

Cinq messages clés pour l'éducation inclusive

Mettre la théorie en pratique



Inclusive Education in Europe



EUROPEAN AGENCY
for Special Needs and Inclusive Education

CINQ MESSAGES CLÉS POUR L'ÉDUCATION INCLUSIVE

Mettre la théorie en pratique

Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive



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



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

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

Rédactrice : Victoria Soriano, membre de l'Agence

La reproduction d'extraits du présent document est autorisée à condition d'en indiquer clairement la source. Ce rapport doit être référencé comme suit : Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2014. *Cinq messages clés pour l'éducation inclusive. Mettre la théorie en pratique*. Odense, Danemark : Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive

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

ISBN : 978-87-7110-523-0 (électronique)

ISBN : 978-87-7110-501-8 (imprimé)

© European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2014

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

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

www.european-agency.org



TABLE DES MATIÈRES

PREAMBULE.....	5
RESUME DE SYNTHÈSE.....	6
LE PLUS TOT POSSIBLE.....	8
Introduction	8
Intervention précoce.....	8
Détection précoce et évaluation	9
Soutien précoce.....	9
Planifier la transition.....	10
L'ÉDUCATION INCLUSIVE PROFITE A TOUS.....	11
Introduction	11
L'éducation inclusive est une approche qui permet d'améliorer l'accomplissement de tous les apprenants.....	12
« Ce qui est bon pour des élèves à besoins particuliers est bon pour tous les élèves »	13
Contrôler les progrès	15
DES PROFESSIONNELS HAUTEMENT QUALIFIÉS	16
Introduction	16
Formation initiale et continue	16
Le profil des enseignants inclusifs et autres professionnels.....	17
Approches du recrutement	17
Attitude positive	18
Mise en réseau et coordination	19
SYSTEMES D'AIDE ET MECANISMES DE FINANCEMENT	21
Introduction	21
Systèmes d'aide et mécanismes de financement.....	21
<i>Intervention précoce auprès de la petite enfance (IPPE)</i>	<i>22</i>
<i>Intégration scolaire et pratiques pédagogiques effectives</i>	<i>23</i>
<i>Enseignement et formation professionnels (EFP).....</i>	<i>24</i>
<i>Technologies de l'information et de la communication (TIC).....</i>	<i>25</i>



DES DONNEES FIABLES	27
Introduction	27
Contrôler les droits des apprenants.....	28
Contrôler l'efficacité des systèmes d'éducation inclusive.....	31
ANTICIPER.....	34
BIBLIOGRAPHIE	35



PREAMBULE

En novembre 2013, l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive (l'Agence) organisait une conférence internationale visant à faciliter un débat ouvert sur l'éducation inclusive. Ce débat avait engagé toutes les parties prenantes pertinentes : décideurs, chercheurs et praticiens, ainsi que des personnes handicapées et leurs familles.

Parler d'éducation inclusive implique de parler des différences : comment gérer les différences dans le milieu scolaire, la classe, et le programme, en général. Le débat actuel a dépassé la définition de l'inclusion et le pourquoi de sa nécessité : la question clé est désormais de savoir comment on peut y parvenir. Comment progresser au niveau national, comment mettre en œuvre les bonnes mesures politiques au niveau régional et local, comment les enseignants peuvent-ils mieux gérer les différences en classe, voici les questions clés posées pendant cette conférence.

Le présent document expose les cinq messages pertinents soumis par l'Agence et débattus en groupes au cours de la conférence. Les participants étaient invités à contribuer et à débattre de ces cinq messages clés :

- *Le plus tôt possible* : l'effet positif d'une détection et d'une intervention précoces, ainsi que de mesures proactives.
- *L'éducation inclusive profite à tous* : les effets éducatifs et sociaux positifs de l'éducation inclusive.
- *Des professionnels hautement qualifiés* : l'importance de disposer de professionnels, et d'enseignants notamment, hautement qualifiés en général.
- *Systèmes d'aide et mécanismes de financement* : le besoin de systèmes d'aide solides et de mécanismes de financement connexes.
- *Des données fiables* : le rôle important joué par les données, ainsi que les avantages et les limites liés à leur utilisation.

Ces messages clés résument une partie essentielle des travaux menés par l'Agence au cours des dix dernières années et traitent des questions pertinentes en matière d'éducation inclusive.

L'Agence souhaite exprimer sa gratitude à tous les participants à la conférence et les remercier de leur contribution et de leur implication dans cet important débat.

Per Ch Gunnvall
Président

Cor J. W. Meijer
Directeur



RESUME DE SYNTHÈSE

La conférence internationale a constitué une plateforme utile de réflexion et d'échanges sur l'éducation inclusive à partir de différents points de vue et impliquant toutes les parties prenantes concernées.

Elle a permis d'aborder, entre autres, les points cruciaux suivants : comment gérer les différences, comment soutenir les élèves, les enseignants et les familles, comment tirer profit des différences dans l'éducation, comment mettre en place les bonnes mesures, et comment mieux investir.

L'Agence a mis en exergue cinq messages clés, qui ont fait l'objet de discussions approfondies, menant à un examen et à des mesures complémentaires.

Les participants ont suggéré un certain nombre de considérations et fait des propositions pour des mesures relatives aux messages clés :

- *Le plus tôt possible* : tous les enfants ont le droit de recevoir l'aide requise le plus tôt possible et dès que nécessaire. Ceci implique une coordination et une coopération entre services, dirigées par l'un des services concernés. Les parties prenantes impliquées doivent établir une intercommunication réelle, être capables de comprendre les informations et de se les fournir les unes aux autres. Les parents sont des parties prenantes clés.
- *L'éducation inclusive profite à tous* : l'éducation inclusive vise à fournir une éducation de qualité à tous les apprenants. Afin de parvenir à une école inclusive, il faut que la communauté entière la soutienne, des décideurs aux utilisateurs finaux (les élèves et les familles). La collaboration est requise à tous les niveaux et toutes les parties prenantes ont besoin d'avoir une vision des résultats à long terme – le type de jeunes gens que l'école et la communauté vont « produire ». Des changements sont nécessaires en matière de terminologie, de comportements et de valeurs, reflétant la valeur ajoutée de la diversité et de la participation sur un pied d'égalité.
- *Des professionnels hautement qualifiés* : si l'on veut que les enseignants et les autres professionnels de l'éducation soient préparés à l'inclusion, il convient d'apporter des changements dans tous les aspects de leur formation – programmes de formation, entraînement pratique quotidien, recrutement, finances, etc. Les enseignants et professionnels de l'éducation de la prochaine génération doivent être préparés à être enseignant/formateur pour tous les apprenants ; ils ne doivent pas uniquement être formés en termes de compétences mais aussi en termes de valeurs éthiques.



- *Systemes d'aide et mecanismes de financement* : les meilleurs indicateurs de financement ne se trouvent dans les finances, mais dans la mesure de l'efficacité et de l'accomplissement. Il est fondamental d'examiner les résultats et de les comparer aux efforts investis pour les obtenir. Cela implique de contrôler et de mesurer l'efficacité des systèmes afin de concentrer les moyens financiers sur les approches qui réussissent. Les structures incitatives doivent veiller à ce que davantage de soutien financier soit disponible quand des apprenants sont placés dans des cadres inclusifs, et à ce que l'accent soit mis sur les résultats (non uniquement scolaires).
- *Des données fiables* : une collecte intelligente et de qualité exige une approche systémique englobant l'élève, le stage, l'enseignant et les questions de ressources. Les données relatives aux stages des apprenants sont un commencement utile et nécessaire, mais elles doivent être complétées par des données claires sur les résultats et les effets du système. Les données relatives aux résultats des apprenants – les effets de l'éducation inclusive – sont beaucoup plus difficiles à collecter et font souvent défaut dans les collectes de données nationales.

Enfin, les principaux résultats des discussions se résument à ce qui suit : planifier l'éducation inclusive et la mettre en place est un processus qui concerne le système éducatif dans son entier et l'ensemble des apprenants ; l'équité et la qualité vont de pair ; l'éducation inclusive doit être conçue comme un concept en évolution où les questions liées à la diversité et à la démocratie jouent un rôle de plus en plus important.



LE PLUS TÔT POSSIBLE

Introduction

« Le plus tôt possible » consiste, en premier lieu, à fournir une intervention à un stade précoce de la vie de l'enfant. Cela couvre également de nombreux autres éléments pertinents tels que : intervenir dès le besoin décelé, mettre une évaluation précoce en place, fournir le soutien nécessaire aussitôt que possible, et préparer et planifier les phases de transition d'une phase éducative à l'autre, jusqu'à l'emploi.

Bien que les différents projets de l'Agence n'aient pas analysé la réduction du taux de décrochage scolaire, cette réduction implique de disposer de bonnes politiques et pratiques en ce qui concerne la détection précoce, mais aussi le soutien efficace et précoce.

Intervention précoce

Lors de l'Audition du Parlement européen que l'Agence avait organisée en 2011, les jeunes ont formulé les points suivants : « L'inclusion commence à la maternelle » (Agence européenne, 2012a, p. 15) ; « La diversité est positive ; il est important de préparer les gens le plus tôt possible, de travailler avec les enfants pour construire une génération meilleure » (ibid., p. 29).


Dans le cadre du rapport 2010 de l'Agence, *Intervention précoce auprès de la petite enfance – Progrès et développements 2005–2010*, l'intervention précoce auprès de la petite enfance (IPPE) est définie comme :

un ensemble de services/prestations destinés à de très jeunes enfants et à leurs familles, fournis sur demande à un certain moment de la vie d'un enfant, couvrant toute action entreprise lorsqu'un enfant a besoin d'une aide particulière pour : garantir et améliorer son développement personnel, renforcer les propres compétences de la famille, et promouvoir l'inclusion sociale de la famille et de l'enfant (Agence européenne, 2010, p. 7).

