



Principes clés

Soutenir l'élaboration et la mise en œuvre de politiques en faveur de l'éducation inclusive



PRINCIPES CLÉS

Soutenir l'élaboration et la mise en œuvre de politiques en faveur de l'éducation inclusive



Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive



L'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive (l'Agence) est un organisme indépendant et autonome. L'Agence est cofinancée par les ministères de l'Éducation de ses pays membres ainsi que par la Commission européenne par l'intermédiaire d'une subvention de fonctionnement au sein du programme d'éducation de l'Union européenne (UE).



Cofinancé par le
programme Erasmus+
de l'Union européenne

Le soutien de la Commission européenne à la production de cette publication ne constitue pas une approbation du contenu, qui reflète uniquement le point de vue des auteurs, et la Commission ne peut pas être tenue responsable de toute utilisation qui pourrait être faite des informations qu'elle contient.

Les opinions exprimées dans le présent document ne représentent pas nécessairement la position officielle de l'Agence, de ses pays membres ou de la Commission européenne.

© **European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2021**

Rédacteurs : Verity J. Donnelly et Amanda Watkins

Cette publication est une ressource en accès libre. Cela signifie que vous êtes libre d'y accéder, de l'utiliser et de la diffuser sous réserve de mention de l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive. Pour plus d'informations, veuillez consulter la politique de l'accès libre de l'Agence : www.european-agency.org/open-access-policy.

Cette publication doit être référencée comme suit : Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2021. *Principes clés – Soutenir l'élaboration et la mise en œuvre de politiques en faveur de l'éducation inclusive*. (V. J. Donnelly et A. Watkins, éd.). Odense, Danemark



Cette œuvre, création, site ou texte est sous [licence Creative Commons Attribution - Utilisation non commerciale - Pas d'Œuvre dérivée 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Vous n'avez pas le droit de modifier ni de traduire cette publication sans l'approbation de l'Agence.

En vue d'une plus vaste accessibilité, le présent rapport est disponible en 25 langues et dans un format électronique accessible sur le site web de l'Agence : www.european-agency.org

Ceci est la traduction d'un texte original en anglais. En cas de doute quant à l'exactitude des informations fournies dans la traduction, veuillez vous reporter au texte original anglais.

ISBN : 978-87-7110-949-8 (Électronique)



Le logo des Principes clés a été créé à partir d'un dessin de Daniela Demeterová, originaire de République tchèque, qui figure sur la couverture de toutes les publications des Principes clés jusqu'à date.

Secrétariat

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

Bureau de Bruxelles

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



TABLE DES MATIÈRES

PREFACE	5
INTRODUCTION	6
SOUTENIR L'ELABORATION ET LA MISE EN ŒUVRE DE POLITIQUES DANS LES PAYS	7
Défis et possibilités	7
Priorités actuelles	9
Développement d'outils pour l'analyse des politiques	10
PRINCIPES CLES DE 2021	11
Le principe fondamental	12
Le cadre législatif et politique	14
Les éléments opérationnels des systèmes d'éducation inclusive	21
OBSERVATIONS FINALES	30
REFERENCES	31



PREFACE

Cette publication de l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive (l'Agence) est la quatrième de la série des Principes clés. Cette série met en évidence des questions fondamentales pour les systèmes éducatifs et reflète également le changement progressif qui s'est opéré dans le travail de l'Agence au cours des 25 dernières années : *l'abandon* d'une focalisation étroite sur les besoins éducatifs particuliers des apprenants et sur l'éducation des personnes à besoins éducatifs particuliers en tant que ressource spécifique, *au profit* d'une extension et d'une amélioration de la qualité du soutien à l'apprentissage qui est généralement disponible pour tous les apprenants.

La première publication des Principes clés est parue en 2003 : [Les principes de base pour l'éducation des enfants à besoins éducatifs particuliers – Recommandations à l'usage du législateur](#). Cette publication émet des recommandations sur l'inclusion en milieu scolaire ordinaire des apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers.

La deuxième publication en 2009, *Les principes clés de la promotion de la qualité dans l'éducation inclusive – [Recommandations à l'intention des responsables politiques](#)*, a synthétisé les principales conclusions politiques du travail thématique de l'Agence soutenant l'inclusion des apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers. Bien que cette publication fût axée sur les apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers, elle soulignait que les recommandations étaient également pertinentes pour les décideurs politiques de l'éducation en milieu ordinaire. Elle mettait ainsi l'accent sur le concept de participation élargie afin d'accroître les opportunités pour tous les apprenants.

