supérieur.

« Les programmes de formation proposés aux enseignant·e·s sont insuffisants. De plus, l'hétérogénéité est mal gérée. En conséquence, l'inclusion – dans l'éducation et dans la vie de tous les jours – est trop perçue comme un domaine particulier de l'éducation. En outre, la réflexion personnelle et le développement de principes éthiques ou d'inclusion ne sont pas intégrés à la formation des enseignant·e·s. » - Allemagne

Au début, la formation des enseignant·e·s du primaire et du secondaire semblait également accessible au travers des établissements spécialisés dans la formation des enseignant·e·s, à la demande de l'enseignant·e elle-même et au travers des instituts privés de formation des enseignant·e·s. Il est toutefois préoccupant de constater que, dans les cas où les questions d'inclusion scolaire s'inscrivent dans le cadre de la formation de l'enseignant·e, les répondants évoquent alors une formation « basique », « inadaptée », « trop brève » ou « minimale ».

Valeur	Pourcentage	Nombre de répondants
Oui	10,0%	4
Non	72,5%	29
Dans certains cas	0,0%	0
Je ne sais pas	17,5%	7
Total		40

Figure 5. La formation proposée est-elle suffisante ?

Besoin urgent de personnel de soutien à l'éducation

Selon les 41 syndicats ayant répondu à cette question au sujet du PSE, 29 à 44 pour cent ont indiqué que des PSE bien formés étaient « assez disponibles » au sein des établissements. Entre cinq et 22 pour cent ont déclaré que des PSE bien formés étaient « toujours disponibles » en fonction du type de PSE, y compris des ergothérapeutes, des psychologues, du personnel auxiliaire de l'enseignement, du personnel de soutien formé à l'autisme, des thérapeutes du comportement ou d'autres auxiliaires d'éducation (voir Tableau 3 page suivante).

Dans les cas où les PSE étaient considérés comme étant « assez disponibles », l'enquête a révélé que l'accès dépendait du financement et de la situation géographique, tant au sein des pays qu'entre ces derniers. Les répondants (par ex. en Ecosse) ont également noté un recul des services de soutien à l'éducation consécutif aux mesures d'austérité.

« Dans l'ensemble, les retours des enseignant·e·s évoquent pour les écoles des difficultés accrues à accéder à un soutien spécialisé. Avant de pouvoir accéder à un tel soutien, les délais sont souvent longs. Aussi, les changements apportés au Code de pratique SEND (Special Education Needs and Disability, besoins éducatifs spéciaux et handicap) et les coupes dans les budgets des autorités locales exposent les écoles à des difficultés particulières pour accéder à des services de soutien au comportement. » - Royaume-Uni

On attend également des écoles qu'elles « couvrent les besoins en soutien nécessaire, à l'instar des auxiliaires d'éducation, à partir des budgets existants ». Dans certains cas, les PSE étaient présents uniquement dans les établissements d'enseignement spécialisé et non dans les écoles ordinaires. Deux répondants (Philippines et Îles Fidji) ont déclaré qu'au mieux, chaque école communautaire pouvait disposer d'un·e enseignant·e spécialisé·e pour l'ensemble de l'établissement, limitant par conséquent le soutien pouvant être apporté à l'ensemble des élèves et des enseignant·e·s. Cinq répondants ont fait observer que l'accès à un effectif suffisant de PSE a été limité en raison de financements inadaptés et de coupes budgétaires.

« La principale entrave à l'intégration d'enfants en situation de handicap dans des classes ordinaires découle du fait que les services de soutien adéquats ne sont pas toujours disponibles, ce qui ajoute à la charge de travail du personnel enseignant régulier. » - Canada

Tableau 3. Présence de PSE bien formés en classe

	Toujours disponibles en cas de besoin		Pas disponibles du tout			Réponses
	Assez disponibles	Majoritaire-ment non	Je ne sais pas			
Orthophonie	8 20%	13 32.5%	7 17.5%	6 15%	6 15%	40
Physiothérapie	6 15%	18 44%	4 10%	7 17%	6 15%	41
Ergothérapie	4 10%	12 29%	9 22%	8 19,5%	8 19,5%	41
Assistant·e·s pédagogiques	9 22%	16 39%	2 5%	7 17%	7 17%	41
Psychologue	7 17%	16 39%	7 17%	5 12%	6 15%	41
Ressources spécialisées (soutien aux personnes autistes)	3 7%	17 41.5%	10 24%	4 10%	7 17%	41
Thérapeute du comportement	2 5%	12 29%	9 22%	11 27%	7 17%	41
Auxiliaires d'éducation supplémentaires	3 7%	15 37%	9 22%	6 15%	8 19,5%	41