Parmi les différents éléments identifiés comme correspondant à l'IPPE, il convient de mettre l'accent sur la disponibilité :

un objectif partagé de l'IPPE consiste à atteindre tous les enfants et leurs familles nécessitant une aide le plus rapidement possible. Il s'agit-là d'une priorité générale dans tous les pays visant à compenser les différences régionales en ce qui concerne la disponibilité des ressources et en vue de garantir que les enfants et les familles demandant de l'aide puissent bénéficier de la même qualité de services (ibid., pages 7 et 8).

L'intervention précoce faisait également l'objet d'un débat dans le cadre du projet *Diversité multiculturelle et besoins éducatifs particuliers* :



des priorités claires étaient présentées par des enseignants et par des professionnels d'un centre d'aide. Ces priorités étaient la haute priorité aux interventions précoces, l'importance et la nécessité de travailler avec les parents [entre autres] (Agence européenne, 2009a, p. 55).

Détection précoce et évaluation

Le rapport de l'Agence, *L'évaluation dans le cadre de l'inclusion. Politique générale et mise en pratique*, fournit une description complète de cet aspect important. Selon ce rapport :

L'évaluation initiale des élèves présumés à BEP [besoins éducatifs particuliers] peut viser deux objectifs :

- *l'identification en vue de la « reconnaissance » officielle des élèves présentant un BEP qui requiert des moyens supplémentaires pour soutenir leur scolarité ;*
- *la détermination des programmes d'enseignement, l'évaluation étant alors orientée vers l'identification des points forts et des points faibles de l'élève dans différents domaines de sa scolarité. Une telle information est souvent employée d'une manière formative – parfois comme point de départ d'un Programme d'éducation individualisé (PEI) ou d'une autre mesure centrée sur l'élève – plutôt que comme une évaluation initiale indépendante (Watkins, 2007, p. 22).*

« Les équipes pluridisciplinaires effectuent l'évaluation initiale en collaboration avec les professeurs, les parents et les élèves, acteurs à part entière du processus d'évaluation » (ibid., p. 38).


L'Agence a mis en évidence l'importance de l'évaluation précoce suivie par des mesures d'intervention précoces dans son rapport *Diversité multiculturelle et besoins éducatifs particuliers* (2009a), ainsi que dans les conclusions de son autre rapport, *Analyser la mise en œuvre des politiques d'éducation inclusive (MIPIE)* (2011a).

Soutien précoce

La plupart des rapports de l'Agence indiquent l'importance du soutien précoce et les avantages qui l'accompagnent.

Le projet *Intégration scolaire et pratiques pédagogiques effectives* indique que :

les critères d'attribution de soutien spécifique aux élèves pendant une période donnée devraient être : (1) le plus précocement possible ; (2) de la manière la plus souple possible (si une approche ne fonctionne pas, en choisir une autre) ; (3) aussi « légèrement » que possible (sans effets secondaires) ; (4) dans le lieu



le plus proche (de préférence au sein de la classe ordinaire ou dans l'école ordinaire) ; (5) pendant une durée aussi courte que possible (Agence européenne, 2003, p. 20).

Le rapport *La formation des enseignants pour l'inclusion en Europe – Défis et opportunités* explique que :

[...] un investissement dans l'éducation précoce auprès de la petite enfance et un système d'éducation de plus en plus inclusif risque de représenter une utilisation plus efficace de ressources que des initiatives à court terme destinées à « combler des lacunes » ou à aider certains groupes marginalisés (Agence européenne, 2011b, pages 90–91).

Planifier la transition

Plusieurs projets menés par l'Agence sur le thème de la transition se sont axés sur le besoin de disposer au plus tôt d'un plan prévoyant la transition d'une étape éducative à la suivante, puis de l'éducation à l'emploi (2002a, 2002b, 2006 et 2013).

Le rapport *Transition de l'école vers l'emploi. Principes clés et recommandations pour les législateurs* souligne que les pays doivent « garantir le développement de programmes de transition suffisamment tôt dans la carrière scolaire de l'étudiant et non pas seulement juste à la fin de la scolarité obligatoire » (Agence européenne, 2002a, p. 5).

Au travers des recherches effectuées par l'Agence dans ce domaine, *Plan individuel de transition école/emploi*,

il apparaît que la transition vers l'emploi s'intègre dans un processus long et complexe qui traverse toutes les étapes de la vie d'une personne et qui demande à être conduit de la manière la plus appropriée. « Une bonne vie pour tous », tout comme « un bon travail pour tous » sont les buts ultimes d'un processus de transition globalement réussi. Ni les modes de prise en charge ni l'organisation de l'école ou des autres instances éducatives ne devraient interférer ou entraver l'aboutissement d'un tel processus (Agence européenne, 2006, pages 8 et 9).

En conclusion, l'objectif principal de l'intervention précoce est de fournir des activités intelligentes et positives destinées à promouvoir le développement précoce de l'enfant, l'implication familiale, la qualité de vie, l'inclusion sociale et l'enrichissement sociétal. Il convient de garder à l'esprit que si les services d'aide sont essentiels à certains, ils profitent également à tous. Tous les enfants ont le droit de recevoir de l'aide dès que nécessaire. Pour ce faire, une approche intersectorielle coordonnée et une coopération efficace entre toutes les parties prenantes sont requises.



L'ÉDUCATION INCLUSIVE PROFITE A TOUS

Introduction

En Europe et au niveau international également, l'on reconnaît de plus en plus qu'il est impératif de passer à des politiques et des pratiques inclusives dans l'éducation. Les *Conclusions du Conseil sur la dimension sociale de l'éducation et la formation* indiquent que : « Créer les conditions requises pour l'inclusion réussie des élèves présentant des besoins particuliers dans le cadre scolaire ordinaire profite à tous les apprenants » (Conseil de l'Union européenne, 2010, p. 5).

Le livre vert Migration et mobilité de la Commission des Communautés européennes souligne que :

L'école doit jouer un rôle de premier plan s'agissant de créer une société tournée vers l'inclusion, car elle est la principale occasion, pour les jeunes issus de l'immigration et ceux du pays d'accueil, d'apprendre à se connaître et à se respecter. [...] la diversité linguistique et culturelle peut apporter aux écoles une ressource précieuse (Commission des Communautés européennes, 2008, p. 3).

L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) (2009) indique clairement que l'éducation inclusive est une question d'équité et qu'il s'agit par conséquent de qualité ayant un impact sur tous les apprenants. Elle souligne trois propositions relatives à l'éducation inclusive : inclusion et qualité sont réciproques ; accès et qualité sont liés et se renforcent mutuellement ; et qualité et équité sont des composantes centrales de l'éducation inclusive.

Un certain nombre de projets de l'Agence se sont également concentrés sur ce thème. Le rapport sur la conférence de l'Agence, *Améliorer les résultats de tous les apprenants (RA4AL)* (Agence européenne, 2012c) souligne que les questions entourant la définition d'inclusion prennent de plus en plus d'importance, mais qu'il semble y avoir un consensus croissant sur le besoin d'adopter une approche fondée sur les droits afin de parvenir à une équité et à une justice sociales meilleures et afin d'appuyer le développement d'une société non discriminatoire. Le débat sur l'inclusion s'est donc élargi. Il est passé d'un débat traditionnel axé sur le déplacement des enfants décrits comme ayant des besoins éducatifs particuliers vers les établissements scolaires ordinaires, à un débat destiné à fournir une éducation de haute qualité – et ses avantages corrélés – à tous les apprenants.

Alors que de plus en plus de pays adoptent une définition élargie de l'éducation inclusive, la diversité est reconnue comme « naturelle » dans tout groupe d'apprenants et l'éducation inclusive peut être considérée comme un moyen d'accroître l'accomplissement par la présence (accès à l'éducation), la participation



(qualité de l'expérience liée à l'apprentissage) et la réussite (processus et résultats de l'apprentissage) de **tous** les apprenants.

Les travaux de l'Agence sur les *Principes clés pour la promotion de la qualité dans l'éducation inclusive* (Agence européenne, 2009b) renforcent encore l'importance de la méthode centrée sur les apprenants et l'apprentissage personnalisé, des évaluations des enseignants qui favorisent l'apprentissage, et du travail collaboratif avec les parents et les familles – tout ceci étant, par ailleurs, fondamental pour améliorer la qualité de l'éducation de tous les apprenants.

L'éducation inclusive est une approche qui permet d'améliorer l'accomplissement de tous les apprenants

Wilkinson et Pickett notent qu'une « plus grande égalité, ainsi qu'une amélioration du bien-être de l'ensemble de la population, sont également essentiels pour parvenir aux normes nationales de résultats » (2010, p. 29). Ils soulignent ce qui suit :

un pays désireux d'améliorer les résultats scolaires de ses élèves doit remédier aux inégalités sous-jacentes, ce qui crée un gradient social plus prononcé dans les résultats éducatifs (ibid., p. 30).

Contrairement à l'idée selon laquelle inclure tous les apprenants peut d'une certaine façon nuire aux performances scolaires, l'Organisation de Coopération et de Développement économiques (OCDE, 2011) montre qu'améliorer les résultats des élèves ayant les résultats les plus faibles ne se fait pas obligatoirement au détriment de ceux obtenant les résultats les plus élevés. Les constatations du rapport de l'UNESCO, *Learning Divides* (Willms, 2006) apportent également la preuve que performances scolaires solides et équité vont de pair et que les pays enregistrant les niveaux les plus élevés de performances ont tendance à être ceux qui réussissent à améliorer les résultats de tous les apprenants (Agence européenne, 2012d).

Selon le rapport *RA4AL* de l'Agence,

Farrell et ses collègues (2007) [...] ont trouvé un petit corpus de recherche qui suggérait que placer des apprenants ayant des BEP dans des écoles ordinaires n'avait aucune conséquence négative importante sur les résultats scolaires, le comportement ou les attitudes des autres enfants. Une étude systématique de la littérature commandée par l'Evidence for Policy and Practice Initiative (EPPI) (Kalambouka et al., 2005) a également constaté qu'en général, il n'y a pas d'effets néfastes sur les apprenants sans BEP lorsque les apprenants ayant des besoins particuliers sont inclus dans les écoles ordinaires (Agence européenne, 2012d, p. 8).