En 2011, la troisième publication, *Principes clés pour la promotion de la qualité dans l'éducation inclusive – [Recommandations pour la pratique](#)*, a dépassé le domaine politique afin de résumer les principes clés pour la pratique, comme le prouvent les projets thématiques de l'Agence. Ces principes comprennent l'attention portée à la voix et à la participation active de l'apprenant, aux attitudes et aux compétences des enseignants, à une direction visionnaire et à des services interdisciplinaires cohérents, ces questions restant pertinentes dans le travail de l'Agence 10 ans plus tard.

En 2021, année du 25^e anniversaire de l'Agence, la dernière publication des Principes clés vise à faire progresser davantage la réflexion. Elle met l'accent sur l'élaboration et la mise en œuvre de politiques en accord avec une vision plus large de l'inclusion. Elle s'aligne sur la mission de l'Agence, qui est de guider l'élaboration de politiques et la réussite de leur mise en œuvre à différents niveaux du système, en particulier au niveau des écoles. Cela traduit la volonté croissante de l'Agence d'être un agent actif du changement politique dans le domaine de l'éducation inclusive.

Cor Meijer

Directeur de l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive



INTRODUCTION

En 2020, l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive (l'Agence) a mené une analyse de tous ses principaux travaux depuis 2011. Cet exercice a permis d'identifier des lacunes, à savoir des domaines de travail non couverts par l'Agence à ce jour. Il a également mis en évidence des domaines d'harmonisation dans le travail de l'Agence depuis 2011, qui peuvent être considérés comme des messages récurrents sur la mise en œuvre globale des systèmes d'éducation inclusive.

L'Agence a synthétisé ces messages récurrents en principes clés pour soutenir la mise en œuvre de sa vision d'une éducation de qualité pour tous les apprenants. Les principes clés définissent les éléments nécessaires à un système global d'éducation inclusive qui répond positivement à toutes les dimensions de la diversité des apprenants.

La publication Principes clés de 2021 vise à soutenir les pays qui souhaitent examiner les questions politiques clés, développer davantage leurs ressources inclusives en matière d'éducation et, en particulier, combler le fossé entre les politiques et les pratiques.

Elle vise à :

- s'aligner sur la position de l'Agence selon laquelle la vision à long terme pour l'éducation inclusive est que tous les apprenants, quel que soit leur âge, se voient proposer des possibilités d'éducation utiles et de haute qualité au sein de leur communauté locale, parmi leurs amis et leurs pairs (Agence européenne, 2015a) ;
- présenter des principes fondés sur des données probantes qui soutiennent le dialogue sur les questions clés, sensibilisent et développent davantage la réflexion et le langage concernant l'éducation inclusive ;
- aider les décideurs à considérer le système éducatif dynamique dans son ensemble, en mettant l'accent sur les liens importants à la fois au sein des niveaux du système et avec les organisations et institutions ;
- aider à évaluer l'impact potentiel des changements prévus vers une pratique plus inclusive ;
- fournir une base pour un plan d'action cohérent afin de mettre la politique en pratique.



SOUTENIR L'ÉLABORATION ET LA MISE EN ŒUVRE DE POLITIQUES DANS LES PAYS

Défis et possibilités



Le passage à un concept plus large d'éducation inclusive exige des écoles qu'elles tiennent compte des différences et qu'elles surmontent les divers obstacles à l'apprentissage, où qu'ils se présentent. L'élaboration d'une organisation scolaire, d'un programme, d'une évaluation, d'une pédagogie et d'un soutien plus inclusifs au fil du temps améliorera la qualité de l'éducation pour tous.

Ce changement de paradigme présente toutefois un défi : comment respecter les droits et répondre aux besoins de certains apprenants (par exemple, ceux en situation de handicap) qui nécessitent un soutien supplémentaire, tout en œuvrant en faveur d'une éducation équitable pour tous. La Commission européenne (2020) déclare que :

Le niveau d'études atteint et le rendement scolaire devraient être dissociés du statut social, économique et culturel, afin de garantir que les systèmes d'éducation et de formation renforcent les capacités de tous les individus et permettent une ascension sociale (p. 7).

La politique qui vise à inclure les apprenants ayant des besoins spécifiques doit être élaborée dans le cadre du processus général de politique éducative (Norwich, 2019). Mais surtout, l'éducation des personnes à besoins éducatifs particuliers doit être considérée comme faisant partie intégrante d'une éducation en milieu ordinaire qui accroît la capacité des écoles à œuvrer en faveur d'un système d'éducation inclusive de qualité, capable de répondre aux divers besoins de tous les apprenants.

Cette approche exige aussi de s'éloigner de l'évaluation et de l'étiquetage « formels » et de prévoir des ressources distinctes pour les différents groupes, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des environnements inclusifs. Elle a des conséquences sur le financement, car elle exige une plus grande autonomie des écoles et des communautés locales pour l'allocation des ressources et l'élaboration de stratégies visant à soutenir tous les apprenants en fonction de leur propre situation.

