

Ce que signifie pour nous une éducation inclusive, équitable et de qualité

RAPPORT DE L'ALLIANCE INTERNATIONALE DU HANDICAP (IDA)



International
Disability
Alliance



Le présent rapport a été élaboré dans le cadre du projet phare d'IDA sur l'Education Inclusive, qui constitue une composante du Programme Accélérateur sur le Handicap (Disability Catalyst Programme/DCP) financé par le Ministère britannique du Développement international (DFID) et est aussi soutenu par le Programme Inclusive Futures. Ce rapport a été mené par l'Equipe Technique d'IDA pour l'Education Inclusive, et s'est appuyé sur l'expérience des Organisations de Personnes Handicapées (OPH) nationales et les contributions des partenaires du Consortium International pour le Handicap et le Développement (International Disability and Development Consortium, IDDC).

Photo de couverture: Classe-ressources pour des élèves sourds au Lycée Shree Devnandan Devraj, District de Ramnagari, Parsa, Népal. Crédit photo : Kristin Snoddon/WFD and Carmelle Cachero/WFD.

Avec le soutien de:



**Inclusive
Futures**



TABLE DES MATIÈRES

Contents

ABBREVIATIONS.....	4
RÉSUMÉ ANALYTIQUE	5
INTRODUCTION –	7
RIEN NE SE FERA POUR NOUS, SANS NOUS	7
2.1 LE RAPPORT PHARE	7
2.1.1 <i>L'équipe technique d'IDA sur l'éducation inclusive</i>	8
2.1.2 <i>IDA et le Rapport Phare</i>	10
2.2 VISION D'IDA POUR LA REALISATION DE L'ODD 4 DANS LA PERSPECTIVE DE LA CDPH	15
2.2.1 <i>ODD 4 et Incheon 2030</i>	15
2.2.2 <i>Article 24 de la CDPH & Observation générale No. 4</i>	16
2.2.3 <i>Engagement de Cali envers l'équité et l'inclusion dans l'éducation</i>	17
REALISER L'ODD 4 POUR TOUS LES APPRENANTS: FAIRE DAVANTAGE AVEC LES MEMES METHODES NE FONCTIONNERA PAS	18
3.1 LES ECARTS LIES AU HANDICAP: ACCES, PARTICIPATION ET BENEFICES POUR LES APPRENANTS HANDICAPES	18
3.1.1 <i>L'impact du manque d'accès à l'éducation sur les personnes handicapées et leurs familles</i> ...	19
3.2 UNE INCOMPREHENSION PERSISTANTE AU NIVEAU DES POLITIQUES	19
3.2.1 <i>La persistance des modèles infructueux de l'éducation spécialisée</i>	20
3.2.2– <i>Intégration versus Inclusion: deux concepts différents</i>	21
3.3 L'INCLUSION EST PLACEE AU CŒUR ET NON PAS AUX MARGES DE LA REFORME DE L'EDUCATION.....	24
3.3.1 <i>Les efforts associés à la réalisation de l'ODD 4 ont un impact positif sur tous les enfants, qui et où qu'ils soient</i>	25
TRANSFORMER LES SYSTEMES EDUCATIFS POUR ASSURER UNE EDUCATION EQUITABLE, INCLUSIVE ET DE QUALITE 27	
LA VISION D'IDA POUR 2030 EXPLIQUEE EN TERMES PRATIQUES	27
4.1 CONDITIONS PREALABLES	27
4.2 ELIMINER LES BARRIERES ET ASSURER L'ACCES A L'EDUCATION: UNE APPROCHE GOUVERNEMENTALE HOLISTIQUE.....	27
4.2.1 <i>Conditions nécessaires quoique insuffisantes pour la réalisation de l'éducation inclusive</i>	28
4.3 RESTER A L'ECOLE –LA DECENTRALISATION PEUT FAVORISER L'INCLUSION	32
4.3.1 <i>Education et protection de la petite enfance (EPPE), dépistage précoce, Identification et intervention précoces (EIEI) et accès aux services de (ré)adaptation</i>	32
4.3.2 <i>Evaluer les besoins d'accompagnement, et non pas contrôler l'accès aux services</i>	34

4.4 AU-DELA DE L'ACCES: DEVELOPPER LA CAPACITE DES SYSTEMES EDUCATIFS INCLUSIFS A POURVOIR AUX BESOINS.....	34
4.4.1 Attribution de ressources adéquates et modèles de financement pertinents soutenant l'inclusion et de l'équité	34
4.4.2 Un nombre suffisant de personnel éducatif bien formé, y compris des enseignants handicapés	35
4.4.3 Programme d'étude pertinent et réactif en faveur d'une éducation inclusive.....	37
4.4.4 Accessibilité et services d'appui en faveur de l'éducation inclusive	1
4.5 TRANCHER LE DEBAT SUR L'EDUCATION SPECIALISEE.....	3
4.5.1 Supprimer progressivement les établissements séparés d'éducation spécialisée.....	4
RECOMMANDATIONS.....	6
RECOMMANDATIONS A L'ATTENTION DES GOUVERNEMENTS	7
RECOMMANDATIONS A L'ATTENTION DE LA SOCIETE CIVILE	8
CONCLUSION.....	9
BIBLIOGRAPHIE	10
ANNEXE 11	

ABBREVIATIONS

AT	Technologie d'Assistance
DFID	Ministère du développement international du Royaume-Uni
ECC	Programme scolaire de base élargi
EPPE	Education et Protection de la Petite Enfance
EIEI	Identification et intervention précoces
ICEVI	Conseil International pour l'Éducation des Personnes ayant un Handicap Visuel
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
IDA	International Disability Alliance / Alliance Internationale du Handicap (AIH)
IFHOH	International Federation of Hard of Hearing People / Fédération internationale des Personnes malentendantes
OG	Observation générale
Rapport GEM	Rapport mondial de suivi sur l'éducation (Rapport GEM)
GLAD	Réseau d'Action mondiale sur le handicap (Global Action on Disability-GLAD)
ONGI	Organisation Non Gouvernementale Internationale
ONG	Organisation Non Gouvernementale
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Economiques
OPH	Organisations de Personnes Handicapées
ODD	Objectifs de développement durable
CUA	Conception Universelle de l'Apprentissage
NU	Nations Unies
CDE	Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant
CDPH	Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UMA	Union Mondiale des Aveugles
WFD	Fédération Mondiale des Sourds

RÉSUMÉ ANALYTIQUE

Ce rapport global sur l'éducation inclusive présente le travail et les points de vue de l'Alliance Internationale du Handicap (en Anglais, International Disability Alliance-IDA) sur la manière de réaliser l'Objectif de Développement durable 4 (ODD4) « Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie »- et ce, conformément à la Convention des Nations Unies relative aux Droits des Personnes Handicapées (CDPH), notamment en tenant compte de son Article 24 portant sur les droits de tous les apprenants handicapés.

Le présent rapport a été élaboré dans le cadre du projet phare d'IDA sur l'Education Inclusive, qui constitue une composante du Programme Accélérateur sur le handicap (Disability Catalyst Programme/DCP) financé par le Ministère britannique du Développement international (DFID). Mené par l'Equipe spéciale d'IDA pour l'Education inclusive, et s'appuyant sur l'expérience des Organisations nationales de Personnes Handicapées (OPH), ce rapport est basé sur l'analyse des tendances mondiales actuelles dans le domaine de l'éducation inclusive. En effet, le présent rapport considère l'éducation inclusive comme un élément de transformation sociale, qui contribue à bâtir des sociétés plus respectueuses de la diversité de tous les citoyens.

Ce rapport intègre et s'appuie de manière centrale sur la position consensuelle élaborée par les membres d'IDA sur les orientations stratégiques qui doivent guider la réforme du secteur de l'éducation, et présente ainsi une perspective commune reflétant la pluralité des handicaps ; perspective que nous espérons être susceptible d'orienter et de renseigner les actions de plaidoyer en faveur des droits des personnes handicapées dans le domaine de l'éducation. Le message crucial que ce rapport cherche à transmettre est que **l'ODD 4 ne saurait être réalisé sans un système éducatif qui pourvoie à l'insertion scolaire de tous les enfants-y compris les enfants et les jeunes handicapés- quels qu'ils soient et où qu'ils soient**. En effet, l'éducation inclusive exige une réelle transformation de l'éducation. Et l'éducation ne pourra pas être inclusive si l'éducation inclusive continue à être considérée comme un complément à des systèmes éducatifs existants plutôt que comme une base pour transformer l'éducation.

D'autre part, le rapport vise à informer les parties prenantes du secteur de l'éducation des priorités convenues par le mouvement pour les droits des personnes handicapées, ainsi qu'à doter les activistes du handicap et leurs alliés des messages et recommandations nécessaires pour faire front commun et renforcer leur plaidoyer en faveur de la réalisation de réformes efficaces et accélérées dans le secteur de l'éducation. Bâtir ce consensus n'était pas chose aisée. C'est pourquoi, ce rapport a pour but d'expliquer comment l'éducation inclusive peut être réalisée. Il comprend des recommandations de bonnes pratiques qui doivent être soutenues par de bonnes politiques et législations, pouvant mener en fin de compte à des systèmes éducatifs réellement inclusifs. Ce rapport se propose aussi de fournir des faits et preuves sur la situation actuelle à laquelle sont confrontés les apprenants handicapés, et de contribuer ainsi à suivre de près les progrès accomplis dans la réalisation de l'ODD 4 pour tous. La tâche à laquelle nous devons nous atteler est considérable et nécessite des efforts concertés dans le but de favoriser des transformations au niveau des systèmes éducatifs inclusifs qui soient réellement respectueuses de la diversité.

Afin de respecter la CDPH, les gouvernements doivent consulter étroitement et faire activement participer les personnes handicapées et les organisations qui les représentent (Articles 4.3 et 33). IDA, de par sa composition unique en tant que réseau des organisations internationales de défense des droits des personnes handicapées, fait autorité en matière de représentation des personnes handicapées au niveau mondial. Ce rapport rassemble des opinions représentatives des personnes handicapées sur la manière *d'assurer à toutes les personnes handicapées une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.*

INTRODUCTION –

Rien ne se fera pour nous, sans nous

2.1 Le rapport phare

Le droit à l'éducation pour tous a été consacré et bien établi dans le droit international depuis l'adoption de la Déclaration universelle des droits de l'homme en 1948, et le nombre global des enfants non scolarisés¹ a diminué progressivement. Cependant, les enfants et jeunes handicapés sont toujours exclus de manière disproportionnée de toute forme d'éducation, et ceux d'entre eux qui fréquentent l'école reçoivent généralement une éducation de qualité médiocre et accumulent moins d'année de scolarité. Il est vrai que l'on manque des données précises sur le nombre d'enfants handicapés non scolarisés et la qualité de l'éducation qu'ils ont reçue, mais les organismes des Nations Unies conviennent qu'au moins un tiers des enfants non scolarisés présente un handicap.

C'est pourquoi, les Organisations de Personnes Handicapées (OPH) ont fait front commun pour porter leurs préoccupations à l'attention des gouvernements du monde lors des négociations de la CDPH dans les années 90. Il en a alors résulté un engagement en faveur d'un " système éducatif qui pourvoie à l'insertion scolaire à tous les niveaux". Autrement dit, transformer les systèmes éducatifs de façon à les rendre plus inclusifs, tout en apportant les services d'appui nécessaires pour assurer le succès des apprenants. Et les OPHs attendent, quant à elles, impatiemment de voir enfin réalisée une éducation réellement inclusive pour tous les apprenants. Dans cette perspective, ce rapport met l'accent sur les progrès réalisés dans le domaine de l'éducation, et sur ce qui reste encore à accomplir.

L'AIH (IDA) a été établie en 1999 et est constituée d'un réseau d'organisations mondiales (8) et régionales (6) de personnes handicapées. La composition unique d'IDA en tant que réseau d'OPHs internationales lui permet d'être la voix faisant le plus autorité et la plus représentative des personnes handicapées au sein du système des Nations Unies (NU), représentant ainsi environ 1 milliard de personnes handicapées à travers le monde. Aujourd'hui, les membres d'IDA ont à nouveau uni leurs efforts pour aider les gouvernements, tout comme les institutions multilatérales, les Organisations non gouvernementales (ONG) et le secteur privé, à comprendre la frustration éprouvée face **au manque de progrès concrets accomplis, et en raison du grand nombre de changements qui sont encore nécessaires pour permettre aux gouvernements de s'acquitter des engagements qu'ils ont pris en vertu de la CDPH et des Objectifs de développement durable (ODD).**

¹ Par enfants non scolarisés, on entend les "enfants appartenant à la tranche d'âge correspondant à l'enseignement primaire et qui ne sont pas scolarisés au préprimaire, primaire ou au secondaire

Dans le cadre du projet phare d'IDA sur l'Éducation inclusive (financée par le Ministère britannique du Développement international-DFID), les représentants de quatre membres de d'IDA ont constitué l'Équipe Technique pour guider la mise en œuvre dudit projet et encadrer les efforts déployés afin d'assurer une éducation inclusive, équitable et de qualité. Ces quatre membres en question sont: Inclusion Internationale, la Fédération Internationale des Personnes Malentendantes (l'IFHOH), l'Union Mondiale des Aveugles (UMA) et la Fédération Mondiale des Sourds (FMS). Alors que ce rapport est avalisé par IDA dans son ensemble, les exemples qui y sont mentionnés illustrent la position définie d'un commun accord, telle que la perçoivent les quatre organisations membres d'IDA qui ont participé activement à l'Équipe Technique. Il est à noter que la phase suivante du projet phare d'IDA sur l'Éducation inclusive consistera à développer, élargir et diffuser davantage le contenu du rapport de manière à refléter la plus vaste diversité du mouvement pour les droits des personnes handicapées.



Membres de l'Équipe Technique d'IDA sur l'éducation inclusive avec des représentants des OPH népalaises à Katmandou, Mars 2019

2.1.1 L'équipe technique d'IDA sur l'éducation inclusive

Inclusion Internationale, un des membres fondateurs d'IDA, est une fédération mondiale d'organisations nationales de personnes ayant des handicaps intellectuels et leurs familles. La plupart des organisations membres ont été fondées par des parents dont les enfants et les jeunes se sont vus nié l'admission aux écoles ordinaires, et un grand nombre d'entre eux ont établi les premières écoles spécialisées pour les enfants et les jeunes présentant des handicaps intellectuels. Si l'expérience avec les écoles spécialisées a souligné le potentiel d'apprentissage des élèves ayant un handicap intellectuel, il n'en demeure pas moins que ces écoles ont abouti à l'exclusion de ces élèves puisque ces derniers étaient amenés à rester en dehors de leurs communautés. C'est pourquoi, l'inclusion en classe ordinaire des élèves ayant un handicap intellectuel, tout en leur fournissant l'appui nécessaire, produit de meilleurs résultats académiques tant pour les élèves handicapées que pour leurs pairs non handicapés et les prépare tous à devenir des membres de communautés inclusives.

La Fédération Internationale des Personnes Malentendantes (l'IFHOH), membre de l'International Disability Alliance (IDA), est la voix représentative de toutes les personnes malentendantes à travers le monde et est formée d'organisations nationales de personnes elles-mêmes malentendantes. Tout au long du projet de l'Education inclusive, l'exclusion des enfants et des jeunes malentendants de la possibilité même de se rendre à l'école en raison de barrières culturelles, a été identifiée. En effet, les enfants malentendants requièrent une attention particulière pour qu'ils puissent développer leurs compétences linguistiques et leurs aptitudes à l'écoute dès le plus jeune âge. Tout au long de leur parcours scolaire, et en vue de garantir leur pleine participation, il est nécessaire de pourvoir à leurs besoins en matière d'accessibilité, tels que leur fournir une audition amplifiée et un sous-titrage et ce, en plus des services d'appui et des stratégies de communication efficaces. En l'absence de telles mesures, les élèves malentendants ne seront pas en mesure de participer pleinement, alors qu'ils sont placés dans des salles de classes intégrés, et seront par conséquent sujets à une exclusion fondée sur leur handicap. Ce sont là les questions qui exigent notre action ; et c'est ce qui fait partie d'ailleurs de l'essence même de ce rapport phare.