Plusieurs études soulignent les avantages que présente l'inclusion pour les apprenants non handicapés. Ces avantages sont les suivants :

l'appréciation et l'acceptation renforcées des différences individuelles et de la diversité, le respect pour tous, la préparation à une vie adulte dans une société inclusive et des opportunités de maîtriser des activités par le biais de la pratique et de l'enseignement à autrui. Ces effets sont également appuyés par des recherches récentes, par exemple Bennett et Gallagher (2012) (Agence européenne, 2012d, p. 8).

Les effets positifs des placements inclusifs sur les apprenants handicapés sont constatés par les recherches, notamment MacArthur et al. (2005) et de Graaf et al. (2011). Ces effets sont notamment l'amélioration des relations et réseaux sociaux, des modèles de rôle des pairs, et des résultats scolaires, des attentes plus ambitieuses, une collaboration renforcée parmi les personnels scolaires et une meilleure intégration des familles dans la communauté (Agence européenne, 2012d, p. 8).

On peut également citer des opportunités permettant d'accéder à des programmes plus vastes, ainsi que la reconnaissance et l'agrément de l'accomplissement.

Il faut envisager d'améliorer l'organisation d'« espaces » d'apprentissage et d'offrir aux apprenants davantage d'occasions de découvrir leurs talents dans une pluralité de domaines allant au-delà de l'apprentissage scolaire (ibid., p. 25).

La recherche menée par Chapman et al. (2011) s'axait spécifiquement sur :

une direction qui promeut l'accomplissement des apprenants présentant des BEP/handicaps et qui suggère que la présence d'une population plurielle d'élèves peut, dans des conditions positives, stimuler les accords de collaboration et encourager des moyens innovants d'enseigner les matières exactes aux groupes (Agence européenne, 2012d, p. 21).

« Ce qui est bon pour des élèves à besoins particuliers est bon pour tous les élèves »

Cette affirmation, qui figure dans la publication *Intégration scolaire et pratiques pédagogiques effectives* (Agence européenne, 2003, p. 38), a été, depuis lors, fréquemment réitérée dans les travaux de l'Agence.

La même étude soulignait notamment que :

le tutorat entre pairs ou apprentissage avec les pairs est efficace à la fois au plan cognitif et au plan affectif (socio-émotionnel) pour l'apprentissage et le développement des élèves. Les élèves qui s'aident mutuellement, surtout s'ils



évoluent dans un regroupement d'élèves bien constitué et évolutif, bénéficiant de cet apprentissage commun (ibid., p. 27).

Dans son travail de 2005 sur les pratiques inclusives dans les établissements d'enseignement secondaire, l'Agence soulignait que :

L'apprentissage de tous les élèves – y compris ceux présentant des besoins éducatifs particuliers – progresse si le travail fait systématiquement l'objet d'un suivi, d'une appréciation, d'une planification et d'une évaluation (Agence européenne, 2005, p. 6)

et que :

Tous les élèves tirent un avantage de l'enseignement dans un cadre coopératif : l'élève qui explique à l'autre se souvient mieux de l'information et pendant plus longtemps et les besoins de l'élève en situation d'apprentissage sont mieux appréhendés par un pair dont le niveau de compréhension est à peine plus élevé que le sien (ibid., p. 18).

Le rapport RA4AL indique que :

un système qui permet aux apprenants de progresser vers des objectifs communs, mais par le biais de voies différentes, de styles d'apprentissage et d'évaluation différents, doit être plus inclusif et améliorer les résultats de tous les apprenants (Agence européenne, 2012d, p. 25).

Les travaux réalisés par l'Agence pour *L'évaluation dans le cadre de l'inclusion* prennent également note du besoin d'impliquer tous les apprenants et leurs parents/familles dans les processus d'évaluation et d'apprentissage (Watkins, 2007).

Le même rapport signale que le processus de différenciation nécessite une étude attentive. Bien qu'il puisse également être associé à l'individualisation et à la personnalisation et qu'on puisse le concevoir comme un moyen de répondre à des besoins individuels ou collectifs plus spécifiques, il demeure plus centré sur l'enseignant que sur l'apprenant. La personnalisation doit commencer par les besoins et les intérêts de tous les apprenants.

Dans son tout dernier projet, *i-access*, l'Agence note que les avantages de l'aide technique ou « technologies émergentes » se révèlent souvent utiles pour un large éventail d'utilisateurs. « L'accessibilité profite aux utilisateurs handicapés et/ou ayant des besoins éducatifs particuliers, et bien souvent également à tous les utilisateurs » (Agence européenne, 2012e, p. 22).

L'opinion de jeunes, handicapés ou non, exprimée dans la publication *Le point de vue des jeunes sur l'éducation inclusive* offre un résumé clair des avantages que présente l'éducation inclusive pour tous les apprenants. Comme le dit un jeune apprenant : « L'éducation inclusive est pour tous les enfants. Les écoles normales



devraient être près de leurs maisons. Cette expérience favorise les rencontres entre les gens du quartier » (Agence européenne, 2012a, p. 11). D'autres ajoutent : « Les étudiants avec et sans besoins particuliers peuvent apprendre les uns des autres et partager leurs connaissances », « C'est bien pour nous – bien pour eux », « Il est important de se rendre compte des avantages de chacun dans la classe » et « L'éducation inclusive permet aux enfants scolarisés en milieu ordinaire de devenir plus tolérants et d'être plus ouverts d'esprit » (ibid., pages 23 et 24).

Contrôler les progrès

Alors que l'éducation inclusive, désormais élargie, envisage dorénavant l'éducation de qualité pour tous les apprenants, il est nécessaire de trouver de nouveaux moyens de contrôler ses progrès. Les travaux de l'Agence sur les indicateurs et son rapport *MIPiE* (2011a) suggèrent qu'au niveau scolaire, la collecte des données pourrait prendre en compte les facteurs qui agissent sur la qualité de la stratégie d'admission des établissements, notamment : des règles et politiques d'admission non discriminatoires ; des politiques et stratégies conçues pour aider les apprenants à exposer leurs besoins ; l'existence d'une déclaration de politique claire contre le harcèlement et l'intimidation ; la mise en application des codes de pratique existants sur l'éducation inclusive ; des séances de formation du personnel sur les questions d'admission et sur la création d'un climat scolaire accueillant ; un travail respectueux et collaboratif avec les apprenants et les familles ; des stratégies destinées à aider les apprenants et les familles à participer activement à la communauté scolaire et à la classe ; et la disponibilité de stratégies d'information, de conseil et d'avis, ainsi que leurs effets sur tous les apprenants.

En conclusion, le débat élargi sur l'inclusion s'efforce désormais d'offrir une éducation de qualité supérieure – et ses avantages afférents – à tous les élèves. Des résultats scolaires solides et l'équité peuvent aller de pair.

Complexe et fragmenté, le système scolaire manque encore actuellement d'une pensée cohérente sur l'éducation inclusive. Généralement, les principaux et les directeurs qui tentent d'apporter des changements dans des cas isolés ont peu de soutien. La diversité se répand dans tout le système, mais les traditions du passé limitent l'action. Il convient de développer la capacité scolaire par le biais de la sensibilisation contextuelle, la correspondance (entre législation et politique/pratique), la clarté conceptuelle et un continuum des supports – pour toutes les parties prenantes – qui encourage les écoles à devenir actives plutôt que réactives. Apprendre à connaître tous les apprenants et intervenir tôt contribuera à développer l'aide à la qualité pour tous les apprenants, envisagée comme faisant partie intégrante d'une éducation normale.



DES PROFESSIONNELS HAUTEMENT QUALIFIES

Introduction

Des « professionnels hautement qualifiés » impliquent des questions telles que formation initiale et continue, profil, valeurs et compétences des enseignants, approches de recrutement efficaces, et comportements, ainsi que mise en réseau et coordination de tous les professionnels.

Les jeunes qui avaient participé à l’Audition du Parlement européen, organisé par l’Agence en 2011, indiquaient :

Le point de départ de l’éducation inclusive est la sensibilisation des enseignants et leur formation... Les enseignants doivent être conscients des besoins de chacun et donner des opportunités pour que chacun arrive à atteindre ses objectifs. Nous avons tous nos talents – ensemble nous formons un meilleur environnement de travail (Agence européenne, 2012a, p. 13).

Formation initiale et continue


La formation initiale et continue des enseignants et des autres professionnels est considérée comme un facteur clé pour des pratiques inclusives réussies. Le rapport *Principes clés pour la promotion de la qualité dans l’éducation inclusive – Recommandations pour la pratique* souligne que :

tous les enseignants devraient développer des compétences visant à répondre aux besoins diversifiés de tous les apprenants. La formation initiale et continue des enseignants devrait apporter à ceux-ci les compétences, les connaissances et la compréhension nécessaires qui les rendraient plus sûrs d’eux dans la manière de répondre à bon escient aux besoins divers des apprenants (Agence européenne, 2011c, p. 16).

Le rapport *La formation des enseignants pour l’inclusion en Europe – Défis et opportunités* de l’Agence renvoie à la structure de la formation initiale des enseignants. Il déclare que :

L’une des priorités de la formation des enseignants [...] était la nécessité d’examiner la structure visant à améliorer la formation des enseignants pour l’inclusion et de fusionner la formation des enseignants de l’éducation ordinaire et de l’éducation spécialisée. Le rôle évolutif des enseignants est de plus en plus reconnu, en mettant l’accent sur le besoin d’apporter des changements significatifs dans la façon dont les enseignants sont préparés à leurs rôles professionnels et à leurs responsabilités (Agence européenne, 2011b, p. 20).

Il indique en outre que :



Les formateurs d'enseignants sont les principaux acteurs qui assurent une force enseignante de grande qualité ; or de nombreux pays d'Europe n'ont aucune politique explicite sur les compétences qu'ils devraient posséder ou sur la façon dont ils devraient être sélectionnés ou formés (ibid., p. 73).

Le profil des enseignants inclusifs et autres professionnels

Dans le cadre de son projet *Formation des enseignants pour l'inclusion*, l'Agence a conçu le *Profil des enseignants inclusifs* (Agence européenne, 2012b) comme un guide d'élaboration et de mise en place de programmes de formation initiale des enseignants (FIE) pour tous les enseignants. Il identifie un cadre de valeurs fondamentales et de domaines de compétences applicables à tout programme de FIE et vise à préparer tous les enseignants à travailler dans l'éducation inclusive et à tenir compte de toute forme de diversité.