Soutien gouvernemental et coordination

Les services de protection sociale et les transferts d'espèces ne sont pas assurés ou sont difficiles à obtenir

Le niveau de soutien assuré par le gouvernement en faveur des enfants et des jeunes en situation de handicap diffère selon les pays. Le Tableau 4 (page suivante) montre que, sur 45 répondants, la majorité a déclaré que les familles avec des enfants ou des jeunes en situation de handicap n'avaient reçu qu'un soutien insuffisant, voire aucun soutien du tout, de la part de l'État pour ce qui concerne les dispositifs d'assistance/appareillages⁴ (47 pour cent), le soutien thérapeutique et médical (68 pour cent), le transport (58 pour cent), les services de relèvement/services à domicile (67 pour cent), le logement (69 pour cent) et l'aide au revenu (69 pour cent). Cependant 44 pour cent des répondants ont affirmé que les gouvernements assuraient une aide à l'acquisition de dispositifs d'assistance et 38 pour cent ont déclaré que le soutien en matière de transport était suffisant pour permettre aux enfants et aux jeunes d'aller à l'école. Les affiliés des régions Asie-Pacifique et Afrique ont déclaré que l'aide apportée pour l'ensemble des éléments ci-dessus était insuffisante dans leurs contextes.

« Non. Le gouvernement n'a pas mis en place de politique ou de programme d'aide au handicap. La seule assistance fournie est celle assurée par les ONG et la famille elle-même. » - Papouasie-Nouvelle-Guinée

« Dans le cas d'un enfant en situation de handicap, la famille accède à un soutien financier qui contribue à couvrir les frais des services d'accueil et d'éducation. Ce complément de revenu peut être supérieur si l'état de l'enfant exige la présence permanente d'une autre personne à ses côtés. La famille utilise ce complément selon ses besoins. Des mesures fiscales existent en faveur de la prise en charge des enfants et des frais médicaux, de même qu'une indemnité pour l'aide d'urgence, les services de relèvement et la garde d'enfants. » - Canada

4 Par exemple : cannes, déambulateurs, fauteuils roulants, prothèses, loupes de basse vision ou appareils auditifs.

Table 4. Les familles comptant des enfants et des jeunes en situation de handicap bénéficient-elles du soutien de l'Etat au travers, par exemple, d'allocations sociales ou de transferts en espèces permettant de financer divers dispositifs d'assistance ?

	Oui, SUFFISAMMENT pour envoyer leurs enfants à l'école	Oui, mais PAS assez	Non	Je ne sais pas	Total
<i>Dispositifs d'assistance (cannes, déambulateurs, fauteuils roulants, prothèses, loupes de basse vision ou appareils auditifs)</i>	20 44%	13 29%	8 18%	4 9%	45 100%
<i>Soutien thérapeutique/médical</i>	12 27%	21 48%	9 20%	3 7%	45 100%
<i>Transport</i>	17 38%	16 36%	10 22%	2 4%	45 100%
<i>Services à domicile/ services de relèvement</i>	6 13%	16 36%	14 31%	9 20%	45 100%
<i>Logement</i>	4 9%	12 27%	19 42%	10 22%	45 100%
<i>Aide au revenu</i>	8 18%	18 40%	13 29%	6 15%	45 100%

La question déterminante du financement

Si le manque de fonds adéquats demeure un problème important, le mode d'allocation des fonds ainsi que le lieu et le mode de gestion des budgets peuvent eux aussi être à l'origine de problèmes. L'insuffisance du soutien financier a été soulignée pour ce qui concerne le perfectionnement professionnel et la formation des enseignant·e·s, l'accès à des spécialistes et au soutien aux enseignant·e·s, le matériel pédagogique, l'accès à l'éducation et la scolarité ainsi que l'accessibilité des infrastructures. Certains pays ont vu leurs budgets diminuer, alors même qu'une hausse des budgets en faveur l'éducation inclusive avait été sollicitée (selon 19 pour cent des 36 répondants, voir la Figure 6).

« Le corps enseignant craint que le financement et le soutien de l'éducation spécialisée ne soient sous-traités auprès de communautés d'apprentissage. Dès lors, l'accès aux ressources sur une base individuelle semble être problématique. » – Nouvelle-Zélande

Globalement, les répondants ont souligné qu'il était essentiel de développer et d'améliorer les mécanismes de financement afin de surmonter bon nombre des obstacles à l'éducation inclusive, y compris pour réduire la charge de travail des enseignant·e·s ainsi que la taille des classes et ainsi leur laisser davantage de

temps pour préparer leurs cours, autant de critères contribuant à la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage en classe.