L'Union Mondiale des Aveugles (UMA), membre de l'International Disability Alliance (IDA), représente environ 253 millions de personnes aveugles ou malvoyantes dans le monde. Ses membres sont des organisations de personnes aveugles et des organisations travaillant pour les personnes aveugles dans 190 pays, ainsi que des organisations internationales œuvrant dans le domaine du handicap visuel. L'UMA entretient avec son partenaire, le Conseil International pour l'Éducation des Personnes ayant un Handicap Visuel (ICEVI), une étroite collaboration en matière des composantes essentielles de l'éducation des apprenants ayant des déficiences visuelles. L'UMA reconnaît les profondes inégalités des chances dans l'accès à l'éducation pour les enfants et jeunes aveugles et malvoyants, surtout dans les pays en développement d'Afrique, d'Asie et d'Amérique Latine où vivent environ 90% de tous les enfants et jeunes ayant des déficiences visuelles, et où moins de 10% de ces jeunes et enfants n'ont actuellement accès à aucun type d'éducation, qu'elle soit formelle ou informelle. L'UMA affirme qu'une éducation inclusive et appropriée et que l'apprentissage tout au long de la vie sont les fondements pour améliorer la vie des personnes ayant une déficience visuelle. L'UMA soutient l'article 24 de la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) et souligne que les apprenants ayant des déficiences visuelles ont besoin d'un enseignement, d'un apprentissage et de méthodes d'évaluation uniques pour pouvoir avoir accès à une éducation holistique et de qualité. Les apprenants doivent avoir accès à un programme d'enseignement suffisamment souple pour pouvoir faire l'objet d'adaptations et comprenant les mathématiques et les sciences. En effet, les apprenants doivent pouvoir bénéficier d'un enseignement leur permettant d'acquérir les compétences de lecture et d'écriture du Braille, tout comme les compétences liées à l'orientation et à la mobilité. L'enseignement qui leur est dispensé doit aussi leur apprendre l'usage de l'information et des technologies d'accès à la communication, la socialisation et les activités de la vie quotidienne; ce qui, dans la vie après la fin du parcours scolaire, favorise leur développement global et les aide à mener une vie autonome au sein de la communauté.

La Fédération Mondiale des Sourds (FMS), organisation internationale non-gouvernementale constituée de 125 membres nationaux, et membre fondateur de

l'IDA, plaide depuis longtemps en faveur des droits des enfants sourds à avoir accès une éducation bilingue de qualité dans leur(s) langue(s) des signes nationale(s). La CDPH (Article 24 (3) et (4)) reconnaît le droit des enfants sourds à recevoir un enseignement dispensé dans des environnements qui optimisent leur progrès scolaire et sociabilisation. Les droits et le plein potentiel d'apprentissage des enfants sourds sont réalisés dans des environnements riches en langues, c'est-à-dire des écoles bilingues de langues des signes et autres milieux éducatifs qui font partie d'un système éducatif inclusif. La FMS considère que l'éducation inclusive des enfants sourds est réalisée par le biais d'écoles bilingues de langues des signes, tout comme à travers d'autres structures éducatives qui enseignent la/les langue(s) de signe nationale (s) et les langues nationales écrites. Ces environnements bilingues qui rassemblent les pairs qui sont sourds et d'autres enfants qui utilisent la langue des signes avec des enseignants maîtrisant la (les) langue(s) de signe nationale, y compris des enseignants qui sont eux-mêmes sourds, enseignent le programme scolaire national et intègrent l'enseignement de la langue des signes et la culture des sourds. Ces structures jouent un rôle crucial dans la préservation des langues des signes et des communautés de sourds. Elles permettent de même le développement continu des ressources pédagogiques nécessaires de la langue des signes et de la culture des sourds.

En vue de respecter la CDPH, les gouvernements doivent **consulter étroitement** et **faire activement participer** les personnes handicapées et les organisations qui les représentent (Articles 4.3 et 33). IDA, de par sa composition unique en tant que réseau des organisations internationales de défense des droits des personnes handicapées, **fait autorité en matière de représentation des personnes handicapées au niveau mondial**. La singularité de ce rapport tient à ce qu'il s'attache à représenter la voix des personnes handicapées en véhiculant **leurs propres points de vue**, tout comme il rassemble des opinions représentatives des personnes handicapées sur *la manière d'assurer à toutes les personnes handicapées une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie*.

2.1.2 IDA et le Rapport Phare

La mission d'IDA est d'œuvrer, en sa qualité de porte-parole uni des Organisations de Personnes handicapées, "**pour faire progresser les droits humains des personnes handicapées et ce, en ayant recours à la Convention relative aux droits des personnes handicapées et à d'autres instruments de droits de l'homme**". Conformément à son cadre stratégique 2020-2023, l'objectif général d'IDA consiste à veiller à ce " les Etats membres, les Nations Unies et les parties prenantes de la coopération internationale fassent avancer les droits des personnes handicapées dans tous les programmes des droits humains, de développement, de paix et de sécurité, en partenariat avec les Organisations de Personnes Handicapées et en assurant leur participation significative, ces dernières étant techniquement équipées pour formuler, appliquer et assurer le suivi des politiques et programmes qui affectent la vie des personnes handicapées".

Grâce au succès des actions de plaidoyer durant la dernière décennie, la question qui se pose dorénavant n'est plus de savoir **s'il faut assurer l'inclusion** mais plutôt **comment procéder pour garantir l'inclusion** de toutes les personnes handicapées, sans aucune exception. Avec l'intérêt croissant pour la prise en compte de la question du handicap dans le développement, le mouvement pour les droits des personnes handicapées a un rôle essentiel à jouer pour orienter les efforts de développement afin qu'ils contribuent de manière efficace à réaliser les droits des personnes handicapées. L'absence de message clair en la matière accroît le risque de voir des ressources investies dans des modèles qui sont loin de promouvoir pleinement les droits des personnes handicapées, qui constituent une infraction à la CDPH, et/ou qui perpétuent la discrimination à l'égard de certains groupes. Dans le domaine de l'éducation, cela se traduit par le financement de structures scolaires séparées au sein desquelles les enfants et les jeunes handicapés sont privés de la possibilité d'apprendre sur la base de l'égalité avec les autres.

Durant les années qui ont suivi l'adoption du Programme de développement durable à l'horizon 2030, IDA et ses membres se sont lancés dans une nouvelle collaboration dans le cadre du Programme Accélérateur sur le Handicap/DCP. Ce programme, financé par le Ministère britannique du Développement international -DFID, visait à cadrer la mise en œuvre des ODD selon l'optique de la CDPH et par les OPHs, tout en assurant la participation des groupes les plus marginalisés. L'idée qui sous-tend l'ensemble du programme est d'optimiser l'élan créé par l'adoption des ODD pour accélérer la mise en œuvre de la CDPH. D'où l'objectif fixé pour le projet phare sur l'Éducation Inclusive (composante du DCP) **définir une position de consensus issue des OPHs et fondée sur des données factuelles concernant la meilleure façon de réaliser l'ODD4 d'ici 2030 en conformité avec l'article 24 de la CDPH.**

Processus phare d'IDA sur l'Éducation Inclusive

Cette publication constitue l'un des résultats clés du Projet phare sur l'Éducation Inclusive pour cadrer le débat et apporter un appui aux OPHs nationales dans leur plaidoyer en faveur de l'application de l'ODD 4 et de l'article 24 de la CDPH. Elle est le fruit d'un processus qui a permis de construire un consensus entre les représentants de la diversité des personnes handicapées quant aux recommandations stratégiques pour plaider en faveur de la réalisation des droits de tous les apprenants à une éducation inclusive et de qualité, y compris les apprenants handicapés. Ce processus n'a pas été facile. En effet, il a fallu du temps aux organisations pour s'entendre sur le texte de l'article 24 de la CDPH, tout comme il a fallu du temps à l'Équipe technique d'IDA pour l'Éducation inclusive pour comprendre les différentes perspectives de ses membres et s'accorder sur les orientations stratégiques pour assurer la mise en application dudit article dans des environnements aux ressources limitées. Animés par un sens aigu de leur responsabilité, les membres de l'Équipe technique d'IDA pour l'Éducation Inclusive ont souhaité proposer des orientations communes et claires pour contribuer à l'engagement de réformes rapides et significatives dans le domaine de l'éducation. Le groupe a en effet ressenti l'urgence d'élaborer une réponse claire pour répondre aux enjeux qui se posent : rien de moins que l'avenir de millions d'enfants et de jeunes handicapés, et la nécessité de construire des sociétés véritablement inclusives.

Suite à l'organisation de trois ateliers de travail techniques incluant des échanges avec des consultants, des parties prenantes du secteur de l'éducation, des alliés dans le

domaine de l'éducation inclusive, des OPHs régionales et nationales, une position de consensus a été élaborée quant à la meilleure façon de réaliser l'ODD 4 en conformité avec l'Article 24 de la CDPH. Cette position en question a été validée par le Conseil d'Administration d'IDA et est utilisée pour influencer les débats en matière d'éducation inclusive, y compris le Rapport de suivi mondial sur l'éducation 2020 de l'UNESCO et l'action du Groupe de travail sur l'Education inclusive du Réseau d'Action mondiale sur le handicap (Global Action on Disability-GLAD). Ce document d'ensemble approuvé par consensus au niveau mondial, s'appuie sur une analyse de la situation du Népal en ce qui concerne l'accès des enfants et jeunes handicapés à l'éducation au Népal, qui a permis des discussions préliminaires sur des potentiels scénarios politiques. Cette analyse est disponible en tant que rapport séparé. Elle a aussi été enrichie par les études effectuées par la Fédération Mondiale des Sourds (Section Népal) et la Fédération internationale des Personnes malentendantes (l'IFHOH Népal et Ouganda), par le Projet Accélérateur pour l'éducation inclusive menée par Inclusion Internationale (Pérou, Paraguay et Népal) et par le travail entrepris par l'Union Mondiale des Aveugles (UMA) par le biais de son partenaire, le Conseil International pour l'Éducation des Personnes ayant un Handicap Visuel (ICEVI).

Raison d'être du rapport

L'ODD 4 ne saurait être réalisé sans un système éducatif qui pourvoie à l'insertion scolaire de tous les enfants - y compris les enfants et les jeunes handicapés - qui et où qu'ils soient. L'inclusion n'est pas synonyme de placement, mais il s'agit plutôt d'une expérience accompagnée d'un sentiment d'appartenance. En effet, l'éducation inclusive exige une transformation de l'éducation allant de pair avec le respect de l'accessibilité pour permettre la pleine participation des personnes handicapées; et cela ne constitue en aucun cas un complément à des systèmes éducatifs existants.

Ce rapport vise à exprimer clairement la **vision d'IDA en matière d'éducation inclusive**, et à renforcer l'engagement en faveur de la réalisation de l'ODD 4. Les efforts en cours ont montré que c'est seulement en tirant le meilleur parti des ressources disponibles que les systèmes éducatifs peuvent prévenir l'échec des enfants et jeunes handicapés. En fait, construire un système éducatif réellement inclusif constitue le seul moyen de faire face simultanément à la crise de scolarisation et à la crise d'apprentissage pour garantir la réalisation de l'ODD 4, à savoir, assurer une éducation inclusive, équitable et de qualité- à tous les enfants, qui et où qu'ils soient.

Dans un **système éducatif inclusif**, tous les apprenants, handicapés ou non, apprennent ensemble avec leurs pairs dans des écoles et classes au sein de leurs communautés locales. Ils reçoivent le soutien et l'accompagnement dont ils ont besoin, à tous les niveaux d'enseignement, dès la période préscolaire jusqu'à l'enseignement supérieur et enseignement professionnel, dans des écoles inclusifs et accessibles tenant compte des valeurs culturelles et communautaires, des données factuelles tout comme des bonnes pratiques, et des préférences individuelles.

Un système éducatif inclusif est spécialement destiné à assurer une éducation de qualité à tous les enfants et jeunes sur un pied d'égalité par le biais de l'adoption des mesures suivantes (expliquées plus en détail dans le présent rapport) :

1

Qu'ils soient gérés par les secteurs public ou privé, tous les établissements scolaires doivent être réglementés par les Ministères de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur, ou par d'autres ministères compétents en matière de formation professionnelle inclusive, de développement de la petite enfance et de l'apprentissage tout au long de la vie;

2

L'application des politiques de non-discrimination et de rejet zéro²;

3

Les aménagements raisonnables, tels que définis dans la CDPH, doivent être fournis dans tout le pays et à tous les niveaux du système ;

4

Des investissements considérables (humains, sociaux et financiers) doivent être réalisés dans le recrutement et la formation d'enseignants qualifiés, y compris des enseignants handicapés, pour assurer un apprentissage inclusif et de qualité à tous les apprenants ;

5

Les réformes apportées aux programmes scolaires et la formation des enseignants doivent inclure les principes de la Conception Universelle de l'Apprentissage, y compris l'égalité d'accès et la participation ;

6

Des investissements considérables (humains, sociaux et financiers) doivent être réalisés dans l'accessibilité des infrastructures, des matériels pédagogiques à l'usage des enseignants, des élèves et de leurs parents, et des activités scolaires et parascolaires. Des ressources doivent aussi être investies dans des systèmes pour faire participer les parents et la communauté, notamment par la fourniture de produits et de technologie d'assistance et la formation à leur utilisation;

7

Des services d'accompagnement dotés de ressources suffisantes doivent être offerts à tous les niveaux pour aider toutes les écoles et tous les enseignants à permettre un apprentissage effectif pour tous les élèves, y compris les élèves handicapés ;



*A School For Community (ASC)
playground in Kathmandu, Nepal (2011).
Photo credit: Inclusion International*

² Les politiques de rejet zéro stipulent explicitement, entre autres, qu'aucun enfant ne doit se voir nié l'accès à son école locale en raison de son handicap.

8

Une diversité de langues (y compris les langues des signes, les langues des signes tactiles) et de modes de communication (faciles à lire, en Braille, etc.) doivent être utilisés à travers tout le système. La priorité est accordée aux enseignants qui sont déjà familiarisés avec leur usage (c'est-à-dire les enseignants sourds) tout en assurant l'appui adéquat nécessaire égard pour veiller à ce que tous les enseignants aient l'opportunité d'acquérir une pratique courante de cette langue;

9

Les écoles spécialisées et les autres structures séparées doivent être progressivement supprimées, tandis que les ressources humaines et les savoirs-faires doivent être convertis en services d'accompagnement et d'appui pour assurer l'égalité dans l'accès, la participation et l'inclusion au sein d'institutions inclusives, telles que les écoles, les universités et les centres d'appui communautaires;

10

En raison du rôle fort important qu'elles jouent dans l'acquisition de la langue pour les enfants sourds, les écoles pour les apprenants sourds existantes, qui ne dispensent pas actuellement un enseignement basé sur la langue des signes et/ou ne suivent pas le programme scolaire officiel, doivent bénéficier d'un soutien pour devenir des écoles bilingues et inclusives de langue des signes (voir Annexe);

11

Les données doivent être systématiquement recueillies, ventilées autant que possible par type de handicap et analysées afin d'assurer un suivi et une allocation de ressources adéquats d'une éducation inclusive, équitable et de qualité;

12

Dans les systèmes décentralisés, un ensemble cohérent de réglementations, de mécanismes de responsabilisation, et de planification de ressources pour l'éducation inclusive, doit être assuré à tous les niveaux du gouvernement;

13

L'engagement multipartite entre les ministères de l'éducation, les écoles, les enseignants, les services d'accompagnement, les parents et les communautés doit être promu afin de garantir l'égalité d'accès et l'inclusion effective. Et l'engagement avec les acteurs handicapés (parents, enseignants, représentant des gouvernements et autres) bénéficie d'un soutien adéquat afin de garantir la pleine participation aux processus de prise de décision;

14

En lien avec le soutien et les services offerts par les autres départements gouvernementaux, et en coordination avec le système éducatif, une gamme de services d'accompagnement (tels que formation, service de santé, de protection, services sociaux, etc) est mis à la disposition des enfants, des jeunes (et de leurs parents), dès leur naissance et tout au long de leurs vies. Ces services en question visent à assurer le développement de compétences spécifiques à un stade précoce de l'acquisition du langage, y compris la maîtrise de la langue des signes et de la langue tactile. Les services devraient inclure la couverture des coûts supplémentaires liés au handicap et le soutien global à l'autonomie de vie des personnes handicapées.

2.2 Vision d'IDA pour la réalisation de l'ODD 4 dans la perspective de la CDPH

En apportant une réponse aux crises de scolarisation et d'apprentissage, les systèmes éducatifs inclusifs renforcent la capacité des générations futures à prendre pleinement en compte la diversité et à réaliser l'égalité entre les sexes, à promouvoir le développement durable, la paix et la non-violence, et à développer un large éventail de compétences nécessaires dans les futures économies.

Ce rapport repose sur une conviction forte que le seul moyen d'assurer une éducation inclusive réside dans la création d'un système éducatif prenant en compte tous les enfants et les jeunes, et leur fournissant l'accès, les ressources et le soutien nécessaires à leur participation pleine et directe.

C'est pourquoi, construire un système éducatif réellement inclusif constitue le seul moyen d'assurer à tous les apprenants une éducation inclusive, équitable et de qualité, et de promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.