Ce cadre de valeurs fondamentales et de domaines de compétences est le suivant :

Valoriser la diversité des élèves – les différences entre élèves constituent une ressource et un atout pour l'éducation. Dans cette valeur fondamentale, les domaines de compétences portent sur : les conceptions de l'éducation inclusive ; le point de vue de l'enseignant sur les différences entre élèves.

Accompagner tous les apprenants – les enseignants attendent beaucoup des résultats de tous les apprenants. Dans cette valeur fondamentale, les domaines de compétences portent sur : l'encouragement de l'apprentissage académique, pratique, social et émotionnel de tous les apprenants ; des approches d'enseignement efficaces dans des classes hétérogènes.

Travailler avec les autres – collaboration et travail en équipes sont des approches essentielles pour tous les enseignants. Dans cette valeur fondamentale, les domaines de compétences portent sur : le travail avec les parents et les familles ; le travail avec d'autres professionnels de l'éducation.

Formation professionnelle personnelle continue – enseigner est une activité qui s'apprend et les enseignants doivent prendre en charge leur propre apprentissage tout au long de la vie. Dans cette valeur fondamentale, les domaines de compétences portent sur : les enseignants en tant que praticiens réflexifs ; la formation initiale des enseignants comme fondement de l'apprentissage et de la formation professionnelle continue (ibid., pages 7 et 8).

Approches du recrutement

Des approches efficaces du recrutement et de meilleurs taux de fidélisation des enseignants et des autres professionnels sont indiqués comme étant des facteurs



clés par bon nombre de projets de l'Agence. Le rapport *La formation des enseignants pour l'inclusion en Europe – Défis et opportunités* souligne que :

Des approches efficaces visant à améliorer le recrutement de candidats enseignants et à augmenter les taux de fidélisation devraient être étudiées ainsi que des modalités visant à accroître le nombre d'enseignants aux antécédents diversifiés, y compris ceux présentant des handicaps (Agence européenne, 2011b, p. 83).

Le rapport du projet fait remarquer que :

Une minorité de pays ont des tests pour réguler l'intégration dans la profession d'enseignant mais des travaux récents de Menter et al. (2010) soulignent que l'efficacité d'un enseignement revêt de nombreux aspects qui ne sont pas prévus par les tests d'aptitude académique de façon fiable. Cette conclusion est assurément étayée par les publications relatives au projet et par les rapports nationaux, dans la mesure où tous insistent sur l'importance des comportements, des valeurs et des croyances outre les connaissances et les compétences en matière de pratique inclusive. Ces données, ainsi que les dispositions favorisant le développement des compétences requises sont difficiles à évaluer même si un entretien et d'autres enquêtes sont nécessaires pour compléter les procédés de sélection des candidats enseignants (Agence européenne, 2011b, p. 22).

Attitude positive

L'Agence souligne l'attitude positive des enseignants et des autres professionnels comme étant un élément clé de l'éducation inclusive dans la plupart de ses projets. Le rapport de l'Agence *Intégration scolaire et pratiques pédagogiques effectives* remarque que :

le succès de l'intégration dépend bien sûr largement de l'attitude des enseignants envers les élèves à besoins particuliers, de leur manière d'appréhender les différences en classe et de leur volonté à traiter efficacement ces différences. L'attitude des enseignants a généralement été mise en avant comme un facteur décisif du caractère intégrant de l'école (Agence européenne, 2003, p. 15).

De même, le rapport de l'Agence, *Principes clés pour la promotion de la qualité dans l'éducation inclusive – Recommandations pour la pratique*, met l'accent sur l'importance des attitudes positives. Il déclare que :

Tous les enseignants devraient avoir des attitudes positives envers tous les apprenants et la volonté de travailler en collaboration avec leurs collègues.



Tous les enseignants devraient considérer la diversité comme une force et un stimulant à leur propre enseignement (Agence européenne, 2011c, p. 14).

La publication de l'Agence, *L'évaluation dans le cadre de l'inclusion. Politique générale et mise en pratique*, indique que :

L'attitude adoptée par l'enseignant dans le cadre d'un établissement ordinaire vis-à-vis de l'inclusion, de l'évaluation et, par conséquent, de l'évaluation inclusive, est un élément crucial de la problématique. Il est possible d'amener l'enseignant à une attitude positive par la mise en place de formations, d'aides, de moyens et par l'exploitation d'exemples vécus de projets réussis. Les enseignants doivent avoir accès à ces expériences afin de développer une attitude positive face à l'évaluation inclusive (Watkins, 2007, p. 53).

Mise en réseau et coordination

Tous les rapports de l'Agence renvoient au rôle efficace que jouent la collaboration et la coordination des professionnels, ainsi que la mise en réseau avec les services communautaires interdisciplinaires. L'un des exemples remarquables en est le rapport de l'Agence intitulé *Formation des enseignants pour l'inclusion – Profil des enseignants inclusifs (TE4I)*, qui souligne que :

La mise en œuvre de l'éducation inclusive devrait être considérée comme une tâche collective, avec des parties prenantes différentes où chacune a des rôles et des responsabilités à assumer. Le soutien dont les enseignants ont besoin pour assumer leurs rôles comprend l'accès à des structures qui facilitent la communication et le travail en équipes avec divers professionnels (y compris ceux qui travaillent dans des EES [établissements d'enseignement supérieur]), ainsi que des possibilités de formation professionnelle continue (Agence européenne, 2012b, p. 23).

Dans la publication de l'Agence *Éducation inclusive et pratiques de classe dans l'enseignement secondaire*, l'enseignement dans un cadre coopératif et la résolution de problèmes en équipe sont soulignés comme étant des facteurs clés de pratiques inclusives efficaces. Selon ce projet : « Les enseignants ont besoin du soutien de divers collègues au sein de l'établissement ainsi que de celui de professionnels extérieurs à l'établissement » (Agence européenne, 2005, p. 5).

Pour conclure :

L'éducation inclusive implique un changement systémique qui nécessite une transformation de la manière dont enseignants et autres professionnels de l'éducation sont formés, non seulement en termes de compétences mais aussi de valeurs éthiques.



L'on peut résumer les principaux aspects liés aux professionnels hautement spécialisés par certains indicateurs du domaine législatif pour l'éducation inclusive conçus et présentés dans le projet *Développement d'un ensemble d'indicateurs – pour l'éducation inclusive en Europe* de l'Agence :

Les programmes de formation initiale et continue des enseignants comportent des modules d'enseignement relatifs à l'éducation spécialisée ou à l'inclusion.

Les enseignants et autres personnels sont aidés afin d'améliorer leurs connaissances, leurs compétences et leurs comportements vis-à-vis de l'inclusion de façon à être formés à répondre aux besoins de tous les élèves/étudiants dans l'enseignement ordinaire.

Existence de stages et autres possibilités de perfectionnement professionnel visant à renforcer les compétences pédagogiques des enseignants.

Les professeurs planifient, enseignent et font un bilan en équipe.

Des ressources dédiées sont affectées à une spécialisation professionnelle appropriée visant à répondre aux besoins spéciaux de l'éducation inclusive (Kyriazopoulou et Weber, 2009, p. 30).



SYSTEMES D'AIDE ET MECANISMES DE FINANCEMENT

Introduction

En novembre 2011, l'Agence européenne organisait une Audition au Parlement européen à Bruxelles. Quatre-vingt-huit jeunes gens, avec ou sans besoins éducatifs particuliers, avec ou sans handicap, suivant un enseignement secondaire ou professionnel, participaient à un débat sur ce que signifiait l'éducation inclusive pour eux. Certaines de leurs constatations sont en lien direct avec des questions de prestations et de financement : « L'éducation inclusive nécessite des ressources supplémentaires comme le temps et l'argent mais chaque élève doit avoir l'éducation qu'il souhaite » (Agence européenne, 2012a, p. 13).

L'accès physique aux immeubles est important (ascenseurs, portes automatiques, interrupteurs accessibles, etc.) [...] Pour les contrôles, du temps supplémentaire est nécessaire [...] Des systèmes de soutien interne sont nécessaires pour aider les étudiants handicapés (ibid., p. 29).

Le soutien des personnes en dehors du personnel de l'école qui peuvent servir de médiateurs pour les étudiants avec des besoins particuliers est important. Certains enseignants ne voulaient pas coopérer pour que l'éducation inclusive marche pour moi et d'autres ; les enseignants devraient accepter tout le monde dans leurs classes (ibid., p. 21).

Les coupes budgétaires du gouvernement ont déjà un impact sur certains soutiens – des gens comme les médiateurs perdent leurs emplois. De l'argent est bien versé aux écoles mais le dysfonctionnement est tel que cela signifie que les enseignants « normaux » doivent s'occuper du soutien et ils ne savent pas comment faire (ibid., p. 28).

L'éducation inclusive est bien souvent accusée de coûter cher mais au bout du compte, en essayant de faire des économies, nous payons de toutes façons davantage pour gérer les problèmes. [...] Même si un pays n'a pas beaucoup de ressources, l'éducation inclusive doit être mise en place le mieux possible. L'éducation inclusive est un investissement, nous devons investir dans les gens ; les gens sont les seules ressources (ibid., p. 26).

Systèmes d'aide et mécanismes de financement

Les systèmes d'aide et les mécanismes de financement concernent tous les niveaux de l'apprentissage. Ils touchent par conséquent des questions variées. En outre, limiter la question au domaine éducatif uniquement serait insuffisant :

L'apprentissage des enfants et des jeunes gens ne pourra pas être réussi si leurs besoins fondamentaux de santé, sociaux et émotionnels ne sont pas satisfaits.



Pour cela il leur faudra compter sur l'aide des familles et des communautés et ils auront besoin de services tels que les services de santé et sociaux pour collaborer et garantir une approche globale (Agence européenne, 2011c, p. 18).