Valeur	Pourcentage	Nombre de rép.
Oui	6%	2
L'enveloppe budgétaire allouée au développement de l'éducation inclusive est insuffisante	67%	24
L'enveloppe budgétaire allouée a diminué en dépit d'une demande accrue en faveur de l'éducation inclusive	19%	7
Je ne sais pas	8%	3
Total		36

Figure 6. Dispose-t-on de ressources suffisantes pour assurer une éducation publique de qualité inclusive, au profit de tous les enfants et les jeunes en situation de handicap?

Inquiétudes concernant les mesures d'austérité et le déclin des systèmes publics

Dans l'ensemble, les répondants se sont déclarés préoccupés en raison de l'intensification des mesures d'austérité, y compris le fait que la tendance croissante à la privatisation de l'éducation et des services publics (santé, protection sociale, par ex.) fasse peser une charge financière supplémentaire sur les familles et entrave la scolarisation des enfants et des jeunes en situation de handicap. Au Royaume-Uni par exemple, les groupes vulnérables, y compris les personnes en situation de handicap, devraient être les plus durement touchés par les conséquences des mesures d'austérité telles que les compressions budgétaires et les réformes fiscales (Portes et Reed, 2017).

Les statistiques du gouvernement sur le handicap et les pratiques et politiques inclusives sont souvent insuffisantes et manquent de transparence

À l'exception de la Finlande et la Nouvelle-Zélande, les répondants ont estimé que le type de données recueillies au sujet des pratiques et des politiques d'inclusion (quand toutefois de telles données étaient collectées et particulièrement en ce qui concerne les personnes en situation de handicap), ne permettait pas d'orienter les politiques et la pratique. Plus on monte dans les niveaux d'enseignement et moins les données sont disponibles.

Une coordination souvent insuffisante entre les ministères

L'enquête a montré que pour 78 pour cent des 36 pays répondants, le ministère de l'Éducation est responsable de la mise en œuvre des politiques d'éducation inclusive.

Dans certains cas toutefois, la question du handicap relève d'un autre ministère ou est partagée entre certains ministères. Ont été cités ici les ministères des Affaires sociales, des Politiques sociales, de la Santé ou de la Femme et de l'Enfance. Dix-sept répondants ont indiqué qu'une coordination « a lieu, mais reste insuffisante ». Quatre répondants ont évoqué l'absence de coordination, quelle qu'elle soit.

« Les psychologues scolaires, les orthophonistes et les ergothérapeutes sont mis à disposition par le ministère de la Santé, mais ces professionnels ont peu l'occasion d'interagir avec les enseignant-e-s et de les soutenir. » - Irlande

« Aucun service de transport n'a jamais été assuré pour permettre aux enfants ayant des besoins particuliers de se rendre à l'école et il n'y a jamais eu non plus de coordination entre les ministères, comme le ministère des Ressources foncières, en vue de mettre en place un foyer spécialisé pour les étudiant-e-s ou les élèves ayant des besoins particuliers dans différentes écoles publiques. » - Malawi

Nécessité d'améliorer la consultation des intervenants du domaine de l'éducation et du handicap

Il est possible de remédier à une mauvaise allocation budgétaire, à des politiques et des pratiques mal conçues ou appliquées et à la stagnation des progrès dans la réalisation du droit à l'éducation inclusive en consultant les personnes en situation de handicap, de même que les spécialistes de l'enseignement et de l'apprentissage. D'après les résultats de l'enquête, il est très rare que ces personnes soient consultées (voir Figures 7 et 8).

« Des processus de consultation sont en place, impliquant toutes les parties prenantes, mais on attend parfois trop des écoles, sans leur offrir des moyens suffisants. » - Irlande

« Dans le cadre des processus de planification et de développement, les personnes qui sont en charge [...] devraient se montrer plus à l'écoute des autres intervenant-e-s » - République de Corée

Les initiatives des syndicats en faveur d'une meilleure inclusion

« Nous disposons d'un système de perfectionnement professionnel qui appartient à notre syndicat. Le service est gratuit et propose des cours en ligne à l'attention de nos affiliés. Il peut être très utile pour générer des contenus sur l'éducation inclusive. Nous disposons également d'une chaîne de télévision par câble répondant au nom de "Maestro TV", qui pourrait également répondre à cette finalité. » - Mexique

« En mai de cette année, nous avons organisé un sommet sur l'inclusion communautaire à travers l'éducation, réunissant des personnes en situation de handicap, des éducateur·rice·s, des défenseur·euse·s de la cause des personnes en situation de handicap et des représentant·e·s du ministère de l'Éducation, dans le but de tisser des relations au sein de et entre ces différents groupes. Et plus tôt dans l'année, nous avons mené un atelier d'une journée complète pour les coordinateur·rice·s du domaine des besoins éducatifs spéciaux, afin de les soutenir dans leur mission. »
- Nouvelle-Zélande