2.2.1 ODD 4 et Incheon 2030

L'Objectif de Développement Durable 4 (ODD 4) préconise une éducation inclusive, telle qu'elle est prévue dans l'article 24 de la CDPH et l'Observation Générale No.4. Dans le cadre d'un système éducatif inclusif, tous les apprenants, handicapés ou non, apprennent ensemble dans des classes adaptées à leur âge et dans des écoles de proximité. Tous les apprenants reçoivent le soutien dont ils ont besoin, dès l'enseignement préscolaire, jusqu'à l'enseignement tertiaire/professionnel, dans des écoles et des établissements scolaires inclusifs et accessibles incluant des écoles bilingues (langue des signes). C'est pourquoi, et afin réaliser l'ODD 4 (et ce en conformité avec la Convention relative aux droits des personnes handicapées/ CDPH), toutes les mesures doivent être prises pour assurer les services nécessaires au niveau communautaire. Toutes les compétences, les expertises et les services d'appui spécialisés doivent progressivement être mis à la disposition de l'ensemble du système éducatif. Plus important encore, ce n'est pas à l'élève d'aller vers le service pour en bénéficier, mais c'est au service d'aller vers l'élève. Selon l'article 24 (3) et (4) de la CDPH, les apprenants sourds doivent pouvoir recevoir un enseignement dispensé dans un environnement qui optimise leur développement au niveau social et éducatif, c'est-à-dire un environnement comprenant des écoles bilingues et inclusives de langue des signes (de plus amples précisions sont données à ce sujet dans l'Annexe).

De plus, la Déclaration d'Incheon: Education 2030, réaffirme l'universalité du droit à l'éducation et reconnaît les difficultés rencontrées pour garantir le respect des précédents engagements et programmes. Cette déclaration est un engagement supplémentaire en faveur de la mise en œuvre des politiques et actions conduisant à la concrétisation de l'ODD 4, et incorpore les précédents engagements (tels que ceux énoncés dans la Déclaration de Salamanque et son cadre d'action) et ceux pris plus récemment (tels que ceux exprimés dans la CDPH). Par ailleurs, cette déclaration appelle à l'adoption d'un Programme de transformation centré sur l'accès, l'inclusion et l'équité, qui comprenne un personnel enseignant de qualité, des possibilités d'apprentissage

tout au long de la vie, le respect de la parité des sexes et des systèmes éducatifs réactifs aux situations d'urgence.

Certains apprenants - handicapés ou non - peuvent choisir de fréquenter une école inclusive ou un établissement d'enseignement se trouvant loin de chez pour bénéficier d'une éducation bilingue de qualité (y compris dans la/les langue(s) des signes nationale(s)), acquérir des compétences/connaissances spécifiques (telles que celles en lien avec les arts ou les sports) et/ou obtenir un appui spécifique (tel qu'un soutien à l'orientation et à la mobilité ou enseignement en Braille) qui n'est pas encore disponible dans les écoles de proximité, dans les écoles de leurs villages ou de leurs villes.

2.2.2 Article 24 de la CDPH & Observation générale No. 4

Parallèlement à l'élaboration des Objectifs de Développement Durable, le processus de clarification de l'Article 24 de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées/CDPH a marqué un jalon important et a été fondamental pour plaider en faveur de l'éducation inclusive. **L'Observation Générale No. 4 de l'Article 24 de la CDPH (OG)** a été adoptée par le Comité des droits des personnes handicapées, et donne ainsi une interprétation des provisions et obligations que sont tenus de respecter les Etats parties à la CDPH en ce qui concerne l'éducation. De fait, elle précise le sens de l'éducation inclusive et définit **l'éducation inclusive et ses principales caractéristiques**.

L'Observation Générale No. 4 précise clairement que les personnes handicapées subissent une **discrimination persistante**, ce qui se traduit par un nombre considérable de jeunes et enfants handicapés qui sont toujours privés de leur droit à l'éducation. De plus, les barrières empêchant la réalisation du droit à l'éducation pour tous, notamment pour les enfants et les jeunes handicapés, sont toujours largement méconnues. Le manque de connaissances concernant la nature même de l'éducation inclusive (souvent confondue avec l'intégration), de son potentiel et de ses implications perdure. En dépit d'efforts significatifs, on manque encore de données adéquates, l'inclusion est loin encore d'être reconnue à sa juste valeur, et l'on manque d'une définition de l'éducation inclusive et des stratégies nécessaires à sa mise en œuvre. L'éducation inclusive nécessite une transformation en profondeur des systèmes éducatifs et l'amélioration de l'éducation pour tous les apprenants - qui et où qu'ils soient. En réalité, **l'éducation inclusive exige le respect de la CDPH, mais elle va aussi bien au-delà du fait d'assurer un enseignement aux enfants et jeunes handicapés**.

Les politiques de **non-discrimination** et de **rejet zéro**, qui sont toutes les deux consacrés dans la Déclaration universelle des droits de l'homme (tout comme la CDPH), sont des outils critiques pour s'attaquer efficacement aux problèmes des enfants handicapés non scolarisés, et devraient être mises en œuvre de manière systématique. Cependant, comme le montre le présent rapport, la mise en œuvre des politiques de non-discrimination et de rejet zéro, y compris l'obligation de prévoir des **aménagements raisonnables**, n'aboutit pas à la réalisation d'une éducation inclusive. Elles sont des conditions nécessaires – mais pas suffisantes - pour veiller à ce que tous les enfants non scolarisés puissent avoir accès le plus rapidement possible à l'éducation dans leurs propres communautés. Mais ces politiques ne sont pour autant **que quelques-uns des éléments importants** contribuant à la réalisation d'une éducation inclusive et effective pour tous les enfants.

2.2.3 Engagement de Cali envers l'équité et l'inclusion dans l'éducation

L'engagement de Cali qui est l'aboutissement du Forum international de l'UNESCO sur l'inclusion et l'équité dans l'éducation (octobre 2019), constitue le plus récent "engagement envers le programme international des droits humains [...] qui reconnaît l'urgence et la nécessité de dispenser une éducation équitable et inclusive de qualité à tous les élèves" (p.1). Mais ce document fort attendu et perçu comme un engagement renouvelé en faveur de *tous* les enfants et jeunes - y compris les enfants et jeunes handicapés - ignore largement les enfants et jeunes handicapés et ne fait aucune mention des droits des enfants et jeunes, comme le prévoient la Convention relative aux droits de l'enfant et la Convention relative aux droits des personnes handicapées.

Le rapport phare d'IDA fait valoir que « la promotion d'une éducation équitable et inclusive de qualité, et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous les apprenants" ne pourra être réalisée que si tous les enfants et les jeunes sont rendus visibles dans les politiques et en pratique, exigeant ainsi que les engagements internationaux en faveur de l'Article 24 de la CDPH soient en première ligne, voire au cœur, de la planification et de la mise en œuvre d'un processus de transformation.

REALISER L'ODD 4 POUR TOUS LES APPRENANTS: faire davantage avec les mêmes méthodes ne fonctionnera pas

Les enfants et les jeunes handicapés ont souvent été négligés dans les politiques éducatives ou ont eu accès à des programmes et des établissements d'apprentissages qui ne leur ont pas accordé la possibilité d'acquérir les compétences et connaissances qui leur seront nécessaires à l'âge adulte. Lorsque des politiques *spécialisées* existent, elles n'entraînent pas toujours des effets positifs permettant, par conséquent, aux enfants et jeunes handicapés de s'épanouir pour devenir des citoyens actifs au sein de leurs propres communautés.

3.1 Les écarts liés au handicap: accès, participation et bénéfices pour les apprenants handicapés

Malgré l'adoption de programmes d'éducation à l'intention des enfants et jeunes handicapés dans la plupart des régions du monde, et malgré la mise en œuvre de récentes politiques en faveur de l'éducation inclusive, les recherches montrent qu'en ce qui concerne les acquis en matière d'éducation, les écarts entre les enfants handicapés et non handicapés **augmentent avec le temps**. Bien que les données disponibles soient rares, les recherches menées par l'[Institut de statistique de l'UNESCO](#) (2017) montrent que beaucoup d'enfants handicapés n'ont jamais été inscrits à l'école, et que le nombre des enfants handicapés qui ne sont pas scolarisés est en hausse, ce qui est probablement dû à l'absence d'environnements accessibles et au manque de systèmes d'accompagnement adéquats.

Par exemple, seulement 56% des enfants handicapés **suivent un cycle complet d'enseignement primaire** au Cambodge, en Colombie, en Gambie, aux Maldives et en Ouganda, contre 73% pour les enfants non handicapés (Banque Mondiale, Inclusion Internationale, Leonard Cheshire, 2019).

Selon d'autres estimations, (UNESCO 2014 Faits et Chiffres), les personnes handicapées sont 30% moins susceptibles de suivre un cycle complet d'enseignement primaire, comparées aux personnes non handicapées, même dans les pays où le niveau d'achèvement de l'enseignement primaire est faible (ce taux est au Bangladesh de 30% pour les personnes handicapées, contre 48% pour les personnes non handicapées; en Zambie, de 43% pour les personnes handicapées contre 57% pour les personnes non handicapées; au Paraguay, de 56% pour les personnes handicapées contre 72% pour les personnes non handicapées). Il convient de noter à cet égard que **les taux d'achèvement de l'enseignement secondaire sont également beaucoup plus bas** pour les enfants handicapés lorsque l'on les compare à ceux des enfants non handicapés. Cet écart lié au handicap est aussi avéré pour les enfants des pays développés. En effet, les politiques gouvernementales ont abouti, comme au Canada et aux Etats-Unis, entre autres, à la rationalisation des services et la fermeture des écoles bilingues pour les

apprenants sourds, entraînant ainsi une diminution des taux d'achèvement de l'enseignement primaire, et un recul des résultats d'apprentissage, et des compétences sociales et émotionnelles acquises.

Une étude comparative portant sur les taux d'inscription et d'achèvement dans les enseignements primaire et secondaire montre que les **écarts en matière d'alphabétisme** se sont creusés avec le temps. De même, et bien que les taux d'achèvement de l'enseignement primaire aient augmenté pour les deux groupes d'enfants, les acquis en matière de lecture et d'écriture ont été nettement plus faibles pour les enfants handicapés- un état de fait qui est sans doute lié "à l'écart lié au handicap en contexte de développement" (Groce & Kett, 2013).

3.1.1 L'impact du manque d'accès à l'éducation sur les personnes handicapées et leurs familles

La littérature internationale (OMS & Banque mondiale, 2011; UNESCO, 2015) indique que le manque d'éducation a des impacts tout au long de la vie, ce qui porte à conclure que le droit à l'éducation est un droit en soi, et un moyen par le biais duquel tous les autres droits peuvent être réalisés. Les personnes handicapées sont incontestablement **plus susceptibles d'être analphabètes** que les personnes non handicapées, et cela même dans les pays dotés de politiques de longue date sur le droit à l'éducation (tels que les Etats-Unis). Par ailleurs, l'alphabétisme est irrévocablement lié à l'employabilité et à la pauvreté.

La **pauvreté** est directement liée au handicap, en un cercle vicieux selon lequel les personnes qui sont pauvres sont plus susceptibles de développer un **handicap**, et les personnes handicapées sont plus susceptibles d'être pauvres. Lorsque la pauvreté et le handicap se croisent avec le genre, leur incidence se trouve alors encore plus démultipliée - les femmes et les filles handicapées étant plus susceptibles d'être pauvres et analphabètes. De plus, non seulement les personnes handicapées ne sont plus susceptibles de se retrouver au chômage, mais le handicap affecte aussi souvent **l'accès à l'emploi du membre de leur famille** qui est leur aidant. Un faible niveau d'éducation limite les possibilités d'emploi et il n'est pas rare de voir des adultes handicapés dépourvus de toutes sources de revenu, ce qui les rend dépendants des aides sociales et tributaires des actes de bienfaisance et de charité. En outre, **les coûts associés au handicap** (tels que les soins de santé, l'aide personnelle, les transports et l'accessibilité, etc.) imposent souvent des charges indues pour les ménages qui éprouvent déjà des difficultés financières (Nations Unies, 2019).

3.2 Une incompréhension persistante au niveau des politiques

La CDPH ne définit pas de nouvelles exigences spécifiques aux personnes handicapées, mais réaffirme et précise plutôt les droits existants des personnes handicapées tels que consacrés par tous les traités internationaux existants. De même, les Observations Générales No. 4 et No. 6 ne cherchent pas non plus à créer de nouvelles demandes au niveau des systèmes éducatifs, mais elles mettent l'accent sur **la ségrégation persistante des enfants et jeunes handicapés des systèmes éducatifs et à l'intérieur de ces mêmes systèmes**, et soulignent les mesures à adopter afin de remédier à la ségrégation. La "ségrégation" englobe les placements dans des écoles ordinaires où les

enfants et les jeunes sont physiquement présents, mais sans pour autant que des mesures soient prises pour assurer leur véritable inclusion dans leurs structures éducatives. Placer simplement les enfants et jeunes handicapés dans des écoles ordinaires n'équivaut pas à l'inclusion. Une combinaison de facteurs est en fait requise pour faire en sorte que l'éducation inclusive soit réellement mise en œuvre.

Jusqu'au siècle dernier, la plupart des enfants et jeunes handicapés étaient absents des systèmes éducatifs, y compris dans les pays à revenu intermédiaire et élevé. Quoiqu'une compréhension limitée et réductrice de l'éducation pour les enfants et jeunes handicapés se soit développée dans la plupart des pays, l'éducation spécialisée est restée la norme pour un bon nombre d'enfants et jeunes handicapés, principalement **dans des écoles spécialisées, dans des classes spéciales, des centres de réadaptation et dans d'autres structures similaires séparées.**

3.2.1 La persistance des modèles infructueux de l'éducation spécialisée

L'accent sur l'apport d'une éducation aux enfants et jeunes handicapés à travers la mise en œuvre de politiques d'éducation spécialisée et dans des écoles spéciales n'a pas réussi **à assurer une éducation de qualité et l'inclusion** pour la grande majorité des enfants et jeunes handicapés, dont plus de la moitié ne sont pas encore scolarisés à l'échelle mondiale. L'adoption de telles politiques a en fait détourné l'attention, les efforts et les ressources des investissements nécessaires pour améliorer la qualité d'ensemble des enseignants, pour assurer la réforme des programmes scolaires et des méthodes d'enseignements, et les services d'accompagnement aux apprenants dans les écoles de leurs quartiers. Ces politiques ont aussi contribué à asseoir des bases qui empêchent toute transformation vers la mise en place de systèmes éducatifs inclusifs.

L'éducation inadaptée fournie dans les établissements d'éducation spécialisée (ainsi que la discrimination) sont les principales barrières à l'éducation, selon l'expérience vécue par les enfants et jeunes handicapés, et rapportés par leurs familles. Outre le non enregistrement des naissances, et l'invisibilité au sein des mécanismes de protection sociale, l'abus et la négligence dont sont victimes les enfants et jeunes handicapés commence souvent dès la maternelle, et les taux d'abus augmentent de manière exponentielle lorsqu'ils sont séparés de leurs familles, de leurs amis et de leurs aidants. La discrimination et la **violence** que subissent les enfants sont présentes dans toutes les structures sans exception aucune et sont perpétrées tant par les enfants que les adultes, notamment les enseignants. La violence et le harcèlement scolaire sont souvent invoqués comme raisons principales de la non-inscription dans les écoles, sans parler des cas de violence et d'**abus** enregistrés dans les internats, qui sont largement documentés par les médias.

En dépit de ces discriminations, certains décideurs politiques et professionnels du domaine de l'éducation continuent de plaider en faveur de l'éducation des enfants et jeunes handicapés en dehors du système d'enseignement général, et en faveur d'un programme scolaire modifié qui s'avère souvent être de moindre qualité, dans des lieux d'enseignement perçus comme étant "plus sûrs" et satisfaisant aux "besoins spécifiques" découlant de telle ou telle handicap. La difficulté de concilier les **idéaux de l'éducation spécialisée** (en tant que service) et **l'éducation inclusive** (en tant que

système), a conduit à ce que les adeptes de l'éducation spécialisée s'approprient les concepts et le langage de l'éducation inclusive, et utilisent les exemples souvent inefficaces de placement des enfants et jeunes en classes ordinaires pour démontrer l'échec de l'éducation inclusive.