La sensibilisation est forte sur le fait que l'élaboration de politiques basées sur des éléments probants est fondamentale si l'on veut développer des systèmes éducatifs inclusifs sur le long terme. Les travaux de l'Agence le reconnaissent déjà en 1999, avec le rapport *Le financement de l'éducation* qui avançait que :

les procédures d'évaluation et de contrôle pourraient être améliorées dans le cadre de l'éducation spéciale. Une telle amélioration permettrait, en premier lieu, de garantir et de favoriser l'efficacité et le rendement en matière de dépenses publiques. En outre, il paraît nécessaire de montrer clairement aux clients du système éducatif (les élèves ayant des besoins spécifiques et leurs parents) que l'éducation dans un établissement ordinaire (qui comprend toutes les ressources et le soutien supplémentaires) est d'une qualité élevée (Agence européenne, 1999, p. 172).

Le financement et les prestations ont été traités dans plusieurs projets de l'Agence. D'où les déclarations et résultats suivants, permettant de clarifier ces deux questions à partir de différents points de vue et de différents projets réalisés par l'Agence.

Intervention précoce auprès de la petite enfance (IPPE)

« [Il semble que...] la tendance commune en Europe soit que les services de l'IPPE soient situés et assurés aussi près que possible de l'enfant et de la famille » (Agence européenne, 2010, p. 18) par ex. dans la municipalité.

Les prestations et services de l'IPPE doivent s'adresser à toutes les familles et tous les jeunes enfants nécessitant de l'aide en dépit de leurs différents milieux socioéconomiques. [...] Cela implique que les fonds publics devraient couvrir tous les frais relatifs aux services de l'IPPE qui sont fournis via les services publics, les organisations non gouvernementales, les organisations à but non lucratif, etc., tout en remplissant les normes de qualité nationales requises (ibid., pages 21 et 22).

Le financement public des services et prestations de l'IPPE provient généralement du gouvernement central et/ou de fonds fédéraux/régionaux et/ou de fonds locaux. Dans la plupart des cas, le financement de l'IPPE est une combinaison des trois niveaux de l'administration mentionnés ci-dessus, des dispositifs d'assurance santé et de collecte de fonds par des organisations à but non lucratif (ibid., p. 24).



Les recommandations faites pour améliorer la coordination des services et prestations de l'IPPE sont, entre autres, les suivantes :

L'IPPE est souvent un domaine de travail inter-service mais dans tous les cas un terrain interdisciplinaire de travail. Les législateurs ont besoin de le reconnaître en s'assurant que ces politiques et directives sont développées conjointement par les départements des services de la santé, de l'éducation et sociaux et que toute indication publiée pour des services régionaux ou locaux porte les logos de plus d'un département. C'est la seule façon pour que ce travail transversal arrive à filtrer jusqu'aux niveaux régional et local (ibid., p. 45).

Intégration scolaire et pratiques pédagogiques effectives

L'existence de différents modèles de gestion des différences en classe ne dépend pas seulement de facteurs liés à l'enseignant mais aussi de la manière dont les écoles organisent leurs ressources et d'autres facteurs externes.


Cette affirmation figure dans le rapport de l'Agence *Intégration scolaire et pratiques pédagogiques effectives* (Agence européenne, 2003, p. 8).

Il est clair que la prise en charge d'enfants à besoins éducatifs particuliers n'est pas seulement une question de ressources au niveau de la classe. Il faut reconnaître que l'organisation de l'école détermine également l'importance et le type des ressources auxquelles les enseignants ont accès (ibid., p. 18).

L'utilisation des ressources au sein de l'école devrait être organisée de manière souple... les écoles devraient avoir des degrés de liberté divers dans l'utilisation des ressources financières en fonction de leurs propres souhaits et manières de travailler. La bureaucratie devrait être évitée au maximum et les élèves n'ayant pas ou peu de besoins particuliers devraient pouvoir bénéficier de ressources au sein de la classe ou dans l'école si cela est nécessaire ou si l'enseignant le souhaite (ibid., p. 19).

« L'organisation financière et les incitations qui en font partie jouent un rôle décisif » (ibid., p. 21).

Un modèle dit « basé sur les tâches » au niveau régional semble être l'option de financement la plus performante. Dans ce modèle, les budgets destinés aux besoins éducatifs particuliers sont délégués depuis le niveau central jusqu'aux institutions régionales ou locales (communes, circonscriptions, regroupements d'écoles). Les décisions concernant la manière de dépenser les fonds et les élèves qui devront bénéficier de services particuliers sont prises au niveau régional... Un modèle décentralisé peut donc s'avérer plus rentable et limiter les risques de voir émerger des formes indésirables de conduites stratégiques. Il est



néanmoins évident que la direction centrale concernée doit indiquer clairement les objectifs à atteindre (ibid., p. 22).

Enseignement et formation professionnels (EFP)

La mise en place de programmes d'EFP correspond à la planification à long terme établie dans le secteur de l'éducation et en collaboration avec les partenaires sociaux.

Il faut se concentrer sur l'établissement de liens plus étroits... afin de développer les programmes pédagogiques d'enseignement et de formation professionnels et d'adapter les approches et contenus éducatifs aux compétences requises dans la vie professionnelle... organiser et entreprendre l'évaluation des compétences, collaborer pour établir le contenu des qualifications, normes et programmes pédagogiques nouveaux, et adapter les programmes d'EFP aux besoins économiques (Agence européenne, 2014, p. 23).

Au niveau de l'individu, les apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers doivent recevoir une aide éducative particulière (par ex. aide technique, interprètes en langue des signes, matériel d'apprentissage dédié, scribes ou autres formes d'aide pratique) de manière à rendre les programmes pédagogiques d'EFP accessibles (ibid., p. 15).

Les niveaux régionaux (c.-à-d. comtés, communes, municipalités, provinces fédérales) sont particulièrement à même de veiller à obtenir la meilleure adéquation entre buts éducatifs et besoins du marché du travail. Les comités consultatifs régionaux jouent un rôle actif dans la mise à jour de la structure des programmes éducatifs dans le cadre de leurs responsabilités régionales et en coopération avec les partenaires sociaux. Ils jouent également un rôle important en permettant la flexibilité du parcours des apprenants.

Dans les pays européens, les instituts d'EFP sont soumis à différentes agences appartenant notamment aux pouvoirs publics locaux, aux organisations non gouvernementales, au secteur privé, etc. Dans les pays européens étudiés, les principales responsabilités liées au financement reposent sur l'État et sur les entités gouvernementales au niveau municipal ou régional. Qui plus est, dans la majorité de ces pays, les critères de financement diffèrent en fonction du type de propriété (publique/privée) en vigueur. Parmi les mesures incitatives à l'emploi des apprenants à BEP figurent le versement de cotisations liées aux emplois subventionnés, une dispense du versement de l'assurance retraite-invalidité, une récompense pour avoir dépassé le quota, des aides financières pour les travailleurs handicapés qui créent une entreprise, une réduction des cotisations de sécurité sociale, un dégrèvement fiscal pour ceux qui emploient de jeunes apprenants ayant des BEP ou des bonus annuels pour bonne pratique. Il existe également des régimes



qui autorisent les apprenants à cumuler un emploi et un pourcentage de leurs allocations d'origine (par ex. allocation d'invalidité), qui n'est soumis ni à imposition ni à cotisation sociale. Les employés doivent également pouvoir conserver leurs avantages « secondaires » (par ex. indemnités carburant ou carte médicale) pendant une certaine période.

Technologies de l'information et de la communication (TIC)

Il est indubitable que les TIC accessibles peuvent constituer un agent facilitant l'équale participation d'un éventail d'apprenants ayant des BEP aux activités éducatives. Les élèves à BEP ont mis l'accent sur l'importance des TIC lors de l'Audition du Parlement européen en 2011 :

Dans notre pays, il existe une organisation qui fournit du matériel spécialisé et informatique. L'école peut emprunter ces outils à l'organisation et les étudiants peuvent aussi les prendre chez eux. Lorsqu'ils n'en ont plus besoin ces outils peuvent servir à d'autres étudiants dans la même école ou dans une autre. Il est très important d'avoir des outils technologiques pour s'aider (Agence européenne, 2012a, p. 15).

Toutefois,

Le fait que la dynamique vers l'équité dans l'éducation via l'aide offerte par les TIC accessibles soit souvent éclipsée par des évolutions économiques négatives souligne que les politiques européennes et internationales doivent continuer à prendre l'initiative dans ce domaine (Agence européenne, 2013, p. 24).

Dans ce contexte, la politique d'achat peut être considérée comme un mécanisme de financement si l'accessibilité est une condition préalable intégrée. L'accessibilité doit être un principe directeur pour tout achat de biens et services.

L'accès aux TIC qui conviennent dans différents contextes d'apprentissage tout au long de la vie – y compris dans des situations à domicile – requiert souvent la contribution de professionnels issus de domaines variés. [...] Cela implique une coordination entre individus, services, et souvent politiques, dans des domaines de travail divers. Cela implique également de la souplesse dans les approches de financement des TIC, notamment des prises de décision possibles au niveau local pour les dépenses liées aux besoins identifiés localement (Institut de l'UNESCO pour l'application des technologies de l'information à l'éducation (ITIE) et Agence européenne, 2011, p. 88).

Pour conclure :

En ce qui concerne les systèmes de financement, il faut prendre quatre exigences en compte afin de s'assurer que ces systèmes appuient pleinement les cibles des politiques éducatives.



Les politiques de financement appuient pleinement l'éducation inclusive. Il s'agit notamment d'élaborer des politiques fiscales qui créent des incitations, plus que des dissuasions, en matière de prestation de stages et de services inclusifs. Bien qu'il existe un certain nombre de bases alternatives pour le financement attribué aux élèves à BEP, le financement par élève semble être le plus prometteur pour satisfaire l'exigence précitée.

Les politiques de financement sont pleinement basées sur les besoins éducatifs. Il est possible de déterminer les sommes individuelles de financement par élève à l'aide d'analyses de coût indiquant le coût des prestations de service destinées aux élèves présentant des conditions particulières.