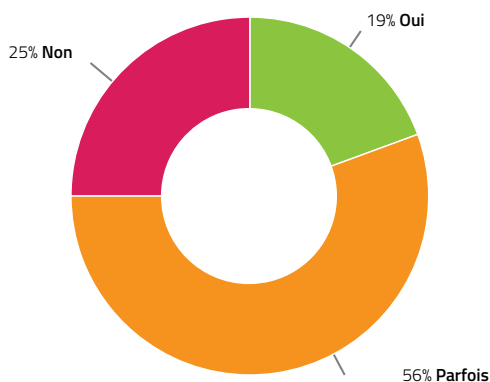


Figure 7. Les enseignant·e·s, les personnels de soutien à l'éducation et leurs syndicats sont-ils consultés ?

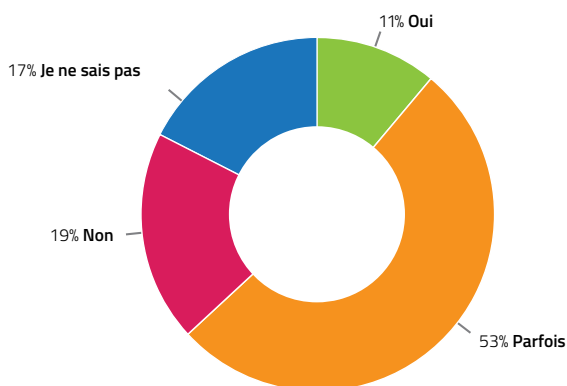


Figure 8. Les organisations représentant les personnes en situation de handicap sont-elles impliquées ?

Les syndicats de l'enseignement et l'éducation inclusive

Les approches adoptées par les syndicats en matière d'éducation inclusive sont diverses et, pour bon nombre d'entre elles, encore non-abouties

Dix-sept répondants sur 35 (soit 49 pour cent) ont mis en place une politique spécifiquement axée sur l'éducation inclusive, tandis que d'autres syndicats ont intégré cette question dans d'autres domaines politiques. La majorité des syndicats n'ayant pas adopté de politique spécifique au sujet de l'éducation inclusive (principalement en Asie-Pacifique et en Afrique) ont déclaré ne pas disposer, au sein de l'organisation, des informations, des ressources financières ou des compétences et connaissances requises pour aborder correctement la question. Outre les sujets présentés à la Figure 9, un syndicat a répondu que sa « politique est liée à [...] des politiques sur l'égalité, l'inclusion et la justice sociale. La politique du syndicat sur la question de l'égalité reconnaît qu'il est important d'éviter une hiérarchie en matière d'égalité ».

« L'inclusion est la politique choisie et trouve généralement appui auprès de tous les enseignant-e-s et les parents. Cependant, le soutien et les ressources appropriés font parfois défaut et des opportunités de perfectionnement professionnel doivent être proposées aux enseignant-e-s tout au long de leur carrière. » - Irlande

Succès enregistrés : les membres des syndicats témoignent

« La présence d'effectifs d'élèves variés permet d'améliorer l'expérience éducative de toutes et tous. » - Canada

« L'équité, l'impartialité, et permettre à tous les enfants d'exprimer tout leur potentiel. » - Irlande

« Appréhender l'éducation inclusive comme une occasion de réfléchir et d'améliorer le développement de l'école, le perfectionnement professionnel, le travail en équipe et la démocratie au sein des établissements éducatifs. » - Allemagne

« Apprendre aux jeunes à vivre dans une société diversifiée et inclusive où chacun a la chance d'exprimer son talent. » - Belgique