La crainte de perdre les services existants, même si ceux-ci pourraient être améliorés, entrave souvent les efforts déployés pour réaliser les changements à même d'assurer l'insertion de tous les apprenants handicapés avec les autres enfants. Ces arguments échouent à reconnaître qu'un système d'enseignement entièrement inclusif est un système qui a vocation à être accessible, à apporter un appui et à répondre aux besoins de tous les enfants sans aucune exception. L'absence d'accès et/ou de ressources, et le fait d'assurer une éducation qui n'est pas équitable ne relève en aucun cas de « l'éducation inclusive », mais est une défaillance du système, et non de l'enfant. C'est pourquoi, la priorité des gouvernements et des décideurs politiques devrait être de un système éducatif inclusif pour *tous* les apprenants.

3.2.2– Intégration versus Inclusion: deux concepts différents

L'accès équitable de tous les apprenants aux systèmes éducatifs existants est une obligation que sont tenus de respecter tous les Etats parties à la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant, tout comme à la CDPH, et constitue un pilier essentiel de l'ODD 4. Les politiques de non-discrimination et de Rejet Zéro exigent que les enfants et les jeunes-y compris ceux présentant un handicap- ne soient pas exclus de l'accès aux systèmes éducatifs en place et ne soient pas séparés de leurs pairs.³ Mais l'accès équitable aux systèmes éducatifs ne doit pas être confondu avec *l'inclusion*. En effet, permettre simplement aux enfants et jeunes handicapés **d'avoir accès aux systèmes existants relève de l'intégration, qui peut aboutir à l'isolement, et non pas de l'inclusion.**

L'intégration et l'inclusion, quoique souvent utilisées de façon interchangeable, sont deux concepts différents. **L'intégration** consiste à assurer aux élèves qui n'ont pas été traditionnellement autorisés l'accès à l'école ordinaire; ces élèves en question peuvent être des enfants ou des jeunes handicapés ou des personnes appartenant à un groupe religieux ou racial spécifique. L'accent est mis sur l'accès à une école et une classe ordinaire existantes mais n'exige en aucun cas l'adaptation de l'environnement aux besoins de l'élève. Au contraire, **l'inclusion** signifie la pleine participation au processus d'apprentissage (et sa réalisation peut seulement être mesurée par rapport à la pleine participation). Dans le cadre de l'inclusion, les élèves ne bénéficient pas seulement d'un accès à l'environnement, au programme scolaire, aux activités parascolaires et à un programme scolaire de base élargi, mais une transformation du système leur assure aussi l'égalité d'accès et la pleine participation à tous les aspects de l'apprentissage. Alors que l'intégration a pour vocation de placer les élèves au sein d'une structure existante, l'inclusion respecte, célèbre et répond à la diversité des élèves, y compris leur développement identitaire et culturel, en créant des opportunités d'interagir avec d'autres qui partagent la même langue et culture.

³ Les écoles bilingues en langues de signe ne sont pas des établissements scolaires ségrégués.

Quelques **exemples d'intégration – qui ne relèvent pas de l'inclusion–** sont :

Mettre en place, à l'intention des enfants et jeunes ayant un handicap dans leur développement, des classes-ressources dans des écoles ordinaires qui sont exclusivement fréquentées par ces derniers et où l'enseignement leur est dispensé selon un programme scolaire modifié, allégé, ou selon un horaire scolaire différent du reste de l'école.

Inscrire un enfant sourd dans une école ordinaire avec l'appui d'un interprète en langue des signes, mais sans aucun enseignant ne maîtrisant la/les langue(s) des signes nationale(s) ou sans que ne soient présents d'autres élèves sourds avec lesquels interagir.

Dispenser un enfant en fauteuil roulant des cours de sciences parce que le labo où ces cours sont donnés ne lui est pas accessible

Aux fins de la réalisation de l'inclusion de tous les enfants et jeunes- notamment les enfants et jeunes handicapés- **les conditions minimales** suivantes doivent être dûment remplies:

- 1** Tous les enfants/apprenants ont accès à une éducation de qualité dans des écoles où leurs besoins en matière d'inclusion sont satisfaits

- 2** Tous les enseignants sont en mesure de garantir la participation de leurs élèves à un apprentissage de qualité

- 3** Des services d'accompagnement dotés de vastes ressources sont mis à la disposition de toutes les écoles et de tous les enseignants pour les aider à assurer un apprentissage efficace et inclusif à tous les apprenants, y compris à ceux qui présentent un handicap.

- 4** Tous les étudiants **réussissent** à réaliser leur plein potentiel académique et social, tout en obtenant des résultats en matière d'apprentissage mesurés par rapport à leurs propres souhaits, plans et niveaux de référence

L'héritage de l'éducation spécialisée

Comme mentionné auparavant, l'importance accordée, à l'échelle mondiale, à l'éducation des enfants et jeunes handicapés a été particulièrement axée sur l'accès à l'éducation, souvent dans des cadres d'apprentissages ségrégués. Alors que la Déclaration de Salamanque met l'accent sur l'accès des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux- y compris les enfants et jeunes handicapés- à l'éducation dans les écoles de leurs quartiers, elle ne décrit pas pour autant explicitement l'inclusion telle que nous la comprenons aujourd'hui. **L'héritage de l'éducation répondant à des besoins éducatifs spéciaux** consiste à mettre l'accent sur l'accès des enfants et jeunes

handicapés à l'éducation dans des structures considérées comme appropriées à des groupes spécifiques d'enfants et de jeunes et à ce que l'on perçoit de leurs besoins - des structures qui ne sont pas forcément inclusives ou orientées vers les succès académique et social.

C'est pourquoi, conformément à la vision de la CDPH et afin de donner effet à l'article 24, **IDA s'oppose à toute structure scolaire qui ne dispense pas une éducation inclusive dans son sens le plus large**. IDA propose une transition vers la fermeture de tout autre structure, accompagné de la reconversion des ressources humaines et savoirs-faires - lorsque cela s'avère possible- pour soutenir l'égalité d'accès et la fourniture des aménagements raisonnables en vue de l'inclusion. Cependant, l'accès à la langue des signes pour les apprenants sourds et l'accès non-visuel aux apprenants aveugles demeurent tous deux nécessaires pour pouvoir réaliser le droit à l'éducation; et ce genre d'accès n'est pas toujours fourni dans les établissements locaux d'enseignement.

C'est pourquoi **IDA s'oppose à toute structure d'enseignement:**

- ◇ Qui ne relève pas de l'ultime responsabilité du Ministère de l'Éducation (ou de tout autre ministère compétent chargé des élèves non handicapés);
- ◇ Dont la fréquentation dépend uniquement soit du fait de *ne pas* avoir de handicap ou du fait *d'avoir* un handicap;
- ◇ Où l'inscription des élèves est seulement basée sur le fait d'avoir un type spécifique de handicap, et exclut les autres (qui n'ont pas de handicap ou ont d'autres types de handicap);
- ◇ Qui réponde à des normes d'éducation inférieures à celles en vigueur dans le système d'enseignement général ;
- ◇ Qui ne permettent pas d'obtenir les mêmes résultats d'apprentissage, qualifications ou diplômes.

Certains apprenants - handicapés et non handicapés - peuvent choisir de fréquenter une école inclusive ou un établissement d'enseignement se trouvant loin de chez eux pour bénéficier d'un accompagnement et de services de qualité qui ne leur sont pas encore fournis au sein de leurs communautés (par exemple, éducation bilingue, enseignement en Braille). Étant donné le rôle fort important qu'elles jouent dans l'acquisition du langage pour les enfants sourds ou sourds et aveugles, les écoles pour les sourds qui dispensent un enseignement bilingue inclusif dans la /les langue(s) des signes nationale(s) (visuelles et tactiles) doivent être maintenues et promues en tant que structure faisant partie intégrante d'un système éducatif inclusif. En effet, une éducation bilingue inclusive pour les apprenants sourds ou sourds et aveugles propose un enseignement dispensé dans la/ les langue(s) nationale(s) des signes (y compris les langues des signes tactiles) et l'enseignement de la langue écrite du pays, en plus de l'enseignement de la langue des signes et de la culture sourde. Les écoles pour les sourds qui n'offrent pas encore une éducation bilingue inclusive bénéficieront d'un soutien pour les aider à opérer une transition vers des écoles bilingues de langues des signes/

langue nationale. Ces écoles bilingues peuvent accueillir des enfants et jeunes sourds ou sourds et aveugles, aux côtés d'autres élèves souhaitant apprendre et/ou utiliser la langue des signes.

3.3 L'Inclusion est placée au cœur et non pas aux marges de la réforme de l'éducation

Alors que s'agissant de l'éducation, nombreuses sont les recherches sur les inégalités auxquelles sont confrontés les enfants et jeunes handicapés, plusieurs **autres enfants et jeunes marginalisés** sont également victimes de discrimination et d'exclusion dans le domaine de l'éducation. **La pauvreté touchant les enfants** peut apparaître en fait comme un facteur déterminant du handicap et peut aussi bien être un facteur déterminant dans l'exclusion de l'éducation ou l'accès à une éducation de qualité médiocre. De même, **les femmes et les filles** courent un risque plus élevé d'exclusion de l'éducation et sont souvent privées de la possibilité de poursuivre et d'achever leur enseignement secondaire une fois qu'elles atteignent l'âge de la puberté. Les personnes autochtones, l'identité de genre, l'orientation sexuelle, les minorités religieuses, **l'éloignement géographique** constituent tous aussi des facteurs déterminants dans l'exclusion de l'éducation, ainsi que **le travail des enfants**. Mais le plus grand facteur déterminant dans l'exclusion de l'éducation est le croisement **de deux ou plus des caractéristiques** précitées. Par exemple, les femmes autochtones sont plus susceptibles que leurs pairs de sexe masculin d'être exclues de l'éducation.

Ces exemples, en plus d'autres exemples sur la manière de remédier à la marginalisation et la discrimination au niveau individuel/du groupe **sans aucune considération pour la discrimination institutionnelle**, le « capacitisme⁴ » et le racisme, n'ont fait qu'alimenter la réticence continue à investir dans les efforts favorisant l'inclusion sociale, comme l'éducation inclusive. S'attaquer à la discrimination fondée sur le handicap, et à d'autres facteurs de marginalisation à travers un ajout aux politiques et pratiques d'ensemble déjà existantes ne peut que continuer à décevoir les attentes d'un vaste nombre d'apprenants et décourager les efforts en faveur de la réalisation de l'ODD4.

Une école ordinaire ayant bénéficié d'un soutien pour assurer la non-discrimination des enfants et jeunes handicapés est trop souvent **assimilée, par erreur, à une école inclusive**. De même, plusieurs projets financés, planifiés ou mis en œuvre par la société civile en vue d'aider les écoles à garantir la non-discrimination des enfants et jeunes handicapés, ont été pris à tort pour des **projets d'éducation inclusive**. Mais, la plupart du temps, ces écoles et projets ne tiennent pas compte de tous les enfants et jeunes handicapés et peuvent ne pas prendre en considération l'impact global de l'amélioration du cadre scolaire pour tous les apprenants. Étant donné que les efforts entrepris dans le cadre de ces tentatives n'étaient pas centrés sur le système ou sur *tous* les enfants, ils ont renforcé le sentiment d'échec, et ont fourni aux détracteurs de l'éducation inclusive des exemples à l'appui sur les raisons de l'échec de l'éducation inclusive et ont même créé une forte résistance à l'éducation inclusive.

⁴ Note de traduction: le 'capacitisme' est une proposition de synonyme à discrimination fondée sur le handicap. Il s'agit de la traduction française du terme anglais « ableism » qui consiste à valoriser davantage ou favoriser les personnes non handicapées.

3.3.1 Les efforts associés à la réalisation de l'ODD 4 ont un impact positif sur tous les enfants, qui et où qu'ils soient

Les avantages de l'inclusion pour les élèves issus des groupes minoritaires et majoritaires ont depuis longtemps été démontrés et sont au cœur de la CDPH et des ODD



Les avantages sociaux de l'éducation inclusive ont des implications tout au long de la vie. En effet, l'éducation inclusive garantit que tous les enfants et jeunes au sein d'une communauté donnée, apprennent, jouent et vivent ensemble et se voient offrir la possibilité d'entretenir des relations et des amitiés qui peuvent leur apporter des compétences sociales importantes. L'éducation inclusive crée des environnements plus positifs, entraîne un plus grand développement social et émotionnel, engendre moins de stigmatisation et de discrimination et rend les enfants et jeunes plus indépendants et autonomes. Le sentiment d'appartenance, le développement du langage et de l'identité culturelle, la tolérance, l'acceptation et le respect de la diversité ne peuvent donc être favorisés que dans le cadre de structures inclusives.



Les bénéfices **éducatifs** d'une politique d'éducation inclusive et de sa mise en pratique sont évidents. La transformation du système se traduira par une plus grande qualité de l'enseignement/apprentissage, de sa mise en œuvre, et du suivi-évaluation. Une fois centré sur l'apprenant et axé sur l'amélioration pour tous les étudiants, l'enseignement/l'apprentissage aboutira à l'amélioration des résultats d'apprentissage et des comportements de tous les étudiants. Etablir des objectifs plus généraux aura aussi un impact sur la façon de former les enseignants, et la prise en compte d'une approche collaborative de soutien mutuel. Enfin, étant donné que, dans le cadre d'un système éducatif inclusif, le progrès de l'apprenant est mesuré par rapport aux objectifs qu'il s'est lui-même fixé, tous les enfants et jeunes peuvent tirer parti d'un programme scolaire plus général mieux adapté aux besoins de chaque individu, mettant ainsi à profit les atouts de chaque apprenant et ne se limitant pas à combler leurs défaillances.



Des avantages **financiers** peuvent être obtenus de deux façons. Premièrement, une éducation inclusive qui conduit à un emploi inclusif et à l'inclusion sociale conduira aussi une réduction globale de la pauvreté. Comme mentionné préalablement, le cercle négatif existant entre le handicap (et autre statut minoritaire) et la pauvreté ne peut être brisé qu'en garantissant un accès et une participation à une éducation inclusive et en assurant son plein succès. Les personnes exclues de l'éducation pèsent en effet un poids supplémentaire sur l'économie : non seulement elles ne contribuent pas à la production du pays mais elles pèsent souvent fortement sur le système d'aide sociale. C'est pourquoi, les coûts associés à la mise en place d'un système éducatif inclusif pour tous les apprenants sont un investissement à long terme qui bénéficiera à la société et à l'économie dans son ensemble. Deuxièmement, plusieurs études de grande ampleur menées, entres autres, par l'UNESCO et l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) ont montré que depuis les années 90, l'éducation ségrégulée a été plus coûteuse et moins efficace que l'éducation inclusive. Ainsi, la budgétisation d'une éducation inclusive, réalisée notamment par le biais d'allocation de ressources pour les établissements d'enseignement inclusifs, engendrera des économies au niveau des coûts grâce aux gains d'efficacité réalisés, assurera un accès à une éducation de qualité et permettra d'avoir des effectifs plus productifs.

Favoriser l'inclusion des apprenant marginalisés doit être au centre de toute réforme vers l'inclusion. C'est la seule manière de construire des systèmes d'éducation équitable, inclusive et de qualité pour tous les apprenants. Parce que les efforts fragmentés qui se focalisent sur tel ou tel groupe et cherchent à surmonter tel ou tel obstacle se sont soldés par des échecs, surmonter la 'crise de l'apprentissage' – en construisant un système d'éducation inclusive pour tous – requiert de tous les acteurs qu'ils collaborent avec une même vision pour réaliser un seul et même objectif.

L'histoire a montré que si les systèmes éducatifs ne s'améliorent pas dans leur ensemble, ils ne s'amélioreront pas pour les enfants et jeunes handicapés.



Salle de classe inclusive à Graz, Autriche (2015). Crédit photo: Inclusion International

TRANSFORMER LES SYSTEMES EDUCATIFS POUR ASSURER UNE EDUCATION EQUITABLE, INCLUSIVE ET DE QUALITE

La vision d'IDA pour 2030 expliquée en termes pratiques

4.1 Conditions préalables

Les ODD et la CDPH ayant tous deux une portée universelle, ils impliquent que tous les systèmes éducatifs doivent, à l'échelle d'un pays donné, produire un effet positif sur tous les apprenants, y compris les apprenants handicapés, **-qui et où qu'ils soient-** afin que personne ne soit laissé pour compte.

Tous les efforts consentis et les mesures adoptées en vue de la réalisation de l'ODD 4 doivent par conséquent, être en conformité avec la CDPH et se plier à la double obligation d'assurer:

- ◇ une amélioration immédiate et continue de **l'application du principe de non-discrimination**, y compris la fourniture d'aménagements raisonnables pour garantir l'accès à la scolarisation, la participation et l'apprentissage à tous les niveaux et pour tous les types d'éducation;
- ◇ **une transformation progressive** de tout le système éducatif en faveur d'une inclusion pleine et effective, tout en veillant à fournir une accessibilité totale et des services de soutien personnalisé.