Les politiques de financement offrent pleinement des réponses souples, efficaces et efficaces aux besoins. Plutôt que de financer ou de fournir des ressources spécifiques, par ex. des types prédéterminés de personnel, de matériel ou d'installations, le financement par élève alloue des ressources monétaires et favorise la souplesse de l'utilisation locale.

Les politiques de financement promeuvent pleinement l'aide des services afférents et la nécessaire collaboration intersectorielle.

Généralement, les structures incitatives doivent s'assurer de la disponibilité d'argent supplémentaire quand un enfant est placé dans un environnement inclusif, et l'on insiste ici davantage sur les résultats (pas uniquement scolaires).



DES DONNEES FIABLES

Introduction

La Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CDPH), ainsi que la stratégie européenne en faveur des personnes handicapées 2010–2020 et le cadre stratégique Éducation et formation 2020, constituent tous des moteurs essentiels de l'éducation inclusive dans les pays concernés. La CDPH appelle les États Parties à :

[...] s'engager à recueillir des informations appropriées, y compris des données statistiques et résultats de recherches, qui leur permettent de formuler et d'appliquer des politiques visant à donner effet à la présente Convention (Nations Unies, 2006, article 31)

et

[...] conformément à leurs systèmes administratif et juridique, maintenir, renforcer, désigner ou créer, au niveau interne, un dispositif, y compris un ou plusieurs mécanismes indépendants, selon qu'il conviendra, de promotion, de protection et de suivi de l'application de la présente Convention (ibid., article 33).

La sensibilisation est forte sur le fait que l'élaboration de politiques basées sur des éléments probants est fondamentale si l'on veut développer des systèmes éducatifs inclusifs sur le long terme. Les décideurs, les experts en collecte de données et les chercheurs sont conscients du besoin qu'il y a à recueillir des données au niveau national qui ne répondent pas uniquement aux exigences des directives politiques internationales, mais qui fonctionnent aussi dans une approche partagée, stimulant une synergie des efforts au niveau national et international. Les travaux de l'Agence ont montré que l'on réclame que des informations de toutes sortes soient mises à la disposition des décideurs et de différents organismes nationaux et européens, afin que ces derniers puissent adopter des approches complémentaires en matière de collecte de données. Néanmoins, même si ce besoin en données est clair, les méthodes et procédures les meilleures pour les recueillir et les analyser sont bien moins évidentes.

Suite aux travaux de l'Agence – notamment les activités des projets *Développement d'un ensemble d'indicateurs – pour l'éducation inclusive en Europe* (Kyriazopoulou et Weber, 2009) et *Analyser la mise en œuvre des politiques d'éducation inclusive (MIPIE)* (Agence européenne, 2011a) – cinq exigences politiques clés en matière de collecte de données sont apparues, qui tiennent compte du besoin d'éléments probants sur l'éducation inclusive au niveau national :



- le besoin de collectes nationales de données qui soient ancrées dans les accords européens et internationaux ;
- le besoin de comprendre l'effet des différences dans les systèmes éducatifs nationaux ;
- le besoin d'analyser l'efficacité de l'éducation inclusive ;
- le besoin de recueillir des données permettant de dégager des éléments probants sur les questions d'assurance qualité ; et
- le besoin de faire un suivi des progrès des apprenants sur le long terme.

Les décideurs ont besoin de données qualitatives et quantitatives qui les informent sur la qualité de l'éducation reçue par les apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers. Ces messages principaux reflètent une recommandation centrale du *Rapport mondial sur le handicap* (Organisation mondiale de la Santé/Banque mondiale, 2011) : la nécessité pour les pays d'améliorer leurs systèmes de collecte de données existants pour les données quantitatives, mais également de réaliser des recherches qualitatives précises et spécifiques sur la rentabilité et d'autres questions liées à l'assurance qualité.

Le projet MIPiE conduit à réclamer l'élaboration d'un cadre commun de collectes de données qui s'appuierait sur les procédures de collecte nationales existantes, ainsi que sur les procédures et accords internationaux sur les collectes de données. [...] Trois dimensions sous-jacentes à un cadre commun sont identifiables :

- *la transition vers une approche systémique de la collecte de données basée sur des définitions et concepts communs ;*
- *la collecte d'éléments probants conduisant à des références quantitatives et qualitatives ;*
- *le recours à un cadre multi-niveaux pour l'analyse des politiques nationales et internationales* (Agence européenne, 2011a, p. 11).

Cette approche est nécessaire pour aider les pays à concevoir « des collectes de données qui permettent de contrôler, d'une part, les droits des apprenants et, d'autre part, l'efficacité des systèmes permettant l'éducation inclusive » (ibid.).

Contrôler les droits des apprenants

Dans un cadre exhaustif de contrôle des questions de droits, il convient d'identifier les indicateurs quantitatifs et qualitatifs par rapport à certain nombre de facteurs :



(i) Participation dans l'éducation et la formation

Dans son rapport sur *l'Intervention précoce auprès de la petite enfance*, l'Agence suggère que :

Les législateurs devraient disposer d'outils efficaces pour évaluer la demande de services de l'IPPE et de procédures efficaces pour vérifier si l'offre de services répond à la demande afin d'être en mesure de planifier une amélioration des services. À cet égard, il conviendrait de mettre au point un dispositif systématique de collecte et de suivi de données fiables au niveau national (Agence européenne, 2010, p. 42).

Le rapport *Participation dans l'éducation inclusive* déclare que :

Bien que les gouvernements et les pouvoirs publics locaux nationaux recueillent déjà des données substantielles sur l'éducation, on sait peu de chose sur la participation. [...] La plupart des données collectées actuellement à des fins de suivi et de contrôle sont des données statistiques sur l'inscription et la fin de la scolarité. [...] Quelques pays disposent de méthodes systématiques de collecte, d'analyse et d'interprétation des données qualitatives sur la participation individuelle, en classe et au niveau de l'école, bien que les rapports d'auto-évaluation et d'inspection examinent souvent la participation et l'inclusion (Agence européenne, 2011d, p. 19).

Ce rapport souligne aussi certains des risques éventuels associés à la collecte de données en ce qui concerne la participation :

[...] les structures mises en place pour suivre les enfants ayant des BEP peuvent être perçues comme des obstacles à leur participation et à leurs résultats en singularisant ces enfants. L'une des conséquences inattendues de la catégorisation de certains enfants afin de suivre leur participation peut produire un paradoxe et se traduire par des aménagements distincts dans leur éducation (ibid., pages 17–18).

(ii) Accès à l'aide et à l'adaptation

Dans trois de ses études, l'Agence a examiné différents aspects de l'aide offerte aux apprenants à BEP. L'étude de la littérature réalisée dans le cadre du projet *Enseignement et formation professionnels* cite Redley (2009) :

Il n'existe pas de chiffres nationaux fiables en ce qui concerne le nombre d'organisations qui proposent des emplois subventionnés ou le nombre de personnes présentant des troubles d'apprentissages qu'ils emploient et le gouvernement ne participe pas à ce processus (Agence européenne, 2012f, p. 41).



L'étude conjointe menée par l'Agence et l'Institut de l'UNESCO pour l'application des technologies de l'information à l'éducation, qui se penche sur l'utilisation des TIC dans l'éducation des personnes handicapées, soutient que :

Aussi bien pour la Convention des Nations Unies (2006) que pour les politiques régionales (c.-à-d. européennes) et nationales, il faut des informations plus précises, liées au contrôle des références et indicateurs qualitatifs et quantitatifs sur les TIC dans l'éducation des personnes handicapées (Institut de l'UNESCO pour l'application des technologies de l'information à l'éducation et Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2011, p. 93).

En matière d'accessibilité des informations relatives à l'apprentissage, le projet *i-access* de l'Agence recommande ce qui suit :

La conformité aux politiques [d'accessibilité] doit faire l'objet d'un contrôle systématique. Le contrôle de la conformité ne peut être qu'encouragé actuellement, mais il doit se généraliser. [...] Il est nécessaire de collecter des données quantitatives et qualitatives systématiques, qui doivent également impliquer les utilisateurs finaux de la fourniture de renseignements accessibles. Toutefois, le contrôle des progrès ne doit pas se limiter à une référence numérique ; il doit également comprendre la possibilité de recueillir des exemples de bonnes pratiques, pouvant servir de modèle aux autres pays et organisations (Agence européenne, 2012e, pages 40–41).

(iii) Réussite de l'apprentissage et opportunités de transition

Deux projets majeurs de l'Agence ont examiné la transition de l'école vers l'emploi. Tous deux soulignent le manque de données fiables dans ce domaine. Le projet *Transition de l'école vers l'emploi* suggérait que :

Les données nationales en provenance des différents pays incluent les chômeurs recensés mais un fort pourcentage de personnes ayant des besoins particuliers ne sont pas enregistrées – elles n'ont même pas une chance d'obtenir un premier emploi (Agence européenne, 2002a, p. 2).

L'étude de suivi (Agence européenne, 2006) n'indique aucun développement dans ce domaine.

(iv) Opportunités d'affiliation

L'étude de l'Agence sur la diversité multiculturelle met l'accent sur le manque de données relatives à un facteur d'affiliation important – les élèves issus de l'immigration et présentant des BEP :



De nombreux pays participant au projet ont observé qu'à l'heure actuelle nous manquons de données sur les élèves avec des BEP et issus de l'immigration. Différentes agences gouvernementales ont des responsabilités diverses et il n'existe pas de stratégie coordonnée de collecte des données. D'autres raisons expliquent aussi ce manque de données. Certains pays ne conservent pas les statistiques officielles relatives à l'origine ethnique des individus autres que leur citoyenneté et leur pays de naissance au motif que le traitement de renseignements personnels qui définissent la race, l'origine ethnique, des handicaps ou des croyances religieuses est interdit. Dans d'autres pays, il n'existe pas de collecte systématique des données concernant les élèves avec des BEP ou les élèves avec des BEP issus de l'immigration au niveau national ou local (Agence européenne, 2009a, p. 33).