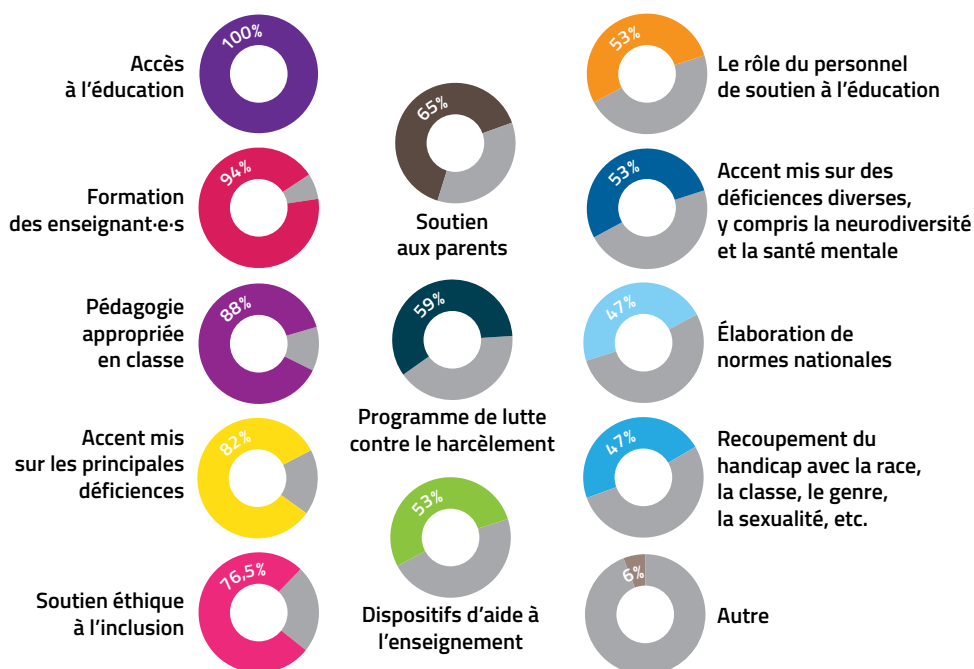


Figure 9. Domaines abordés par les politiques d'éducation inclusive déployées par les syndicats

Les principales difficultés : les membres des syndicats témoignent

« Tous nos membres ne soutiennent pas l'inclusion. Nombre d'entre eux-elles se sentent peu soutenu-e-s, stressé-e-s et surchargé-e-s. Et le problème majeur réside dans le manque de personnel. » - Allemagne

« Selon moi, les principales difficultés seront le soutien aux familles et le fait de pouvoir doter les écoles de budgets suffisants. » - Liban

« Les conditions d'emploi soulèvent des préoccupations, en particulier en ce qui concerne le transport entre le domicile et le lieu de travail pour les enseignant-e-s en situation de handicap. Les utilisateur-trice-s de fauteuil roulant et les enseignant-e-s aveugles se heurtent à de sérieux problèmes de mobilité. [Elles-Ils doivent également faire face] à la discrimination lorsqu'il s'agit d'opportunités professionnelles et de possibilités de progression » - Zambie

« Les parents de certains enfants en situation de handicap ont du mal à trouver un établissement préscolaire accueillant leur enfant. L'ampleur de la difficulté dépend de la nature des besoins de l'enfant et de son handicap. Et ces difficultés peuvent être plus importantes à présent en raison des coupes opérées dans les services publics, qui ont entraîné des compressions de personnel et la fermeture de certains services spécialisés. » - Royaume-Uni

Conclusions et Recommandations

L'enquête a montré que la scolarisation et la réussite scolaire des enfants et des jeunes en situation de handicap continuent de se heurter à d'importants écueils. Trop souvent, ces enfants et ces jeunes fréquentent des écoles séparées, ou suivent un enseignement ordinaire mais sans bénéficier du soutien adéquat, ou encore ne sont pas scolarisés du tout. Les écoles véritablement inclusives sont une exception. En outre, l'inclusion n'est pas un concept isolé ; l'action des écoles dépendra des politiques en vigueur dans leur pays et du type d'environnement social en présence afin d'appuyer les politiques inclusives, dans le secteur éducatif et au-delà. Vous trouverez ci-dessous une liste de recommandations qui abordent certains des principaux obstacles à l'inclusion identifiés par les 50 syndicats de l'éducation ayant pris part à cette enquête.

Surmonter les obstacles à la scolarisation des enfants et des jeunes en situation de handicap

- Veiller à ce que les établissements éducatifs proposent une éducation de qualité équitable, de sorte que les parents aient le sentiment que leur enfant en situation de handicap soit en mesure d'y exprimer tout son potentiel, indépendamment du genre, du type de handicap ou d'autres aspects identitaires ou de position sociale.
- Veiller à ce que les enfants en situation de handicap aient accès à un enseignement gratuit de qualité, y compris la prise en charge des coûts supplémentaires et coûts cachés (notamment le transport et le matériel scolaire).
- Soutenir les familles d'enfants en situation de handicap, grâce à l'assurance-santé publique, la protection sociale et les transferts en espèces.
- Assurer que les environnements d'apprentissage sont sûrs et qu'une formation adéquate et des mesures concrètes sont mises en place pour prévenir le harcèlement et la discrimination.