Pour réaliser l'ODD 4 en veillant au respect de la CDPH, **l'engagement significatif des OPH** est nécessaire à tous les niveaux de suivi de la concrétisation des efforts de réforme.

4.2 Eliminer les barrières et assurer l'accès à l'éducation: une approche gouvernementale holistique

L'éducation de tous les apprenants - qui et où qu'ils soient - doit relever de la responsabilité des Ministères de l'Education, en collaboration avec les autres ministères. L'éducation est en fait la responsabilité de tout un chacun, et alors qu'elle est placée sous la responsabilité des Ministères de l'Education, elle doit être planifiée et dispensée en collaboration avec d'autres ministères compétents (tels que les Ministères de la formation professionnelle inclusive, de développement de la petite enfance, de l'apprentissage tout au long de la vie, etc.) et régie de manière égale, qu'il s'agisse de structures éducatives publiques, privées ou volontaires. Actuellement, il existe des cas où les enfants et les jeunes handicapés relèvent de la seule responsabilité des Ministères des Affaires sociales ou Ministères de la Santé et jouissent par conséquent d'un accès

limité à leur droit à une éducation inclusive. **Tous les enfants et jeunes** – y compris les enfants et jeunes handicapés – **doivent être reconnus en tant que détenteurs de droits et doivent relever de la responsabilité de toutes les entités publiques à tous les niveaux.**

L'éducation inclusive est la responsabilité de tous et exige de **vastes collaborations intersectorielles**. Les efforts vers la réalisation d'une éducation inclusive exigent au minimum des différents niveaux du gouvernement qu'ils partagent la même vision (une pleine inclusion sociale pour tous) et des ministères de tutelle qu'ils collaborent et appliquent des politiques appropriées tant **au niveau horizontal** (par exemple Ministères des Finances, du Transport, de l'Administration interne, de l'Education, de la Santé et de la Protection sociale) qu'**au niveau vertical** (par exemple des mécanismes de responsabilisation claire entre les instances centrales, régionales et locales).

4.2.1 Conditions nécessaires quoique insuffisantes pour la réalisation de l'éducation inclusive

Non-discrimination

Malgré les multiples cas de discrimination menant à l'exclusion/ségrégation dans l'éducation, le principe de non-discrimination est souvent énoncé dans la constitution du pays. De plus, la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant et la Convention relative aux droits des personnes handicapées réaffirment aussi le droit à la non-discrimination. Cependant, ce principe est souvent négligé lors de la conception des politiques et programmes, notamment dans les pays où la redevabilité entre les niveaux de gouvernance fait défaut.

L'application du droit à la non-discrimination est absolument cruciale pour tous les citoyens, y compris les enfants et les jeunes – qui et où qu'ils soient. **Le droit de recevoir une éducation sans discrimination** est d'ailleurs précisé dans les Observations générales No. 4 et No. 6 du Comité sur les Droits des Personnes Handicapées. Ces observations imputent la responsabilité à tous les niveaux de gouvernement d'identifier et d'éliminer toutes les barrières structurelles entravant la participation effective, dans des conditions d'égalité. Toutefois, si ce droit est fondamental et nécessaire, il est loin de constituer – en soi - une condition suffisante pour garantir une éducation inclusive.

Politiques de rejet zéro

De même, le **principe de rejet zéro** qui est souvent cité en association avec le principe de non-discrimination, constitue un critère requis pour la mise en place d'un système éducatif inclusif mais n'est pas une garantie à lui seul pour la réalisation de l'inclusion. Il reconnaît le droit de *toute* personne à l'éducation, indépendamment des circonstances qui lui sont propres. A cette fin, il considère illégale toute catégorisation des enfants et jeunes, par exemple qualifier certains jeunes et enfants d'*inéducatibles*, et déclarer certains d'entre eux comme *incapables de tirer profit de l'enseignement dispensé, incapable d'avoir accès/de participer à l'éducation*. Le principe de rejet zéro est applicable à toutes les personnes – qui et où qu'ils soient – sans discrimination au regard

d'un handicap, du sexe, de la race, de l'appartenance ethnique et religieuse, de la caste ou du statut économique. De plus, le principe de rejet zéro interdit toute **exclusion directe et indirecte**, par exemple: juger qu'un enfant est *inéduable*; obliger un élève est obligé à passer un examen d'entrée sans lui fournir des aménagements raisonnables ni lui proposer des mesures d'accompagnement; obliger les enfants et les jeunes handicapés à être accompagnés d'un assistant personnel pendant la journée scolaire pour pouvoir accéder à la scolarisation.

Aménagement raisonnable

Le principe d'aménagement raisonnable est une autre condition essentielle, mais insuffisante en elle-même, à la réalisation d'une éducation inclusive. Souvent confondus avec les mesures d'accessibilité et les services de soutien personnalisé, les mesures d'aménagement raisonnable sont un prérequis essentiel à la mise en œuvre de la CDPH. **Les aménagements raisonnables permettent aux élèves handicapés d'avoir accès à l'éducation, sur la base de l'égalité avec les autres.** Etant donné que chaque élève a des besoins et des atouts qui lui sont propres, les aménagements raisonnables sont spécifiques à chaque personne, et la personne concernée doit par conséquent être associée à toute discussion portant sur la fourniture d'aménagement raisonnable. Les aménagements raisonnables peuvent par exemple comprendre des dispositions spécifiques aux enfants se présentant à un examen pour ajuster les modalités en fonction des besoins de l'élève (telles que temps supplémentaire, formats alternatifs, salles calmes) et renseigner des plans d'accompagnement personnalisé. Le refus d'assurer des aménagements raisonnables constitue une discrimination fondée sur le handicap.

L'Accompagnement individualisé se concentre souvent sur les modes et moyens propres au processus d'apprentissage/d'enseignement. Il s'agit de dispositions plus souples qui peuvent être illustrées par l'ajustement d'une leçon spécifique pour qu'elle convienne à un style d'apprentissage particulier. L'accompagnement individualisé se distingue des aménagements raisonnables qui, quant à eux, couvrent l'ensemble des mesures nécessaires pour assurer aux enfants et jeunes handicapés l'exercice de leur droit à l'éducation, sur la base de l'égalité avec les autres.

Les mesures d'accessibilité couvrent un champ d'application plus large et assure l'accès et l'utilisation pour tous. Certaines mesures d'accessibilité liées au domaine de l'éducation peuvent inclure par exemple, la construction d'établissements scolaires exempts de barrières à la mobilité, la disponibilité de l'information et de la communication dans des formats autres que les formats imprimés. Plus précisément, ces mesures doivent toutes respecter les principes de Conception universelle.

4.2.2 S'attaquer aux coûts liés à l'éducation

La question des coûts qu'implique l'éducation inclusive ne peut être abordée que dans le cadre de la question des coûts d'un système éducatif dans son ensemble. Alors qu'il est généralement admis que les systèmes éducatifs inclusifs sont plus efficaces par rapport aux coûts que les systèmes éducatifs fournissant des structures spéciales/ordinaires parallèles, les gouvernements sont souvent réticents à placer la

responsabilité de la transformation en faveur d'une éducation inclusive niveau des Ministères de l'Éducation en raison d'une perception des coûts exponentiellement supérieurs des services qu'ils couvrent. Dans les pays où les enfants et jeunes handicapés relèvent de la responsabilité d'autres ministères (et où les Ministères d'Éducation ont seulement alloué des budgets destinés à la population générale), ces derniers peuvent être perçus comme une population d'apprenants très coûteuse. Cependant, si **l'équité figure au cœur des réformes éducatives** – l'éducation inclusive – et dans une phase ultérieure l'inclusion de tous les étudiants dans le même système éducatif exigera un partage intergouvernemental des ressources et, dans certains cas, une réaffectation des ressources existantes. Cela différera d'un pays à l'autre et nécessitera une analyse en profondeur des systèmes éducatifs existants, ainsi qu'une forte collaboration intersectorielle. Par exemple :



- ◇ Bien qu'il soit impossible pour de nombreux enfants et jeunes handicapés de fréquenter l'école en raison des difficultés liées aux moyens de transport et déplacements, il incombe au Ministère du Transport – en collaboration avec le Ministère de l'Éducation – d'assurer des voies d'accès adéquates aux écoles;

- ◇ Si davantage d'enfants et de jeunes commencent à s'inscrire aux écoles sans pour cela qu'il y ait un nombre suffisant d'enseignants, le Ministère de l'Education doit alors collaborer avec le Ministère des Finances pour satisfaire les besoins accrus en ressources humaines ;
- ◇ Dans les pays où les enfants et jeunes handicapés sont déjà scolarisés mais uniquement dans des établissements d'enseignement spécialisée, les Ministères compétents (normalement le Ministère de l'Education, le Ministère de la Santé et le Ministère des Affaires sociales) doivent mettre au point un plan commun qui prévoit la mise en place d'un enseignement inclusif en exploitant les ressources existantes – qui inclue éventuellement aussi la réaffectation des fonds et/ou des ressources humaines.

Comme énoncé dans la CDPH, les services d'accompagnement et de ré(adaptation) de proximité doivent être rendus mis à disposition au niveau communautaire. Mais cela ne peut se produire du jour au lendemain. C'est pourquoi, alors que des investissements sont faits pour assurer une couverture nationale effective, et les fonds sont réaffectés, certains enfants et jeunes (ainsi que leurs familles) pourraient se voir dans l'obligation de fréquenter, pour une durée limitée, des établissements situés loin de chez eux. Dans certains cas spécifiques où la détermination du handicap, du traitement ou de la réadaptation s'avère être très spécialisée, des solutions créatives doivent être trouvées afin d'apporter un soutien aux enfants et jeunes, ainsi qu'à leurs familles. Cependant, de tels cas ne devraient jamais donner lieu à une ségrégation mais devraient plutôt toujours permettre aux enfants et jeunes, et à leurs familles de vivre dans leurs communautés et d'y être intégrés.

4.3 Rester à l'école –la décentralisation peut favoriser l'inclusion

Les difficultés d'accès à l'éducation ne sont pas seulement liées à la disponibilité des écoles, à la distance à parcourir pour y parvenir, aux transports et aux infrastructures adéquates (eau et assainissement), mais aussi à l'accès à l'information, notamment les informations sur le droit à une éducation inclusive. Mais les recherches mondiales ont aussi souligné que les systèmes décentralisés, en vertu desquels la prise de décision est déléguée aux autorités locales, sont plus susceptibles d'être en faveur d'une éducation inclusive qui réponde aux attentes des communautés (UNICEF 2012&2015).

Cependant, la décentralisation présente à la fois des défis et des possibilités. En effet, les défis sont liés au manque de coordination entre les niveaux de gouvernance, du niveau central jusqu'au niveau local. Les systèmes décentralisés où l'éducation inclusive gagne de plus en plus de terrain, disposent d'un **ensemble global et cohérent de réglementations**, et d'une **planification adéquate des ressources** aux fins d'une éducation inclusive de qualité et ce, aux différents niveaux de gouvernance, avec des mécanismes pertinents de redevabilité horizontale et verticale. La décentralisation du système (avec des charges bureaucratiques moins importantes) est à même d'offrir plus d'opportunités pour la mise en place d'un système de prestations de services plus réactif qui, en coordination avec le système éducatif, assure des services d'accompagnement aux enfants et aux jeunes, ainsi qu'à leurs familles, dès le plus jeune âge et tout au long des étapes de leur cycle de vie. Dans certains cas, il peut être important que les différentes instances/ juridictions partagent certaines ressources. Par exemple, certaines d'entre elles peuvent avoir des spécialistes dans un domaine précis pouvant offrir leurs services à toutes les autres niveaux. La décentralisation ne doit en aucun cas aboutir à refuser des services aux enfants et jeunes handicapés parce qu'ils vivent dans des districts dont les services sont insuffisants.

Veiller à ce que les parents – et toute la population – soient bien renseignés sur les droits des enfants et jeunes, pose un défi majeur à travers le monde. En dépit de la récente commémoration du 30^{ème} anniversaire de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant, plusieurs parents et familles ayant un enfant présentant une croissance ou un développement atypique connaissent peu les droits de leur enfant. Il y a souvent aussi des parents et des familles qui supposent que leurs enfants, en raison de leurs déficiences ou handicaps, ne disposent pas des mêmes droits que tous les autres enfants. C'est pourquoi, offrir une éducation et un soutien aux familles des enfants et jeunes handicapés, ainsi qu'aux familles des enfants et jeunes issus des autres minorités, est indispensable pour appuyer la scolarisation et à la rétention scolaire.

4.3.1 Education et protection de la petite enfance (EPPE), dépistage précoce, Identification et intervention précoces (EIEI) et accès aux services de (ré)adaptation

La nécessité d'apporter une éducation et un soutien aux parents commence souvent avant même la naissance de l'enfant. Durant la période de grossesse, les parents peuvent être informés **des droits fondamentaux des enfants et des jeunes** et les professionnels de santé peuvent alors aider aux référencement vers d'autres services (par exemple aide sociale) en fonction des besoins émergents. **L'Education et la protection de la petite enfance (EPPE)** est d'une importance cruciale pour tous les

enfants, puisque 85% du cerveau se développe durant les 5 premières années de vie. L'Education et protection de la petite enfance (EPPE) est néanmoins d'autant plus importante pour les enfants issus des populations marginalisées et vulnérables, tels que les enfants handicapés, enfants des minorités ethniques/linguistiques et les enfants vivant dans la pauvreté. L'EPPE est indispensable pour l'identification des besoins et la prestation des services d'accompagnement aux familles et sert aussi de point d'ancrage pour préparer à l'école et poser des bases solides pour l'apprentissage de l'enfant. S'agissant des enfants ayant une déficience ou un handicap identifié, l'EPPE est cruciale pour élaborer un plan d'action, notamment ses composantes éducatives, et pour apporter un soutien aux familles et écoles pour aider à la réalisation d'une transition réussie du plus jeune âge vers la scolarisation en primaire.

L'Identification et Intervention précoces (EIEI) : il s'agit d'un processus qui se déroule souvent durant les premières années de vie, mais peut aussi avoir lieu à n'importe quel moment au cours du cycle de vie. Alors que dans la plupart des pays, les dispositions relatives à l'Identification et Intervention précoces dépendent du secteur de la Santé et se focalisent sur la santé de la mère et de l'enfant en bas âge, les principes fondamentaux régissant l'Identification et Intervention précoces peuvent être utilisés pour identifier une déficience et/ou un handicap plus tard dans la vie. Par ailleurs, l'Identification et Intervention précoces constituent un important concept permettant le dépistage des handicaps le plus tôt possible, et la planification et mise en œuvre des interventions appropriées nécessaires pour garantir aux personnes concernées une vie réussie et autonome. Lors de l'élaboration d'une stratégie et méthodologie propres à l'Identification et intervention précoces, il est important de considérer que la prestation des services sera intersectorielle et que ces services en question vont provenir de trois secteurs au moins, à savoir : les secteurs de la santé, de la protection sociale et de l'éducation (ou emploi).

Comme c'est le cas pour tous les autres aspects de la planification tout au long de la vie, **les parents jouent un rôle primordial pour ce qui a trait au soutien accordé aux professionnels de la santé, de l'Identification et Intervention précoces et de l'Education**, dans les efforts qu'ils déploient en vue d'identifier adéquatement les difficultés ou handicaps, et d'y remédier. Tous les programmes d'Identification et d'Intervention précoces doivent veiller à ce que les professionnels tout comme les parents tiennent compte de l'évolution des capacités des enfants. L'Identification et Intervention précoces sont reconnues comme étant d'une importance capitale pour déterminer si une déficience donnée produit un handicap, et quelle **réadaptation pour les besoins en matière d'adaptation** devrait être envisagée et planifiée. Alors que la réadaptation – qui renvoie au réapprentissage ou adaptation d'une compétence existante – est souvent nécessaire lorsqu'un handicap est identifié plus tard dans la vie, l'adaptation – qui désigne l'apprentissage d'une compétence nécessaire – est cruciale pour que les enfants puissent jouir de leurs droits à jouer, apprendre et vivre avec leurs familles. La réadaptation et l'adaptation sont des services d'accompagnement essentiels pour l'éducation inclusive et requièrent que les Ministères d'Education engagent des partenariats avec d'autres ministères, ainsi qu'avec d'autres prestataires de service. Dans ce cas, une instruction experte peut faciliter l'accès au langage et l'apprentissage de compétences spécifiques, par exemple, le Braille, les activités de la vie quotidienne,

le développement du langage et la lecture labiale, la stimulation et le développement de la motricité globale et fine, et l'utilisation de logiciels et matériels adaptatifs.