Contrôler l'efficacité des systèmes d'éducation inclusive

Les données qui examinent l'efficacité des systèmes d'éducation inclusive tiennent compte des questions de rentabilité, ainsi que d'un certain nombre de domaines relatifs aux expériences éducatives des apprenants : procédures d'évaluation initiale, permanence de l'engagement des apprenants et de leurs familles dans les expériences éducatives, et efficacité des environnements d'apprentissage à dépasser les obstacles et favoriser des expériences d'apprentissage positives pour tous les apprenants.


L'étude réalisée par l'Agence sur *L'évaluation dans le cadre de l'inclusion* souligne qu'il est nécessaire d'aider les écoles à recevoir :

... des directives sur la manière dont les données d'évaluation (et notamment celles collectées à des fins nationales au travers de procédures normalisées) peuvent être utilisées pour améliorer l'accompagnement et la prise en charge de tous les élèves, y compris ceux présentant des BEP (Watkins, 2007, p. 57).

Le rapport *Améliorer les résultats de tous les apprenants* soutient que :

Pour progresser vers une plus grande équité dans l'éducation, plusieurs indicateurs de performance adaptés à la situation locale et centrés sur les contributions, les ressources, les processus et les résultats/acquis sont nécessaires. Bien que les informations (données comprises) doivent servir à cibler l'aide et à suivre les progrès des politiques et pratiques inclusives, il faut faire attention à ce que les systèmes de responsabilisation ne provoquent pas, par inadvertance, des changements inappropriés (Agence européenne, 2012d, p. 22).

Cette étude fait la lumière sur d'éventuelles difficultés quant à cela :



dans le climat actuel, l'élaboration de mécanismes appropriés de reddition de comptes et de moyens de quantifier les résultats appréciés et de contrôler l'équité représente de grands défis. En dépit de la poursuite de données chiffrées, Fullan (2011) rappelle que : « les statistiques sont un bon serviteur mais un mauvais maître » (p. 127) et Hargreaves et Shirley (2009) de renchérir sur le besoin de placer la responsabilité avant l'obligation de rendre des comptes. Ils suggèrent que l'obligation de rendre des comptes doit « servir de conscience tout au long de l'échantillonnage » et qu'il faut mener l'assaut « contre les excès de la normalisation testée qui nie la diversité et détruit la créativité » (p. 109) (Agence européenne, 2012d, p. 22).

Le projet *MIPIE* avançait que contrôler l'efficacité des systèmes d'éducation inclusive devrait aussi comprendre la prise en compte de l'efficacité de la formation des enseignants (Agence européenne, 2011a). Le rapport du projet *TE4I* souligne un certain nombre de questions liées à la disponibilité de données dans ce domaine. En ce qui concerne la représentation d'enseignants issus de groupes minoritaires :

La plupart des pays qui ne recueillent pas de données, évoquent sans grande rigueur la sous-représentation des personnes handicapées et de celles issues de minorités ethniques parmi les enseignants stagiaires et les enseignants qualifiés, et la situation semble être la même parmi les formateurs d'enseignants (Agence européenne, 2011b, p. 23).

Ce rapport indique également la nécessité d'avoir des données qui conduisent au changement éclairé par des éléments probants :

Le manque de vastes recherches cumulatives et de preuves empiriques dans la formation des enseignants a été remarquée par l'OCDE (2010) [...] des recherches doivent être entreprises pour assurer un corpus de preuves pertinent et éclairer le changement. Des exemples donnés dans ce rapport illustrent certaines des questions essentielles devant faire l'objet de recherches, notamment :

- *l'efficacité des différentes voies vers l'enseignement ;*
- *les approches de la formation des enseignants, le programme de FIE et*
- *le rôle des cours distincts, intégrés et fusionnés et la meilleure façon d'avancer progressivement vers un seul cours de formation initiale des enseignants qui prépare tous les enseignants à la diversité (Agence européenne, 2011b, p. 76).*

Le projet *MIPIE* fait valoir que :

au niveau scolaire, les données doivent :



- *fournir des informations aidant les enseignants et le personnel de l'établissement à planifier et à offrir une aide et une prestation de services appropriées ;*
- *donner des aperçus clairs de la manière dont les parents et les élèves peuvent pleinement participer au processus éducatif (Agence européenne, 2011a, p. 13).*

Pour que cela soit possible :

Il faut des synergies nationales entre les parties prenantes qui soient basées sur une logique claire de collecte de données, qui tiennent compte des données recueillies au niveau du pays, de la région, de l'établissement et de la classe si l'on veut que l'ensemble des données nationales reflètent efficacement la pratique (ibid., p. 14).

Pour conclure, l'obtention de données peut efficacement éclairer l'élaboration de politiques sur l'éducation inclusive. La demande – nationale, européenne et internationale – est croissante pour la reddition de compte, et pour des comparaisons « entre écoles » et « entre pays ». L'émergence de « mégadonnées » (méta-analyses de jeux de données et de sources combinés) offre des opportunités mais présente aussi vrais défis pour l'éducation inclusive.

Les appels visant à obtenir des politiques fondées sur des éléments probants et l'allocation de ressources soulignent le besoin de données utiles sur tous les apprenants. Il est nécessaire de savoir quels sont les apprenants qui reçoivent des services, quels sont les services, où et quand (en comptant tous les apprenants). Il est également nécessaire de disposer de données sur la qualité des services et sur les résultats auxquels ces services mènent (en tenant compte de la pratique).

L'une des grandes difficultés de la collecte de données consiste à éviter la classification, la catégorisation et l'étiquetage des apprenants, afin de fournir des renseignements sur les prestations qu'ils reçoivent. On ne peut ignorer la « pluralité » des définitions appliquées aux apprenants et la « politique » des systèmes d'étiquetage, ni les effets apportés par ces systèmes d'étiquetage et ces définitions.

Poser les bonnes questions politiques, voici le point de départ d'une collecte de données qui éclaire les politiques de manière significative.



ANTICIPER

Le premier objectif de la Conférence de novembre 2013 était de réfléchir et de résumer les travaux réalisés par l'Agence au cours des dix dernières années. Les cinq messages clés décrits dans les chapitres précédents mettent en lumière les aspects cruciaux de l'éducation inclusive. Ils sont basés sur les résultats d'une analyse approfondie des thèmes principaux, tels que décidés par les pays membres de l'Agence.

La conférence avait pour second objet d'anticiper, d'explorer comment les travaux de l'Agence pourraient soutenir encore davantage les pays membres, les aider améliorer la qualité et l'efficacité de leurs prestations de services auprès des élèves handicapés et/ou ayant des besoins éducatifs particuliers.

L'Agence souhaite aider ses pays membres de manière plus concrète par la mise en œuvre des résultats de ses travaux. Cela se traduit par l'émission de recommandations politiques plus directement applicables à l'attention des décideurs, de manière à étayer le changement et l'élaboration de politiques futures.

L'Agence est consciente que les travaux déjà réalisés s'alignent et soutiennent directement toutes les initiatives politiques européennes et internationales en matière d'éducation, d'équité, d'égalité des chances et de droits des personnes handicapées et/ou ayant des besoins éducatifs particuliers. Les travaux de l'Agence émettent des recommandations claires et cohérentes sur la mise en place pratique de politiques clés dans ces domaines. L'Agence souhaite fournir à ses pays membres des informations sur les progrès qu'ils réalisent par rapport aux objectifs qu'ils se sont fixés en ce qui concerne : (a) le cadre stratégique Éducation et formation 2020, et (b) la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (2006), et diverses directives et communications émises par l'Union européenne.

Des directives sont nécessaires pour mettre en place l'éducation inclusive au niveau de l'enseignant, de la classe, de l'établissement, de la région, de la ville et des politiques nationales. L'Agence est apte à fournir à ses pays membres des directives sur la manière dont l'éducation inclusive peut être mise en place et sur ses répercussions sur la qualité globale de l'éducation.

Les débats engagés lors de la conférence, ainsi que les discussions approfondies menées au sein de l'Agence, guideront cette dernière dans l'étape suivante de ses travaux.



BIBLIOGRAPHIE

Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2014. *Vocational Education and Training – Summary of Country Information* [Enseignement et formation professionnels – Résumé des informations par pays]. Odense, Danemark : Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive. http://www.european-agency.org/sites/default/files/VET_Summary_of_Country_information_2014.pdf (dernière consultation : juillet 2014)

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 1999. *Le financement de l'éducation spéciale – Une étude du rapport entre le financement de l'éducation spéciale et l'inclusion dans dix-sept pays*. Middelfart, Danemark : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2002a. *Transition de l'école vers l'emploi. Principes clés et recommandations pour les législateurs*. Middelfart, Danemark : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers http://www.european-agency.org/sites/default/files/transition_transition_frtext.pdf (dernière consultation : juillet 2014)

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2002b. *Transition de l'école à l'emploi. Principaux problèmes, questions et opportunités rencontrés par les élèves à besoins éducatifs spécifiques dans 16 pays européens. Rapport de synthèse*. Middelfart, Danemark : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. http://www.european-agency.org/sites/default/files/transition-from-school-to-employment_Transition-fr.pdf (dernière consultation : juillet 2014)

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2003. *Intégration scolaire et pratiques pédagogiques effectives. Rapport de synthèse*. Odense, Danemark : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practices/iecp-fr.pdf> (dernière consultation : juillet 2014)

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2005. *Éducation inclusive et pratiques de classe dans l'enseignement secondaire. Rapport de synthèse*. Odense, Danemark : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive->



[education-and-classroom-practice-in-secondary-education/iecp_secondary_fr.pdf](http://www.european-agency.org/publications/ereports/individual-transition-plans-supporting-the-move-from-school-to-employment/itp_fr.pdf)
(dernière consultation : juillet 2014)

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2006. *Plan individuel de transition école/emploi. Aider la transition de l'école à l'emploi*. Odense, Danemark : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. http://www.european-agency.org/publications/ereports/individual-transition-plans-supporting-the-move-from-school-to-employment/itp_fr.pdf (dernière consultation : juillet 2014)

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2009a. *Diversité multiculturelle et besoins éducatifs particuliers*. Odense, Danemark : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. http://www.european-agency.org/sites/default/files/multicultural-diversity-and-special-needs-education_Multicultural-Diversity-FR.pdf (dernière consultation : juillet 2014)