Répondre à l'inquiétude des parents quant à l'incapacité de leur enfant à trouver un travail décent et qui choisissent, par conséquent, de ne pas l'envoyer à l'école :

- Veiller à l'existence de programmes qualitatifs de transition de l'école à la vie professionnelle afin de faciliter l'emploi des personnes en situation de handicap.

- Améliorer les politiques de l'emploi afin de favoriser l'inclusion des personnes en situation de handicap dans le monde du travail, y compris l'intégration des enseignant·e·s et des PSE en situation de handicap dans les écoles.

Remédier aux obstacles à la qualité au sein des établissements éducatifs

- Inscrire la formation à l'éducation inclusive dans le cadre de la formation initiale et des programmes de perfectionnement professionnel continu des enseignant·e·s, y compris les techniques d'enseignement, la gestion de la classe, les comportements changeants, mais aussi la capacité de repérer et remédier à différents types de discrimination et de harcèlement, y compris la complexité des formes de discrimination multiples et convergentes.
- Améliorer la disponibilité des PSE formés et qualifiés au sein des établissements scolaires et veiller à des tailles de classe adéquates pour pouvoir répondre aux besoins d'une population étudiante diversifiée.
- Mettre au point et assurer des pratiques d'évaluation flexibles et des programmes d'enseignement permettant aux enseignant·e·s d'adapter le contenu et les méthodes d'enseignement aux besoins des enfants et des jeunes en situation de handicap.
- Veiller à ce que les structures éducatives et les supports pédagogiques et outils soient accessibles aux personnes en situation de handicap.

Garantir des politiques publiques inclusives

- Veiller à ce que le droit national et régional garantisse aux personnes en situation de handicap le droit à un enseignement inclusif, de qualité et gratuit (comme le prévoient la CDPH et la DUDH).
- Consulter les personnes en situation de handicap et les organisations qui les représentent, les enseignant·e·s/PSE et leurs syndicats afin de s'assurer que l'élaboration et la mise en œuvre des politiques et pratiques, ainsi que l'attribution des financements, s'opèrent de manière efficace et répondent à des standards élevés de qualité.
- Recueillir des données sur le handicap et l'éducation et les tenir à disposition du public sous des formes accessibles.
- Améliorer la coordination entre les différents ministères en charge des questions liées au handicap.



- Fournir des financements suffisants pour assurer la concrétisation effective de l'éducation inclusive au profit des élèves, des parents, des enseignant·e·s/PSE et de la société en général.
- Mettre en place et financer de manière adéquate des systèmes publics solides, essentiels au soutien des groupes les plus marginalisés et garants du développement de sociétés inclusives.

Elaborer des politiques syndicales sur l'inclusion

- Développer et mettre en place des politiques relatives à l'éducation inclusive.
- Impliquer les membres en situation de handicap et/ou consulter des experts extérieurs sur la question dans le cadre de l'élaboration des politiques et pratiques syndicales sur l'éducation et le handicap.
- Inclure les enseignant·e·s/PSE en situation de handicap au niveau de la direction du syndicat et des programmes et activités déployés par celui-ci.
- Mettre au défi et exhorter les gouvernements à garantir les droits des personnes en situation de handicap à l'éducation inclusive de qualité, y compris à travers l'élaboration et la mise en œuvre d'une législation et de programmes connexes.

Références

- Education Scotland. (n.d.). *What is Curriculum for Excellence?* [https://education.gov.scot/scottish-education-system/policy-for-scottish-education/policy-drivers/cfe-\(building-from-the-statement-appendix-incl-btc1-5\)/What%20is%20Curriculum%20for%20Excellence?](https://education.gov.scot/scottish-education-system/policy-for-scottish-education/policy-drivers/cfe-(building-from-the-statement-appendix-incl-btc1-5)/What%20is%20Curriculum%20for%20Excellence?)
- Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI). (2017). *Still left behind: Pathways to inclusive education for girls with disabilities*. Londres, Angleterre: Leonard Cheshire Disability. www.ungei.org/Still_Left_Behind_Full_Report.PDF
- Internationale de l'Education. (2015a). *Statuts de l'Internationale de l'Education* <https://ei-ie.org/fr/detail/14780/statuts-de-linternationale-de-leducation>
- Internationale de l'Education. (2015b). *Document politique sur l'éducation: Une éducation de qualité pour bâtir l'avenir*. <https://ei-ie.org/fr/detail/14696/document-politique-sur-l%C3%A9ducation-une-%C3%A9ducation-de-qualit%C3%A9-pour-b%C3%A2tir-lavenir>
- Lloyd, C. (2010). Excellence for all children false promises! The failure of current policy for inclusive education and implications for schooling in the 21st century. *International Journal of Inclusive Education*, 4 (2),133-151.
- Nations Unies (10 décembre 1948). Déclaration universelle des droits de l'homme. (217 A) <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/index.html>
- Nations Unies. (20 novembre 1989) Convention relative aux droits de l'enfant. (44/25). <https://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- Nations Unies (24 janvier 2006). Convention relative aux droits des personnes handicapées. (A/RES/61/106). <https://www.un.org/development/desa/disabilities-fr/la-convention-en-bref-2/texte-integral-de-la-convention-relative-aux-droits-des-personnes-handicapees-13.html>
- ONU-Femmes. (2017). *Making the SDGs count for women and girls with disabilities*. <http://www.unwomen.org/-/media/headquarters/attachments/sections/library/publications/2017/making-sdgs-count-for-women-with-disabilities.pdf?vs=2823>
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2016). *Sampling In PISA*. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/SAMPLING-IN-PISA.pdf>
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), Institut de statistique (2017). *Education and disability. UIS fact sheet No. 40*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002475/247516e.pdf>