4.3.2 Evaluer les besoins d'accompagnement, et non pas contrôler l'accès aux services

Evaluer et fournir l'accompagnement nécessaire aux enfants et jeunes handicapés est une obligation qui incombe aux gouvernements, en vertu de la CDPH. La prestation des services nécessite un engagement pluridisciplinaire et une planification pour l'avenir. Cependant, dans certains pays, l'identification et l'évaluation du handicap continuent d'être réalisés selon le modèle médical du handicap, tout en ayant recours à des outils et méthodes obsolètes, ce qui entraîne souvent l'exclusion et la ségrégation des services ordinaires.

Comme discuté auparavant, l'éducation inclusive va au-delà de l'accès à l'école puisqu'elle comporte le sentiment d'appartenance, le développement de l'identité linguistique et culturelle, la participation à l'apprentissage et l'acquisition de compétences académiques et sociales. Cependant, l'accès demeure une condition préalable à l'éducation inclusive. Autrement dit, les enfants et les jeunes ne sont pas en mesure de participer à ce à quoi ils n'ont pas accès. C'est pourquoi, les mécanismes utilisés actuellement pour identifier, évaluer et déterminer le handicap et les services requis, doivent mettre l'accent sur la prestation des services – y compris l'éducation – dans les structures les plus inclusives et avec les conditions de soutien nécessaires. L'identification et l'évaluation du handicap et la fourniture de services pour l'éducation inclusive doivent avoir lieu en parallèle avec la réaffectation des services de l'éducation spécialisée à des environnements inclusifs, afin d'éviter l'exclusion persistante des élèves handicapés. Il est donc important que l'identification et l'évaluation du handicap soient effectués selon une méthodologie centrée sur l'enfant, et soient menés par une équipe pluridisciplinaire se concentrant sur le processus le plus inclusif de prestation de services, et non pas sur les barrières à l'inclusion.

4.4 Au-delà de l'accès: développer la capacité des systèmes éducatifs inclusifs à pourvoir aux besoins

Comme mentionné préalablement, développer un système éducatif inclusif demande bien plus qu'assurer l'accès aux établissements scolaires ordinaires. Cela requiert une transformation en profondeur du système, qui sera différente selon chaque pays et ses ressources. Le succès du processus d'éducation inclusive est tributaire de différents aspects de la gouvernance, la plupart desquels vont au-delà du secteur de l'éducation.

4.4.1 Attribution de ressources adéquates et modèles de financement pertinents soutenant l'inclusion et de l'équité

Le financement de l'éducation inclusive est un financement pour l'équité. Cependant, malgré un engagement fort en faveur de l'ODD 4, la plupart des pays n'assurent pas le suivi des dépenses liées à l'équité dans l'éducation. Le volume du budget alloué à l'éducation est une question politique et les recherches montrent que les pays n'ont jamais pu consacrer la cible idéale de 20% de leur budget national consacré à

l'éducation. Des sources de financements externes contribuent également à l'éducation, bien que certaines études soutiennent que la plupart des fonds internationaux destinés aux enfants et jeunes handicapés ont été utilisés pour financer les établissements d'éducation spécialisée et non pas des systèmes éducatifs inclusifs.

Outre le volume du budget, l'éducation inclusive exige que les ressources budgétaires soient affectées de différentes façons, et certains modèles sont considérés meilleurs que d'autres :

Contribution à l'entrée	Les enfants et jeunes handicapés se voient allouer un budget d'un montant spécifique, destiné à la mise en œuvre des mesures d'accessibilité. Cette approche encourage l'identification et l'étiquetage des enfants et jeunes handicapés, et entraîne le regroupement des élèves avec des besoins particuliers dans des établissements spécifiques.
Contribution liée au résultat	Les fonds sont alloués en fonction de la performance des écoles/enseignants. Cette approche encourage la concurrence entre les écoles et les enseignants, et encourage la ségrégation, voire le ressentiment des élèves ayant des résultats moyens ou inférieurs à la norme.
Contribution transversalisée	Les fonds sont alloués en fonction des services requis, et non en fonction des élèves. Cette approche encourage le regroupement des élèves un besoin spécifique dans des lieux spécifiques pour faciliter la prestation des services.

Si l'éducation inclusive est effectivement comprise comme une conception et mise en œuvre souples des politiques, **le financement de l'éducation inclusive** doit lui aussi être souple. Ce financement devrait être une **combinaison** spécifique à chaque pays des modèles ci-dessus de contribution à l'entrée dans l'éducation, liée au résultat, ou transversalisée.. Plus important encore peut-être, le financement dédié à l'éducation inclusive devrait être alloué de manière à répondre au mieux aux intérêts des personnes handicapées, créant ainsi des environnements adéquats et inclusifs aussi proches que possible de leurs communautés. Les modèles de financement devraient être basés sur les capitaux existants (humains et financiers) en vue de répondre adéquatement aux besoins, atouts et aspirations de chaque apprenant.

4.4.2 Un nombre suffisant de personnel éducatif bien formé, y compris des enseignants handicapés

Plusieurs pays ont réalisé des investissements significatifs dans le recrutement et la formation des enseignants. Malheureusement, les programmes de formation destinés aux enseignants continuent de mettre l'accent sur les domaines liés aux programmes scolaires ou sur les normes établies pour un niveau scolaire donné, tout en accordant peu d'attention, voire aucune, à la façon dont les enfants apprennent, ou à la manière dont le handicap peut affecter l'apprentissage. La réforme du système éducatif qui est

au cœur de l'éducation inclusive requiert un investissement dans une éducation de qualité pour tous les enfants et jeunes – y compris les enfants et jeunes handicapés.

En cela, **la réforme du système éducatif requiert:**

- 1** une formation des enseignants qui incorpore les principes de l'éducation inclusive, avec l'opportunité d'acquérir une connaissance égale et une expérience directe aux à la multiplicité des diversités de la classe
- 2** Une formation initiale et une formation continue des enseignants qui soient centrées sur l'enfant, intègrent les principes de Conception Universelle de l'apprentissage/CUA, et privilégient une approche individualisée
- 3** Des connaissances, aptitudes et compétences qui respectent le handicap en tant que partie intégrante de la diversité humaine
- 4** Des méthodes d'enseignement et d'apprentissage qui soient basées sur les points forts de l'élève, et non pas sur l'enseignement correctif
- 5** Le recrutement de personnes handicapées dans les programmes de formation des enseignants et la fourniture des aménagements raisonnables nécessaires pour leur permettre de bien exercer leurs fonctions d'enseignant
- 6** La prestation des formations nécessaires aux enseignants travaillant avec les enfants sourds pour qu'ils maîtrisent la/les langue(s) nationale(s) des signes et l'adoptent en tant que langue d'enseignement
- 7** Des réformes du programme scolaire de manière à ce qu'il soit axé sur la flexibilité et les parcours individuels d'apprentissage, pour l'acquisition des compétences nécessaires au 21^{ème} siècle.

Bien qu'il soit reconnu qu'un petit effectif de spécialistes (et pour les enfants sourds, des enseignants maîtrisant la langue des signes) doit apporter un appui aux enseignants et au processus d'apprentissage, ceci doit s'inscrire dans le cadre des services d'appui dotés de ressources suffisantes, aux niveaux national, provincial et local, et qui ont pour vocation d'aider toutes les écoles et tous les enseignants à assurer une éducation inclusive et effective pour tous les apprenants, y compris les enfants et jeunes handicapés. De plus, un appui renouvelé doit également être fourni aux personnes handicapées qui souhaitent devenir des enseignants, afin que les enfants et jeunes puissent être exposés à des professionnels compétents dotés d'une expérience directe d'un handicap spécifique, capable de d'offrir aux adultes instruits les premiers modèles de langues des signes et permettre ainsi la mise en place d'une éducation bilingue.

Par ailleurs, les enseignants handicapés sont considérés comme faisant partie d'une stratégie gagnant-gagnant aux fins de réaliser une éducation inclusive : Ils serviront sans aucun doute de modèles pour les enfants et jeunes handicapés et non handicapés ; ils constituent des ressources pour le processus d'inclusion et agissent en tant qu'experts en appui aux enfants et jeunes handicapés.

De même, il est tout aussi important de promouvoir l'organisation d'un leadership et des équipes de direction qui soient engagées en faveur de l'éducation inclusive. Tandis que les enseignants sont essentiels dans les relations enseignant-élèves, ils doivent pouvoir bénéficier d'un appui, être motivés et encouragés par des responsables scolaires compétents et enthousiastes. Bien que la direction de l'école reste encore, dans plusieurs pays, une position largement politisée, il est important de garder à l'esprit que les leaders dans le domaine de l'éducation doivent bien appréhender les défis pédagogiques et didactiques auxquels sont confrontés les enseignants au quotidien, ainsi que le besoin d'engager un dialogue continu avec les parents et les différents membres de la communauté.

4.4.3 Programme d'étude pertinent et réactif en faveur d'une éducation inclusive

L'Observation générale no 4 précise que pour mettre en place un système éducatif inclusif, il faut proposer des programmes d'étude flexibles. Il s'agit d'une vision transformatrice qui a un impact direct sur la perception qu'ont les écoles et les enseignants de *tous* les enfants et sur la manière dont ils travaillent avec eux. Premièrement, étant donné les conditions nécessaires à remplir à cette fin (flexibilité des matières et des méthodes, services d'appui et aménagements raisonnables), tous les enfants et jeunes – qui et où qu'ils soient – peuvent utiliser **un seul et même programme scolaire national**. Pour les élèves ayant des déficiences visuelles, ces conditions nécessaires peuvent inclure la lecture et l'écriture du Braille en plus des autres éléments constitutifs du programme scolaire de base élargi (par exemple mettre à leur disposition des services d'orientation et mobilité, des services d'orientation et formation professionnelles, des services de développement de l'efficacité sensorielle, des technologies d'assistance, des systèmes d'aide à l'autonomie de vie, etc.). Deuxièmement, tout programme scolaire flexible doit pouvoir répondre aux objectifs individuels de la personne et être basé sur l'hypothèse selon laquelle **l'apprentissage et l'évaluation font, tous deux, partie intégrante de la même relation circulaire**, à savoir : l'évaluation est directement liée à ce qui a été appris et acquis, et indique par suite, clairement le nouveau parcours d'apprentissage à suivre. Troisièmement, en vue de mesurer le progrès (individuel) de l'élève, l'on doit **tenir compte des barrières que ce dernier doit surmonter** pour pouvoir réaliser ses objectifs d'apprentissage.

Outre la flexibilité, le programme scolaire national ainsi que les méthodes d'enseignement et les supports pédagogiques qui y sont associés, doivent être **culturellement pertinents** et valoriser la relation école-maison-communauté. Le programme scolaire doit également refléter la diversité de tous les membres d'une communauté, permettant ainsi aux enfants et jeunes issus des groupes marginalisés de s'identifier aux représentations positives et affirmatives se trouvant dans les matériels pédagogiques et les activités. Une attention particulière doit aussi être accordée pour veiller à ce que les **valeurs et les messages soient clairs et explicites** et prennent en considération les populations passées sous silence, cachées ou invisibles.

Un programme scolaire axé sur l'éducation de tous les élèves aux droits de l'homme, devrait inclure l'histoire de l'exclusion et de la persécution dont ont été victimes les personnes handicapées. Il devrait également garantir la représentation des personnes handicapées dans tous les matériels pédagogiques. S'agissant des élèves sourds ou

sourds et aveugles, le programme scolaire devrait inclure un programme d'étude complet de la langue des signes (à savoir, un programme incluant l'enseignement de la culture des sourds, de l'histoire, de la linguistique des langues des signes, et des langues des signes tactiles).

Il convient de signaler que **l'accès au programme d'étude national** reste d'une importance cruciale pour les enfants et jeunes handicapés. Bien qu'il soit admis, à l'échelle mondiale, que certains enfants et jeunes, tels que ceux qui sont sourds, aveugles, ou sourds et aveugles, aient besoin de la/des langue(s) des signes (y compris la langue des signes tactiles) en tant que langue d'enseignement ou d'autres moyens pour pouvoir accéder au programme scolaire (citons, entre autres, le Braille, les technologies numériques, les infrastructures accessibles), les enfants et jeunes handicapés n'ont en fait pas tous besoin de moyens d'appui tangibles. Les enfants et jeunes ayant un handicap intellectuel et d'autres, qui peuvent avoir besoin d'un appui pour les tâches plus complexes et les compétences interpersonnelles, auront besoin d'**adaptations** et d'augmentation du programme scolaire national à leurs besoins spécifiques et individualisés.

VARIANTES DU PROGRAMME SCOLAIRE⁵

Un programme d'étude **adapté** englobe les mêmes normes et résultats scolaires attendus que ceux du programme scolaire national, mais avec comme différence la fourniture d'aménagements raisonnables, tels que le Braille et ce, pour permettre un accès et une participation équitables au programme d'étude. Un programme d'étude **modifié** obéit aux mêmes normes, mais permet de déterminer un ensemble différent de résultats scolaires attendus et ce, en fonction de chaque élève.

Un programme d'étude **alternatif** désigne tout programme scolaire conçu pour les enfants et jeunes handicapés. Il fournit la plupart du temps une quantité restreinte d'information et est réducteur par nature. Il offre souvent un enseignement bien au-dessous du niveau de classe normale des personnes et est rarement adaptée à l'âge, limitant ainsi les potentiels résultats scolaires des élèves. Il s'agit souvent de programmes d'étude qui mettent l'accent sur les compétences pour la vie courante, les arts, les artisanats et/ou les compétences sociales, et part du principe que les enfants et jeunes handicapés ne sont pas dotés de la capacité d'apprentissage que pourrait exiger un programme scolaire axé sur l'académique.

4.4.4 Accessibilité et services d'appui en faveur de l'éducation inclusive

Bien que les ressources humaines, financières et scolaires soient des investissements réalisés au profit de *tous* les enfants, il n'en demeure pas moins que quelques

⁵ Adapté de : Hunt, P. (A paraître). Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 – Document d'information – Education inclusive (enfants handicapés). UNESCO. Paris.

investissements doivent aussi être réalisés spécifiquement pour les enfants et jeunes handicapés. En plus d' environnements accessibles, de nombreux enfants et jeunes handicapés ont aussi besoin **d'Appareils et Accessoires /Technologies d'Assistance** et/ou des **Technologies de l'Information et de la Communication (TIC)** afin de pouvoir profiter pleinement des possibilités d'éducation offertes.

Précisons à nouveau que ces exemples de services d'appui, quoique pouvant avoir un impact direct sur l'éducation, peuvent ne pas relever des seules compétences du Ministère de l'Education. Par exemple, alors que les lunettes (ex. Verres et lentilles correctrices) et les dispositifs de grossissement de l'affichage constituent des Technologies d'Assistance nécessaires pour assurer l'accès des enfants et jeunes malvoyants à l'école, d'aucuns pourraient également avancer que ces dispositifs en question leur sont aussi nécessaires dans leur vie quotidienne, que ce soit au sein ou en dehors de l'école. D'autre part, les aides auditives sont souvent essentielles pour les enfants malentendants, ainsi que les implants cochléaires pour les enfants profondément malentendants.

De même, un enfant à mobilité réduite qui a besoin d'un fauteuil roulant pour se déplacer, en aura aussi besoin au sein et en dehors de l'école. La fourniture de ce type d'appareil et d'accessoire fonctionnels relève souvent de la responsabilité d'un ministère ou d'une agence autre que le Ministère de l'Education. D'autre part, l'enseignement dans la/les langue(s) des signes nationale(s), ou par le biais par exemple, d'un dispositif de conversion du texte en discours, relève souvent de la responsabilité du Ministère de l'Education. L'apprentissage des langues des signes (y compris en langues des signes visuelles ou tactiles) pour les jeunes enfants et leurs familles doit être appuyé par le Ministère de l'Education ou tout autre Ministère compétent.

Il est impératif que **les Technologies d'Assistance, les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), ainsi que les services d'appui** soient adaptés à l'objectif recherché à cet égard et soient fournis à chaque personne en fonction d'un plan d'accompagnement/d'adaptation personnalisé. La décision de déterminer quels sont les services et outils à fournir, doit revenir à une équipe pluridisciplinaire (et intersectorielle) qui peut, quant à elle, préciser quelle serait l'institution en charge de la prestation, de la fourniture et du paiement du service d'appui requis. Dans les cas les plus complexes, il se peut qu'un enfant ait besoin de divers services d'appui qui doivent être fournies par plusieurs entités différentes.