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2009b. *Les principes clés de la promotion de la qualité dans l'éducation inclusive – Recommandations à l'intention des responsables politiques*. Odense, Danemark : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education/key-principles-FR.pdf> (dernière consultation : juillet 2014)

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2010. *Intervention précoce auprès de la petite enfance – Progrès et développements 2005–2010*. Odense, Danemark : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/early-childhood-intervention-progress-and-developments/ECl-report-FR.pdf> (dernière consultation : juillet 2014)

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2011a. *Analyser la mise en œuvre des politiques d'éducation inclusive : Quels défis et quelles possibilités pour quels indicateurs*. Odense, Danemark : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. <http://www.european-agency.org/agency-projects/mapping-the-implementation-of-policy-for-inclusive-education> (dernière consultation : juillet 2014)

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2011b. *La formation des enseignants pour l'inclusion en Europe*



– *Défis et opportunités*. Odense, Danemark : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-challenges-and-opportunities/te4i-challenges-and-opportunities> (dernière consultation : juillet 2014)

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2011c. *Principes clés pour la promotion de la qualité dans l'éducation inclusive – Recommandations pour la pratique*. Odense, Danemark : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. http://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice_keyprinciples-rec-FR.pdf (dernière consultation : juillet 2014)

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2011d. *Participation in Inclusive Education – A Framework for Developing Indicators* [Participation dans l'éducation inclusive – Cadre d'élaboration des indicateurs]. Odense, Danemark : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/participation-in-inclusive-education-a-framework-for-developing-indicators/Participation-in-Inclusive-Education.pdf> (dernière consultation : juillet 2014)

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2012a. *Le point de vue des jeunes sur l'éducation inclusive*. Odense, Danemark : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/young-views-on-inclusive-education/YoungViews-2012FR.pdf> (dernière consultation : juillet 2014)

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2012b. *Profil des enseignants inclusifs*. Odense, Danemark : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/Profile-of-Inclusive-Teachers-FR.pdf> (dernière consultation : juillet 2014)

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2012c. *Améliorer les résultats de tous les apprenants – La qualité dans l'éducation inclusive. Rapport sur la conférence d'Odense, Danemark, 13–15 juin 2012*. Odense, Danemark : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/improving-the-results-of-all-learners-quality-in-inclusive-education-report-on-the-conference-in-odense-denmark-13-15-june-2012/Improving-the-Results-of-All-Learners-Quality-in-Inclusive-Education-Report-on-the-Conference-in-Odense-Denmark-13-15-June-2012-FR.pdf>



[agency.org/sites/default/files/RA4AL-conference-report.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/RA4AL-conference-report.pdf) (dernière consultation : juillet 2014)

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2012d. *Améliorer les résultats de tous les apprenants – La qualité dans l'éducation inclusive*. Odense, Danemark : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/ra4al-synthesis-report/RA4AL-synthesis-report.pdf> (dernière consultation : juillet 2014)

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2012e. *Promouvoir des informations accessibles dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie : recommandations et constatations du projet i-access*. Odense, Danemark : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/i-access/i-access-report.pdf> (dernière consultation : juillet 2014)

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2012f. *Enseignement et formation professionnels : Politiques et pratiques sur le terrain de l'éducation répondant à des besoins spécifiques – Revue de la littérature*. Odense, Danemark : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. <http://www.european-agency.org/agency-projects/vocational-education-and-training/vet-files/VET-LiteratureReview.pdf> (dernière consultation : juillet 2014)

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2012g. *Formation des enseignants à l'inclusion : Recommandations du projet liées aux sources d'éléments probants*. Odense, Danemark : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/sources-of-evidence.pdf> (dernière consultation : juillet 2014)

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2013. *Politiques européennes et internationales soutenant les TIC pour l'inclusion*. Odense, Danemark : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. http://www.european-agency.org/sites/default/files/european-and-international-policy-supporting-ict-for-inclusion_policy-supporting-ict-for-inclusion.pdf (dernière consultation : juillet 2014)

Bennett, S. et Gallagher, T.L., 2012. *The Delivery of Education Services for Students who have an Intellectual Disability in the Province of Ontario* [La prestation de



services éducatifs auprès d'élèves souffrant d'incapacité intellectuelle]. Toronto : Community Living Ontario

Chapman, C., Ainscow, M., Miles, S. et West, M., 2011. *Leadership that promotes the achievement of students with special educational needs and disabilities* [Direction qui promeut l'accomplissement des apprenants présentant des BEP/handicaps]. Nottingham : National College for School Leadership

Commission des Communautés européennes, 2008. *Livre vert – Migration et mobilité : enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens*. {SEC(2008) 2173}/* COM/2008/0423 final */ Bruxelles : Commission des Communautés européenne

Conseil de l'Union européenne, 2010. *Conclusions du Conseil sur la dimension sociale de l'éducation et la formation*. 3013ème session du conseil ÉDUCATION, JEUNESSE ET CULTURE, Bruxelles, 11 mai 2010.

http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/114374.pdf (dernière consultation : juillet 2014)

Farrell, P., Dyson, A.S., Polat, F., Hutcheson, G. et Gallannaugh, F., 2007. « SEN inclusion and pupil achievement in English schools » [Inclusion des BEP et résultats des élèves dans les écoles anglaises] *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(3), 172–178

Frilseth, L., 2012. *The Norwegian Model for Education for All in Upper Secondary School* [Le modèle éducatif norvégien pour tous dans les établissements d'enseignement secondaire]. Directeurat norvégien pour l'Éducation et la Formation.

<http://www.european-agency.org/agency-projects/ra4al/ra4al-seminar-pdf/Norway-L-Frilseth.pdf> (dernière consultation : juillet 2014)

Fullan, M., 2011. *Change Leader: Learning to do what matters most* [Changer de direction : apprendre à faire ce qui importe le plus]. San Francisco : Jossey-Bass

de Graaf, G., van Hove, G. et Haveman, M., 2011. « More academics in regular schools? The effect of regular versus special school placement on academic skills in Dutch primary school students with Down syndrome » [Plus de scolaire dans les écoles ordinaires ? L'effet sur les compétences scolaires du placement des élèves néerlandais du primaire atteints du syndrome de Down dans les écoles ordinaires par rapport aux écoles spécialisées] *Journal of International Disability Research*, décembre 2011, 57(1), 21–38. doi : 10.1111/j.1365-2788.2011.01512.x

Hargreaves, A. et Shirley, D., 2009. *The Fourth Way – The inspiring future for educational change* [La quatrième voie – Le futur motivant du changement éducatif]. Publication conjointe de l'Ontario Principals' Council et du National Staff Development Council. Thousand Oaks, Californie : Corwin Press



Institut de l'UNESCO pour l'application des technologies de l'information à l'éducation (ITIE) et Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2011. *TIC dans l'éducation pour les personnes handicapées : Revue des pratiques innovantes*. Moscou : Institut de l'UNESCO pour l'application des technologies de l'information à l'éducation (ITIE). <http://www.european-agency.org/publications/ereports/ICTs-in-Education-for-People-With-Disabilities/Review-of-Innovative-Practice> (dernière consultation : juillet 2014)

Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. et Kaplan, I., 2005. *The impact of population inclusivity in schools on student outcomes* [L'impact de l'inclusion de populations sur les résultats des élèves dans les établissements scolaires]. Research Evidence in Education Library. Londres : EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, Université de Londres

Kyriazopoulou, M. et Weber, H. (rédacteurs), 2009. *Développement d'un ensemble d'indicateurs – pour l'éducation inclusive en Europe*. Odense, Danemark : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. http://www.european-agency.org/sites/default/files/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe_indicators-FR.pdf (dernière consultation : juillet 2014)

MacArthur, J., 2009. *Learning Better Together: Working towards inclusive education in New Zealand schools* [Mieux apprendre ensemble : œuvrer vers l'éducation inclusive dans les écoles néo-zélandaises]. Wellington : IHC

MacArthur, J., Kelly, B., Sharp, S. & Gaffney, M., 2005. *Participation or exclusion ? Disabled children's experiences of life at school* [Participation ou exclusion ? Expériences vécues à l'école par des enfants handicapés]. Document présenté lors de la Children's Issues Conference, Dunedin, Nouvelle-Zélande, juillet 2005

Menter, I., Hulme, M., Elliott, D. et Lewin, J., 2010. *Literature Review on Teacher Education in the 21st Century* [Étude de la littérature relative à la formation des enseignants au 21^e siècle]. Recherche sociale du gouvernement écossais. Edinburgh : gouvernement écossais

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

Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2011. *PISA à la loupe. Amélioration des performances : Et si la réussite venait d'en bas ? 2011/2* (mars). Paris : OCDE

Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture, 2009. *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris : UNESCO



Organisation mondiale de la Santé/Banque mondiale, 2011. *Rapport mondial sur le handicap*. Genève : OMS Presse.

http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/fr (dernière consultation : juillet 2014)

Redley, M., 2009. « Understanding the social exclusion and stalled welfare of citizens with learning disabilities » [Comprendre l'exclusion sociale et le bien-être arrêté des citoyens présentant des troubles de l'apprentissage] *Disability & Society*, 24(4), 489–501

Watkins, A. (rédacteur), 2007. *L'évaluation dans le cadre de l'inclusion. Politique générale et mise en pratique*. Odense, Danemark : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice> (dernière consultation : juillet 2014)

Wilkinson, R. et Pickett, K., 2010. *The Spirit Level: Why Equality is Better for Everyone* [Le niveau de l'esprit : pourquoi l'égalité est meilleure pour tous]. Londres : Penguin

Willms, J.D., 2006. *Learning divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems* [Écart dans l'apprentissage : dix questions de politique sur les performances et l'égalité parmi les écoles et les systèmes scolaires]. Montréal : Institut de statistique de l'UNESCO

FR

Secrétariat:

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

Bureau de Bruxelles:

Rue Montoyer 21
BE-1000
Brussels
Belgium
Tel: +32 2 213 62 80
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org