Portes, J. & Reed H. (2017). *Impact of tax and welfare reforms between 2010 and 2017: interim report*. Manchester: Equality and Human Rights Commission.
<https://www.equalityhumanrights.com/en/publication-download/impact-tax-and-welfare-reforms-between-2010-and-2017-interim-report>

Smith, E., & Douglas, G. (2014). Special educational needs, disability and school accountability: An international perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (5), 443-458.

Annexe : Les répondants à l'enquête de l'IE sur l'éducation inclusive au profit des enfants et des jeunes en situation de handicap

AFRIQUE

Organisation	Pays
SYNTESPRIC : Syndicat des Travailleurs des Etablissements Scolaires Privés du Cameroun	Cameroun
FENECO-UNTC : Fédération nationale des enseignants du Congo	République démocratique du Congo
KNUT : Kenya National Union of Teachers	Kenya
CETO : Comité des enseignants techniques officiels	Liban
PSEUM : Private Schools Employees Union of Malawi	Malawi
SNEB : Syndicat National des Enseignants de Base	Niger
SYNAFEN : Syndicat National des Agents de la Formation et de l'Education du Niger	Niger
SNEEL-CNTS : Syndicat National de l'Enseignement Élémentaire	Sénégal
TTU : Tanzania Teachers' Union	Tanzanie
UNATU : Uganda National Teachers Union	Ouganda
ZNUT : Zambia National Union of Teachers	Zambie

ASIE-PACIFIQUE

Organisation	Pays
AEU : Australian Education Union	Australie
FTU : Fiji Teachers' Union	Fidji
AIPTF : All India Primary Teachers Federation	Inde
JTU (NIKKYOSO) : Japan Teachers' Union	Japon
KTU : Jeon Gyojo (syndicat des enseignant-e-s et travailleur-euse-s du secteur de l'éducation de Corée)	Corée
NZEI Te Riu Roa : New Zealand Educational Institute - Te Riu Roa	Nouvelle-Zélande
COT : Central Organization of Teachers	Pakistan
PNGTA : Papua New Guinea Teachers' Association	Papouasie-Nouvelle-Guinée
ACT : Alliance of Concerned Teachers	Philippines
TOPPS : Teachers' Organisation of the Philippine Public Sector	Philippines

**ASIE-PACIFIQUE**

Organisation	Pays
<i>USLTS : Union of Sri Lanka Teachers Solidarity</i>	<i>Sri Lanka</i>
<i>NTA : National Teachers Association</i>	<i>Taiwan</i>