Par exemple, un enfant ayant une infirmité motrice cérébrale peut avoir besoin d'un fauteuil roulant, en plus des arrangements nécessaires en matière de transport (qui doivent être assurés par le Ministère des Affaires Sociales et Ministère des Transports). Il peut aussi avoir besoin de l'appui d'un orthophoniste (un service assuré par le Ministère de la Santé, en plus de l'appui que doit fournir un physiothérapeute aux enseignants - Ministère de la Santé et Ministère de l'Education). Alors que ces types de services d'appui peuvent être potentiellement coûteux dans des structures ségréguées, le coût financier qui en découle est minime lorsqu'ils sont offerts dans le cadre d'un système éducatif inclusif. Ils nécessitent toutefois un engagement fort en faveur des enfants et des jeunes, une collaboration pluridisciplinaire pour la gestion de chaque situation. Les Technologies d'Assistance ne remplacent en aucun cas l'enseignement direct prodigué par des enseignants qualifiés.

4.5 Trancher le débat sur l'éducation spécialisée

L'accès des enfants et jeunes handicapés à l'éducation a été traditionnellement assuré dans des structures séparées. Le système d'enseignement spécialisé s'est développé en raison de l'échec perçu des systèmes éducatifs à garantir une éducation pour tous les élèves - dont les enfants et jeunes handicapés. Ce genre d'éducation a pris avec le temps la forme d'un **placement** éducatif établi dans un système d'enseignement précis **plutôt qu'un service visant à apporter un appui** aux élèves scolarisés en milieu ordinaire.

Alors que l'éducation spécialisée a été vivement critiquée depuis son adoption, elle est aussi devenue une forme d'éducation institutionnalisée jouissant d'une professionnalisation et d'un dispositif parallèle à l'éducation ordinaire. C'est pourquoi, l'éducation spécialisée peut être identifiée comme un obstacle à la mise en œuvre d'une éducation inclusive. Par ailleurs, la résistance affichée par les partisans de ce genre d'éducation à démanteler ce système d'enseignement parallèle, a souvent abouti à l'intégration plutôt que l'inclusion.

Bien que dans la plupart des pays à faible revenu, les enfants et jeunes handicapés se trouvent complètement exclus de l'éducation, il reste que, dans la plupart des pays à revenu intermédiaire et élevé, les structures séparées en place, à l'instar de celles sous-mentionnées, demeurent la norme.

INSTITUTIONS RESIDENTIELLES : Dans ce genre de structure qui relève d'habitude de la responsabilité du Ministère des Affaires Sociales, les enfants et jeunes ayant un handicap intellectuel suivent un traitement sanitaire (et souvent des programmes d'enseignement/de loisirs de nature corrective) pendant une longue période, souvent loin de leurs familles, avec peu voire aucune attention accordée aux compétences académiques. La fréquentation d'une institution résidentielle conduit souvent à la transition des personnes vivant en institution vers une autre structure résidentielle pour les adultes handicapés;

ECOLES SPECIALISEES: Ces établissements qui relèvent de la responsabilité des Ministères de l'Education, qu'ils soient des internats ou des écoles de jour, sont conçus pour répondre aux besoins des enfants et jeunes présentant une déficience spécifique (par exemple, des écoles pour les personnes aveugles, etc..). Ces écoles spécialisées adoptent parfois le programme d'étude académique normal, mais en se focalisant aussi sur les compétences éducatives thérapeutiques et correctives, selon les besoins de leurs étudiants ;

CLASSES SPECIALES: Ce genre de classe est similaire aux écoles spécialisées, mais sur une plus petite échelle et au sein de l'établissement d'une école ordinaire. En dépit de leur proximité, les enfants et jeunes fréquentant les classes spéciales ont peu d'interaction avec les élèves non handicapés, exception faite, peut-être des classes non académiques (telles que les classes d'art, de musique, d'éducation physique);

CLASSES-RESSOURCES: Il s'agit de classes spéciales se trouvant dans des écoles ordinaires, dont le personnel enseignant est souvent constitué de professionnel de l'éducation spéciale, et où les enfants et jeunes ayant différents types de handicap peuvent disposer d'un appui comportemental ou académique qui ne leur est pas offert dans une salle de classe ordinaire. Alors que ce genre de classe est parfois conçu en tant que soutien à court terme à l'intention des enfants et jeunes handicapés, il n'en demeure pas moins que plusieurs enfants et jeunes passent la plus grande partie de leurs jours d'école dans des classes-ressources, et interagissent seulement avec les enfants et jeunes handicapés durant les périodes non-académiques.

NOTE: comme il a été signalé ci-dessus, les écoles des signes bilingues inclusives ne sont pas considérées comme des écoles spécialisées telles que définies ici.)

4.5.1 Supprimer progressivement les établissements séparés d'éducation spécialisée

Avec l'avènement de l'ODD 4 et la nécessité de se conformer à l'article 24 de la CDPH, l'éducation spécialisée se trouve déjà, dans une certaine mesure, engagée dans un processus de transformation. Cependant, on peut soutenir que ces efforts en question ne cadrent pas avec l'Observation générale n° 4 puisqu'ils ne sont pas réalisés dans un esprit de collaboration à l'échelle de tout le système.

En effet, un des moyens adoptés pour opérer cette transformation consiste dans la **conversion des écoles spécialisées en des centres-ressources**. Dans certains pays, les établissements d'éducation spécialisée sont en train de placer certains ou tous leurs élèves dans des écoles ordinaires et de créer des centres-ressources où le personnel existant peut apporter un appui aux écoles pour assurer les services nécessaires. De plus, ces centres-ressources sont amenés à assumer la responsabilité de l'identification et de la certification des enfants et jeunes handicapés, ainsi que de la formation des professionnels travaillant pour le compte des écoles ordinaires.

Supprimer progressivement les établissements d'éducation spécialisée constitue un prérequis pour l'éducation inclusive. Par définition même, il est impossible de concilier au sein du même système les établissements d'éducation spécialisée et l'inclusion. L'inclusion n'est pas à un placement dans un établissement donné, mais une expérience à vivre. Toutefois, ceci exige aussi l'adoption d'une approche intersectorielle de la planification et la mise en œuvre, associant deux philosophies apparemment contradictoires visant le même objectif, à savoir : réaliser l'inclusion.

Supprimer progressivement les établissements d'éducation spécialisée va également exiger l'engagement de la société civile dans les systèmes éducatifs de différentes manières, en vue d'apporter un soutien aux nouvelles pratiques. Plus particulièrement, les OPHs devront assumer de nouveaux rôles au sein des écoles (et des systèmes) : à savoir, agir comme des conseillers, fournir des avis d'experts ; servir de mentors et de modèles à suivre pour les enfants et jeunes handicapés – soutenant ainsi les écoles ordinaires pour qu'elles puissent accueillir des enfants et jeunes handicapés et assurer leur participation.

Dans cette perspective, les OPHs représentant les personnes sourdes doivent être associées aux politiques et processus de planification à tous les niveaux pour faciliter l'accès des enfants sourds au langage, et ce, en tant que conseillers experts en matière des normes régissant un enseignement bilingue de qualité en langue(s) nationale(s) des signes, et en tant qu'évaluateurs réguliers des compétences linguistiques des enseignants travaillant avec ces enfants.

Par ailleurs, les OPHs représentant les personnes ayant un handicap sensoriel sont des experts en matière de Technologies d'Assistance, de communication alternative et Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) qui peuvent apporter un soutien aux Ministères de l'Education pour l'achat et l'utilisation des technologies requises. Quant aux OPHs représentant les personnes ayant un handicap psychosocial, elles peuvent s'allier aux professionnels de l'éducation et de l'aide sociale pour apporter un appui psychosocial au sein et en dehors des écoles. S'agissant des OPH représentant les personnes ayant un handicap intellectuel et leurs familles, elles peuvent, à leur tour, aider les personnes en charge de l'élaboration des programmes d'étude et le personnel enseignant, à identifier les meilleurs aménagements nécessaires aux enfants et jeunes ayant un handicap intellectuel. En bref, les personnes handicapées et leurs familles restent les conseillers les mieux placés pour une transformation du système qui place réellement les enfants et jeunes handicapés – et les engagements pris en vertu de la CDPH – au cœur du processus de réforme.

RECOMMANDATIONS

Afin de réaliser l'Objectif de développement durable 4 (ODD4) -*Assurer une éducation inclusive, équitable et de qualité et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous* – conformément à la Convention relative aux droits des personnes handicapées, il est impératif d'aboutir à une perception commune de l'éducation inclusive.

A cet égard, IDA salue le Rapport de suivi mondial sur l'éducation 2020 de l'UNESCO qui considère la diversité des apprenants comme une opportunité, et non pas comme une source de problème, et endosse par suite ses dix recommandations. Plus précisément, en tant que porte-parole faisant autorité en matière de représentation du mouvement pour les droits des personnes handicapées au niveau mondial, IDA cherche à promouvoir cet idéal important:

Dans le cadre d'un système éducatif inclusif, tous les apprenants, handicapés ou non, apprennent tous ensemble en classe dans leurs écoles de proximité. Ils reçoivent le soutien dont ils ont besoin, dès l'enseignement préscolaire, jusqu'à l'enseignement secondaire, tertiaire et professionnel, dans des écoles et établissements scolaires inclusifs et accessibles. Certains apprenants -handicapés et non handicapés - peuvent choisir de fréquenter des écoles se trouvant loin de chez eux en vue de tirer avantage d'un enseignement bilingue de qualité en langue des signes, acquérir des compétences et des connaissances spécifiques, ou obtenir un appui spécifique qui n'est pas encore disponible dans les écoles de leur communauté. Mais ces établissements d'enseignement doivent aussi être inclusifs.

Un système éducatif inclusif favorise l'équité, la qualité et l'inclusion. L'éducation inclusive constitue le moyen par le biais duquel chaque apprenant, indépendamment de sa capacité, de son identité ou de son origine, accède et participe à une éducation de qualité, sur la base de l'égalité avec les autres. **La vision de IDA pour l'éducation inclusive est incompatible avec un système d'enseignement ségrégué.** C'est pourquoi, les écoles d'éducation spécialisée et les autres établissements scolaires ségrégués doivent être progressivement supprimés, tout en opérant la conversion des principaux capitaux de connaissances et capitaux humains en des services d'appui en faveur de l'inclusion. En raison de leur importance dans l'acquisition de la langue pour les enfants et jeunes sourds, les écoles existantes destinées aux apprenants sourds doivent bénéficier d'un soutien pour devenir des écoles bilingues et inclusives en langue des signes. Toujours dans la même optique, et compte tenu de leur importance dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture dans des supports non-imprimés, les écoles spécialisées destinées aux enfants aveugles et malvoyants doivent aussi être considérées comme des structures d'enseignement à court et long terme et jouir par conséquent, et être appuyées pour devenir des écoles inclusives et ce, par le biais de l'engagement et de l'interaction communautaires.

L'engagement renouvelé en faveur de la réalisation d'une éducation inclusive et de l'ODD 4 exige que toutes les parties prenantes déploient des efforts combinés et parlent d'une même voix. Les recommandations ci-dessous sont celles qu'IDA juge essentielles

et urgentes à la réalisation d'une éducation inclusive pour tous les apprenants, notamment les enfants et jeunes handicapés.

RECOMMANDATIONS A L'ATTENTION DES GOUVERNEMENTS

- 1** Qu'ils soient gérés par le secteur public ou privé, tous les établissements scolaires doivent être réglementés par les Ministères de l'Education, ou tout autre ministère compétent en matière de formation professionnelle inclusive, de développement de la petite enfance et de l'apprentissage tout au long de la vie.
- 2** Les politiques de non-discrimination et de rejet zéro et les aménagements raisonnables doivent être réalisés – comme définis dans la CDPH – à travers le pays et à tous les niveaux du système.
- 3** Des investissements significatifs (humains, sociaux et financiers) doivent être réalisés pour:
 - a) le recrutement et la formation d'enseignants qualifiés, y compris des enseignants handicapés, qui puissent dispenser un apprentissage inclusif et de qualité à tous les élèves;
 - b) l'accessibilité de tous les établissements scolaires, des matériels pédagogiques, et des activités scolaires et parascolaires;
 - c) la fourniture d'appareils et accessoires et de technologies d'assistance, et dans l'organisation de la formation nécessaire à leur utilisation.;
 - d) la mise en place de services d'accompagnement à tous les niveaux, y compris l'engagement des parents et communautés, en vue d'aider toutes les écoles à dispenser un enseignement inclusif et de qualité à tous.
- 4** La formation des enseignants et les réformes apportées aux programmes d'étude doivent favoriser les principes de Conception universelle de l'Apprentissage, y compris l'égalité d'accès et la participation à l'apprentissage et l'évaluation. Les Ministères de l'Education doivent s'engager dans la planification, dans la conception et la mise en œuvre d'un programme scolaire national unique et flexible reconnaissant la diversité du pays et encourageant l'adoption d'une approche d'apprentissage personnalisée et adaptée à l'objectif recherché.
- 5** Une diversité de langues – y compris les langues des signes et les langues des signes tactiles – et de modes de communication doivent être utilisés à travers tout le système (avec des enseignants qui ayant déjà une bonne maîtrise de leur utilisation).
- 6** Les données doivent être systématiquement recueillies, ventilées autant que possible par type de handicap et analysées afin d'assurer un suivi approprié et une allocation de ressources suffisantes à même de garantir une éducation inclusive, équitable et de qualité.
- 7** Dans les systèmes décentralisés, un ensemble cohérent de réglementations, de mécanismes de responsabilisation, et de planification de ressources pour la pleine réalisation de l'éducation inclusive doit être assuré aux différents niveaux de gouvernement.
- 8** Les communautés, les familles, les parents et les élèves eux-mêmes doivent participer activement au suivi et à l'évaluation des activités. Les réformes du secteur de l'éducation en vue d'assurer une participation équitable exigent l'engagement actif des

gouvernements et professionnels au niveau communautaire, afin de déterminer les atouts de chaque communauté et ses préférences. Une consultation et un engagement significatifs avec les communautés, familles et parents sont essentiels à la réalisation réussie de l'ODD 4.

RECOMMANDATIONS A L'ATTENTION DE LA SOCIETE CIVILE

- 1** Les OPH doivent assumer de nouveaux rôles au sein de leurs communautés, écoles et systèmes agissant ainsi comme des conseillers et des professionnels experts de handicaps spécifiques, et servant de mentors et de modèles à suivre pour les enfants et jeunes handicapés. Toutes les OPH ont un rôle à jouer dans l'élaboration des politiques, le conseil en matière d'accessibilité, la mise en œuvre effective, la préparation des enseignants, l'appui aux parents et l'apport d'un appui psychosocial, etc. Les personnes handicapées et leurs familles sont les conseillers les mieux placés pour une transformation du système, qui place réellement les enfants et jeunes handicapés – et les engagements pris en vertu de la CDPH – au cœur du processus de réforme.
- 2** Les bailleurs de fonds et les sources externes de financement des ONG internationales doivent garantir leur respect de l'ODD 4 et de la CDPH en rendant l'octroi des fonds disponibles dépendant de dispositions en faveur de l'inclusion des personnes handicapées. De plus, les gouvernements veillent à ce que toutes les ONG internationales aient la possibilité de prendre part activement aux efforts de réforme tout en continuant à guider la prestation de services adéquats et inclusifs. Toutes les ONG internationales doivent s'engager à fournir un appui à la conception et mise en œuvre de systèmes éducatifs inclusifs.

CONCLUSION

L'éducation constitue l'élément clé de la transformation des sociétés et de la création d'opportunités égales pour la participation active de tous. S'entendre sur ce qu'est un système éducatif équitable, inclusif et de qualité est une étape importante pour veiller à ce que tous les systèmes éducatifs aient, à l'échelle d'un pays donné, un impact positif sur tous les apprenants, y compris tous les apprenants handicapés - qui et où qu'ils soient - afin de garantir que personne ne soit laissé pour compte.

Dans ce rapport, IDA se penche sur les résultats de la première phase de son Initiative phare sur l'Éducation inclusive. Cette entreprise en question a demandé beaucoup de temps, des débats et dialogues constructifs et stimulants, pour permettre au mouvement pour les droits des personnes handicapées d'exprimer une position claire et décidée d'un commun accord. Cette contribution est essentielle pour orienter les transformations nécessaires vers un secteur de l'éducation inclusif qui ne laisse aucun apprenant handicapé de côté.

IDA salue à ce titre l'attention mondiale accrue portée à l'éducation inclusive, y compris par le Rapport mondial de suivi sur l'éducation (Rapport GEM). Beaucoup à faire. Avec ce rapport, IDA souhaite fournir des recommandations pour agir, et fournir aux OPH un outil qui leur permette de plaider activement en faveur des droits de tous les apprenants handicapés. IDA va poursuivre le travail qu'elle a entrepris au travers de ce rapport afin d'enrichir, de développer davantage et/ou illustrer les composantes du présent rapport à l'aide de données complémentaires, telles que des études de cas, des expériences provenant d'une large variété d'apprenants handicapés différents de par leurs régions, types de handicap, genre, origines ethniques et autres facteurs d'identité. La deuxième phase du projet phare d'IDA sur l'Éducation inclusive va soutenir, en plus de ce qui a été précité, les efforts déployés en vue de diffuser, expliquer, former et défendre, auprès des parties prenantes concernées, les principaux messages de ce rapport. Les membres, partenaires et alliés sont encouragés à relever ensemble ce défi, à démontrer que la diversité des apprenants est source de richesse et de possibilités, et à promouvoir efficacement les droits de tous les apprenants.