EUROPE

Organisation	Pays
<i>CRSTESA : Comité républicain des syndicats de travailleurs de l'éducation et des sciences</i>	<i>Arménie</i>
<i>COV : Christelijk Onderwijzersverbond</i>	<i>Belgique</i>
<i>SLFP-Enseignement : Syndicat Libre de la Fonction Publique</i>	<i>Belgique</i>
<i>SEB : Syndicat des Enseignants Bulgares</i>	<i>Bulgarie</i>
<i>KTOS : Syndicat des enseignant-e-s turc.que-s de Chypre</i>	<i>Chypre</i>
<i>DLF : Syndicat des enseignant-e-s danois-es</i>	<i>Danemark</i>
<i>GL : Gymnasieskolernes Laererforening</i>	<i>Danemark</i>
<i>BUPL : Fédération nationale danoise des enseignant-e-s de la petite enfance et des éducateur-trice-s de la jeunesse</i>	<i>Danemark</i>
<i>OAJ : Opetusalan Ammattijärjestö</i>	<i>Finlande</i>
<i>SNUipp-FSU : Syndicat national unitaire des instituteurs, professeurs des écoles et PEGC</i>	<i>France</i>
<i>GEW : Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft</i>	<i>Allemagne</i>
<i>OLME : Fédération grecque des enseignant-e-s du secondaire</i>	<i>Grèce</i>
<i>PSZ-SEHUN : Collège national des enseignant-e-s hongrois-es</i>	<i>Hongrie</i>
<i>INTO : Irish National Teachers' Organisation</i>	<i>Irlande</i>
<i>FLESTU : Federation of Lithuanian Education and Science Trade Unions</i>	<i>Lituanie</i>
<i>MUT : Malta Union of Teachers</i>	<i>Malte</i>
<i>UEN : Utdanningsforbundet</i>	<i>Norvège</i>
<i>STEs INTERSINDICAL : Confederación de Sindicatos de Trabajadores y Trabajadores de la Enseñanza - Intersindical</i>	<i>Espagne</i>
<i>EIS : Educational Institute of Scotland</i>	<i>Royaume-Uni</i>
<i>NASUWT - The Teachers' Union : National Association of School Masters Union of Women Teachers</i>	<i>Royaume-Uni</i>

AMÉRIQUE DU NORD

Organisation	Pays
CSQ : Centrale des syndicats du Québec	Canada
CTF/FCE : Canadian Teachers' Federation/Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants	Canada
SNTE : Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación	Mexico
NEA : National Education Association	Etats-Unis d'Amérique

AMÉRIQUE LATINE

Organisation	Pays
FECODE : Federación Colombiana de Educadores	Colombie
ANDE : Asociación Nacional de Educadores	Costa Rica
CGTEN-ANDEN : Confederación General de Trabajadores de la Educación de Nicaragua	Nicaragua



A series of horizontal dotted lines for writing, spanning the width of the page.



Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale



*Ce document fait l'objet d'une licence
Creative Commons Attribution-Pas
d'Utilisation Commerciale-Partage dans
les mêmes conditions 4.0 Organisations
Internationales.*

(CC BY-NC-SA 4.0)

Vous êtes autorisé-e à :

Partager — copier, distribuer et communiquer le matériel par tous moyens et sous tous formats.

Adapter — remixer, transformer et créer à partir du matériel.

Selon les conditions suivantes :

Attribution — Vous devez créditer l'œuvre, intégrer un lien vers la licence et indiquer si des modifications ont été effectuées à l'œuvre. Vous devez indiquer ces informations par tous les moyens raisonnables, sans toutefois suggérer que l'offrant vous soutient ou soutient la façon dont vous avez utilisé son œuvre.

Pas d'utilisation commerciale — Vous n'êtes pas autorisé-e à faire un usage commercial de cette œuvre.

Partage dans les mêmes conditions — Dans le cas où vous effectuez un remix, que vous transformez, ou créez à partir du matériel composant l'œuvre originale, vous devez diffuser l'œuvre modifiée dans les mêmes conditions, c'est-à-dire avec la même licence avec laquelle l'œuvre originale a été diffusée.

Les points de vue, recommandations et conclusions de cette étude sont ceux de(s) l'auteur(s), sauf mention contraire explicite, et ne sont pas nécessairement approuvés par l'Internationale de l'Éducation. Toutes les précautions raisonnables ont été prises par l'Internationale de l'Éducation pour vérifier les informations contenues dans la présente publication. Toutefois, celle-ci est distribuée sans garantie de quelque sorte que ce soit, ni expresse ni implicite. Ni l'Internationale de l'Éducation ni aucune personne agissant en son nom ne sauraient être tenues responsables de l'utilisation qui pourrait en être faite.

Objectif atteint?

Les syndicats de l'éducation
évaluent les obstacles vers
l'éducation inclusive



Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale

Siège

5, Bd du Roi Albert II
1210 Bruxelles, Belgique
Tél +32-2 224 0611
headoffice@ei-ie.org

www.ei-ie.org
#unite4ed

L'Internationale de l'Éducation représente les organisations d'enseignant-e-s et d'employé-e-s de l'éducation à travers le monde. Il s'agit de la plus grande fédération syndicale mondiale, représentant trente-deux millions d'employé-e-s de l'éducation par le biais de quelque quatre cents organisations réparties dans cent soixante-dix pays et territoires à travers le monde. L'Internationale de l'Éducation regroupe tous les enseignant-e-s et employé-e-s de l'éducation.



Ce document fait l'objet d'une licence
[Creative Commons Attribution-Pas d'Utilisation
Commerciale-Partage dans les mêmes conditions
4.0 Organisations Internationales.](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)
(CC BY-NC-SA 4.0)