Enfin, IDA et ses membres voudraient exprimer une reconnaissance toute particulière à Paula Frederica Hunt et Alexandre Cote pour leur expertise, leurs précieux conseils et leur appui constant pour appuyer ce processus..

Salle de classe inclusive à Kampala, Ouganda (2009). Credi photot: Inclusion International



BIBLIOGRAPHIE

- Catalyst for Inclusive Education.** (2017). *Report on the Scoping Mission to Nepal, 24-30 July 2017*, London, Inclusion International.
- Groce, N., & Kett, M.** (2013). *The disability and development gap*. London, UK: Leonard Cheshire Disability and Inclusive Development Centre.
- Hunt, P. F. & Poudyal, N.** (2019). *Education of Children with Disabilities in Nepal – Baseline Data 2019*. International Disability Alliance. Geneva, Switzerland.
- UNESCO.** (2014). *Education Systems in ASEAN+6 Countries: A Comparative Analysis of Selected Educational Issues*. Bangkok: UNESCO Bangkok Office – Asia and Pacific Regional Bureau for Education.
- UNESCO.** (2015). Éducation 2030 - Déclaration d'Incheon. Dans UNESCO (Ed.), *Forum mondial sur l'éducation 2015*. Incheon, République de Corée: UNESCO.
- UNICEF.** (2012). *The Right of Children with Disabilities to Education: A rights-based approach to inclusive education – position paper*. Geneva, Switzerland: UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States.
- UNICEF.** (2015). *The Investment Case for Education and Equity*. New York: UNICEF.
- Nations Unies** (2019) *Disability and Development Report*. United Nations. New York, N.Y.
- Assemblée générale des Nations Unies.** (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*. Nations unies. Assemblée générale des NU.
- Assemblée générale des Nations Unies.** (2007). *Convention relative aux droits des personnes handicapées: résolution/adoptée par l'Assemblée générale*. Nations Unies. Assemblée générale des NU.
- Assemblée générale des Nations unies.** (2015). *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030*. Nations unies, Assemblée générale.
- Organisation mondiale de la Santé & Banque mondiale.** (2011). *Rapport mondial sur le handicap*. Genève, Suisse: Organisation mondiale de la Santé.
- Banque mondiale, Inclusion Internationale, Leonard Cheshire.** (2019). *Every learner matters: Unpacking the learning crisis for children with disabilities*. Washington, D.C.: Banque internationale pour la reconstruction et le développement.

ANNEXE

Dans cette Annexe, les **quatre** membres d'IDA qui ont fait partie de **l'Equipe spéciale pour l'Education inclusive travaillant sur le présent rapport**, exposent brièvement les principaux éléments du développement d'une éducation inclusive à destination de tous les apprenants issus des groupes qu'ils représentent. Ces éléments peuvent ainsi **servir de source d'inspiration pour les décideurs et éducateurs**. Pour plus d'information, vous pouvez contacter les organisations membres d'IDA concernées. **La phase suivante du projet phare d'IDA sur l'Education inclusive aura pour objectif d'enrichir et de développer davantage le travail accompli jusqu'à présent, avec les perspectives d'un mouvement pour les droits des personnes handicapées plus large encore, dont la diversité des membres se reflète déjà dans ce travail important basé sur une politique approuvée d'un commun accord.**

Education bilingue inclusive pour les enfants et jeunes sourds et autres utilisateurs des langues des signes

Les enfants sourds présentent un cas de figure unique en raison de l'intersection de leurs droits linguistiques et leurs droits à l'éducation ; ces derniers risquent de souffrir du syndrome de carence langagière, un ensemble de troubles associés au manque d'accès inconditionnel au langage. L'exercice des droits linguistiques peuvent être réalisés en assurant des opportunités d'acquérir et d'apprendre une langue avec des locuteurs de niveau natif de la langue enseignée et dans des environnements linguistiques riches, depuis la naissance et au cours de la scolarisation et de la vie. Ces environnements se caractérisent par la présence de personnes d'âges divers, qui assument des rôles différents et maîtrisent bien la langue d'enseignement, favorisant ainsi les possibilités d'acquisition et de développement continu des compétences langagières. Les services d'intervention précoce destinés aux enfants sourds doivent reconnaître le droit des enfants à l'acquisition d'une langue, et leur acquisition de la langue passe par l'enseignement de la langue des signes (visuelles et tactiles) à leurs familles et par un appui à l'enfant et la famille à participer à un environnement riche en langue des signes. Par conséquent, la réalisation du droit des enfants sourds à l'éducation implique la reconnaissance et la réalisation continue de leurs droits linguistiques dans le cadre d'un système éducatif inclusif. Cela suppose aussi la réalisation de leur droit à développer pleinement leurs identités culturelles et linguistiques, conformément à l'Article 30 de la CDPH.

L'expérience de l'éducation inclusive pour les enfants sourds permet la réalisation de leurs droits linguistiques simultanément avec leurs droits à l'éducation. Cela est rendu possible dans des écoles bilingues de qualité, ainsi que dans d'autres établissements scolaires dispensant un enseignement dans la/les langue(s) des signes nationale(s) et dans la/les langue(s) écrite(s) nationale(s). Ces milieux d'enseignement bilingue font partie intégrante du système éducatif inclusif, en apportant un enseignement aux enfants sourds et aux autres enfants qui souhaitent suivre leur scolarité dans la langue des signes nationales. De nombreux pays à travers le monde ont des écoles dédiées aux apprenants sourds ; ces structures d'enseignement ne doivent pas être supprimées mais être appuyées dans leur transformation en des écoles bilingues inclusives dispensant un enseignement dans la(les) langue(s) des signes nationale(s) et la/les langue(s) écrite(s) nationale(s).

Une éducation inclusive de qualité destinée aux enfants sourds doit contenir tous les éléments sous-mentionnés, à savoir:

1. L'acquisition précoce et l'apprentissage continu de la/des langue(s) des signes nationale(s) dans des environnements linguistiques riches pour l'enfant sourd et sa famille, dès l'identification de la surdité de l'enfant et tout au long de ses années de scolarisation;

2. L'enseignement, y compris l'Education et Protection de la Petite Enfance (EPPE), est dispensé aux enfants sourds et sourds et aveugles dans des écoles bilingues en langue des signes de qualité et des structures scolaires qui :

a) fournissent un enseignement de qualité dans la/les langue(s) des signe(s) nationale(s) et dans la/les langue(s) écrites nationale(s);

b) fournissent des environnements en langue des signes riches linguistiquement, rassemblant des personnes servant de modèle en matière de langue des signes, y compris des pairs qui sont sourds, ou aveugles et sourds, des enseignants sourds, ainsi que d'autres enfants et personnels enseignant maîtrisant les langues des signes, y compris les langues des signes tactiles;

c) adoptent le programme scolaire national d'éducation inclusive, avec un programme scolaire additionnel qui enseigne la langue des signes et la culture sourde;

d) favorisent, respectent et célèbrent l'identité culturelle et linguistique des enfants sourds ou sourds et aveugles;

e) fournissent des enseignants sourds et/ou sourds et aveugles maîtrisant la/les langue(s) des signes nationale(s), assurant par ce fait un environnement de langue naturelle et une pédagogie à même de répondre aux besoins des élèves multilingues;

f) fournissent des ressources et matériels pédagogiques en langue des signes.

3. Les personnes sourdes ou sourdes et aveugles peuvent jouir d'un accès équitable aux programmes de formation des enseignants et ne se heurtent pas à des obstacles les empêchant de devenir des enseignants qualifiés et accrédités.

Dispositions relatives à l'éducation inclusive à l'intention des apprenants ayant des déficiences visuelles

Les dispositions suivantes relatives à l'éducation sont considérées par l'Union Mondiale des Aveugles (UMA) et le Conseil International pour l'Éducation des Personnes ayant un Handicap Visuel (ICEVI) comme essentielles pour donner aux apprenants ayant des déficiences visuelles la possibilité d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour leur permettre de développer leur plein potentiel, d'être préparés pour de futurs apprentissages et de jouir d'une autonomie de vie et d'une autosuffisance économique. La mise en place de mesures appropriées garantissant l'affectation des ressources financières, humaines et physiques nécessaires pour assurer la pleine et équitable inclusion de tous les apprenants aveugles et malvoyants et ce, en conformité avec l'Article 24(3) de la Convention des Nations Unies relatives aux droits des personnes handicapées (2006). Ces dispositions consistent à :

1. Fournir des programmes et services éducatifs de qualité répondant aux atouts et besoins d'apprentissage des élèves ayant des déficiences visuelles issus de divers milieux

linguistiques, culturels, religieux et socioéconomiques. La prestation de ces services et programmes pourrait inclure ce qui suit:

- a. Des ajustements et modifications spécifiques au handicap et personnalisés, apportés aux programmes d'étude, évaluations et examens, ainsi qu'aux méthodes d'enseignement et à l'environnement éducatif. Les méthodes alternatives d'évaluation doivent aussi être conçues de manière à évaluer la performance des apprenants, lorsque les techniques d'évaluation existantes s'avèrent inappropriées.
 - b. Prestation du Programme scolaire de base élargi (Acronyme anglais ECC), en plus du programme scolaire académique (ou dit "de base"). Le Programme scolaire de base élargi aborde les compétences spécifiques au handicap, l'accès à l'information, l'efficacité sensorielle, les Technologies d'Assistance, le développement des capacités d'orientation et de la mobilité, l'autonomie de vie, l'interaction sociale, les activités récréatives et de loisir, la formation professionnelle et l'autodétermination.
 - c. Fourniture d'équipements, de technologies et d'appareils et accessoires destinés à aider les malvoyants et conformes aux besoins d'apprentissage évalués;
 - d. Fourniture d'informations accessibles dans le format préféré de l'apprenant (comme le Braille, les gros caractères, le format audio ou électronique), y compris pour les manuels et les supports pédagogiques, tout comme pour les évaluations et les procédures d'examen.
2. Assurer les services et programmes d'intervention précoce et d'Education et Protection de la petite enfance (EPPE) qui répondent aux besoins des jeunes enfants ayant des déficiences visuelles en matière de développement, ainsi qu'aux besoins de leurs parents, familles et membres de la communauté; fournir les services de santé et services annexes aux familles et aux aidants pour garantir le dépistage précoce des déficiences visuelles de l'enfance et le référencement des personnes concernées aux services éducatifs appropriés.
 3. Recruter et former le nombre requis d'enseignants qualifiés qui sont compétents dans l'enseignement des apprenants présentant des déficiences visuelles. Il est aussi essentiel de mettre en place des programmes de formation préalable et de formation en cours d'emploi pour les enseignants pour veiller à ce que les enseignants de classe et spécialisés soient pleinement en mesure de dispenser une éducation inclusive de qualité aux apprenants aveugles, malvoyants, aveugles et sourds ou à ceux ayant aussi d'autres handicaps.
 4. Intégrer des initiatives et perspectives de genre en vue de garantir aux filles et aux jeunes femmes ayant des déficiences visuelles un accès équitable aux programmes et services éducatifs de qualité au même titre que leurs pairs masculins.
 5. Assurer la capacitation et la participation des personnes ayant des déficiences visuelles par le biais du processus de recrutement et de formation pour des positions comme celles d'éducateurs, de conseillers pédagogiques ou conseillers en éducation.

L'Union Mondiale des Aveugles (UMA) et le Conseil International pour l'Éducation des Personnes ayant un Handicap Visuel (ICEVI) assurent pour leur part les gouvernements de leur plein appui pour la mise en place des programmes, services et systèmes éducatifs garantissant l'inclusion des apprenants ayant des déficiences visuelles. Cet appui peut prendre la forme de conseils professionnels, d'aide au plaidoyer et à la formation des enseignants, ou d'assistance technique.

Dispositions relatives à l'éducation à l'intention des apprenants ayant des handicaps intellectuels

S'agissant des apprenants présentant des handicaps intellectuels, les dispositions les plus importantes concernent les changements systémiques qui doivent être apportés aux lois et politiques, ainsi qu'aux pratiques scolaires et pratiques en classe, en reconnaissant que le handicap ne détermine pas en soi les besoins et les points forts en matière d'apprentissage.

1. En ce qui concerne les **lois et politiques**: il est essentiel de mettre en place des mécanismes d'appel et de redevabilité pour que les familles puissent contester les pratiques discriminatoires à leur encontre.
2. En ce qui concerne les **pratiques scolaires**: les écoles doivent favoriser une culture de respect, de coopération et d'inclusion parmi le personnel et les élèves. Les enseignants bénéficient ainsi d'une formation et d'un appui pour planifier et dispenser un enseignement à tous les élèves. La collaboration et la résolution des problèmes doivent faire partie intégrante de la culture de l'école. Les assistants éducatifs, et les technologies et matériels spécialisés sont aussi mis à disposition des personnes, si nécessaire.
3. Concernant les **pratiques en classe** : les enseignants doivent pouvoir bénéficier d'un appui et être préparés à répondre aux besoins de chaque élève, soit par le biais de la Conception universelle de l'apprentissage, ou aux moyens d'ajustements et d'aménagements visant à répondre aux besoins individuels des élèves. A cette fin, les enseignants doivent :
 - a) différencier les leçons données de façon à ce que tous les élèves puissent y participer;
 - b) établir des attentes appropriées pour les élèves en fonction de leurs besoins d'apprentissage particuliers;
 - c) élaborer des plans d'apprentissage personnalisés comportant des objectifs réalisables;
 - d) adopter des approches d'évaluation appropriées pour chaque élève;
 - e) promouvoir l'apprentissage coopératif en assurant le regroupement des élèves pour différentes leçons;
 - f) encourager l'accompagnement par les pairs pour tous les élèves.

Dispositions relatives à l'éducation inclusive à l'intention des enfants et jeunes malentendants

Assurer une éducation inclusive pour tous les élèves malentendants revient à rendre tous les niveaux d'enseignement accessibles. Les éléments suivants contribuent à atteindre l'égalité des chances et l'équité des résultats scolaires.



Développement langagier

Il est crucial d'optimiser les possibilités de développement langagier le plus tôt possible. A cette fin, les élèves doivent bénéficier d'un enseignement spécialisé et de l'appui d'un enseignant particulier, ainsi que d'aides auditives. Il est aussi essentiel de promouvoir le développement des méthodes de communication alternative qui pourraient inclure la langue des signes, les gestes, les dessins, les images, les pictogrammes, les aides électroniques à la communication, etc.



MILIEUX SANS OBSTACLES

Un milieu d'apprentissage sans obstacles signifie un milieu acoustique optimal et ce, en vue de maximaliser l'intelligibilité du discours en salle de classe. Cela peut être réalisé en réduisant le niveau du bruit de fond et les réverbérations sonores. Les matériaux insonorisants qui absorbent le son, comme les rideaux des fenêtres, les tapis, les tissus sur le mobilier, les plafonds et les panneaux muraux, aideront aussi à réduire les échos.



TECHNOLOGIE

Les élèves ont besoin d'aides auditives ou implants cochléaires pour faciliter leurs capacités auditives. Les équipements techniques, tels que les boucles d'induction, les équipements FM et les systèmes infrarouges aident souvent les élèves à maximiser leurs capacités auditives en classe.



SOUS-TITRAGE

Le recours au sous-titrage ou à la technologie de conversion du discours en texte doit être rendu possible en classe afin de fournir un accès visuel à l'information. Les bandes vidéo, les films et autres supports audiovisuels doivent également être sous-titrés.



SERVICES D'APPUI

Les élèves doivent bénéficier d'un accès régulier aux services d'appui, y compris des preneurs de notes et tuteurs.



INTERACTION SOCIALE

Les enfants et jeunes ont besoin de possibilités d'interaction avec leurs pairs ayant une perte de l'acuité auditive. Afin de pouvoir interagir avec leurs pairs malentendants, ils doivent bénéficier de l'appui d'interprètes et de sous-titres, ainsi que de méthodes de communication alternative et d'aides auditives.



ENSEIGNANTS

Les enseignants devraient mettre l'accent sur l'aspect visuel en dispensant un enseignement aux élèves malentendants. Ils devraient également adopter des stratégies de communication efficaces, tel que la prise de parole à un rythme régulier en gardant le visage et les lèvres clairement visibles aux élèves.