L'évolution vers un concept d'inclusion plus large nécessite donc une plus grande flexibilité pour permettre aux écoles et aux communautés de tenir compte de l'intersectionnalité, à savoir la nature interconnectée de toutes les catégorisations sociales, comme :

... le genre, l'isolement géographique, le niveau de richesse, le handicap, l'origine ethnique, la langue, le statut de migrant ou de déplacé,



l'incarcération, l'orientation sexuelle, l'identité de genre et l'expression du genre, la religion et autres croyances et attitudes (UNESCO, 2020, p. 4).

L'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) note que la discrimination « n'implique pas un seul marqueur d'identité » (ibid., p. 1). Tous les aspects de l'identité d'un individu « se croisent pour créer un tout différent des identités composantes » qui influencent la façon dont le monde le perçoit (Bešić, 2020, p. 114).

Les plans (y compris le suivi) peuvent être axés sur certains groupes afin de garantir que les ressources répondent aux besoins spécifiques des apprenants. Toutefois, des structures et des processus efficaces doivent être suffisamment souples pour tenir compte des caractéristiques et des capacités personnelles de tous les apprenants.

L'évolution vers une éducation plus inclusive doit également inclure un changement de perspective au fil du temps dans les approches politiques adoptées. Il convient d'observer une augmentation des mesures de prévention et d'intervention et une diminution des approches compensatoires, qui existent pour les apprenants qui ne sont pas pleinement inclus dans le cadre de la politique éducative. La Commission européenne (2020) note la nécessité de réduire le faible taux de réussite en s'appuyant sur quatre piliers :

- la surveillance (qui permet le suivi et des actions ciblées) ;
- la prévention (notamment pour les groupes à risque) ;
- l'intervention précoce (pour les élèves rencontrant déjà des difficultés) ;
- la compensation (pour ceux qui ont déjà eu de mauvais résultats et ont besoin d'une deuxième chance) (p. 14).

L'accent doit être mis sur une synergie entre les stratégies afin que le système fournisse un soutien de qualité à tous les apprenants.

Enfin, la pandémie de COVID-19 a mis à l'épreuve la résilience des systèmes éducatifs. Si elle a exacerbé les inégalités dans de nombreux domaines, elle peut maintenant être l'occasion de reconstruire un système plus inclusif et équitable en augmentant la capacité inclusive à tous les niveaux du système scolaire. Le Conseil de l'Union européenne (2021) résume la situation ainsi :

La pandémie de COVID-19 a exercé une pression sans précédent sur le secteur de l'éducation et de la formation et entraîné un passage généralisé à l'enseignement et à l'apprentissage à distance et mixte. Cette mutation a entraîné différents défis et possibilités pour les systèmes et les communautés de l'éducation et de la formation, révélant les effets de la fracture numérique et des lacunes en matière de connectivité au sein des États membres, de même que les inégalités entre les catégories de revenus ainsi qu'entre les zones rurales et urbaines, tout en mettant en évidence le potentiel de l'éducation et de la formation pour renforcer la résilience et favoriser une croissance durable et inclusive. (p. 4).



Priorités actuelles



Ces dernières années, l'action de l'Agence s'est élargie. En outre, la nature du soutien que l'Agence offre à ses pays membres a changé, celle-ci veillant désormais à soutenir davantage l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique.

En 2021, l'Agence a mené une enquête auprès de ses pays membres afin d'établir les priorités de ses futurs travaux. Les problèmes les plus courants identifiés par les pays correspondent aux lacunes constatées dans l'analyse de l'Agence de 2020. Ceux-ci incluent :

- le suivi et l'évaluation de la mise en œuvre d'une politique en faveur de l'éducation inclusive ;
- l'élaboration de stratégies de travail collaboratif intersectoriel (comprenant suivi et évaluation) à tous les niveaux et dans tous les secteurs ;
- l'élaboration de cadres d'assurance qualité et d'obligation de rendre des comptes multi-niveaux/multipartites pour l'éducation inclusive ;
- l'assurance de l'adaptation effective des politiques nationales aux niveaux régional, local et scolaire ;
- le développement de cultures et de compétences en matière d'éducation inclusive dans toutes les professions, à tous les niveaux du système et dans tous les secteurs.

En ce qui concerne le suivi et l'évaluation, les pays ont noté la nécessité d'élaborer des normes et des indicateurs pour contrôler l'efficacité et l'efficacités des ressources inclusives, en particulier l'impact du soutien supplémentaire et des initiatives ciblant les groupes vulnérables. Savoir « ce qui fonctionne bien et pourquoi » peut éclairer l'élaboration des plans futurs visant à promouvoir les pratiques inclusives, favoriser le dialogue entre les parties prenantes sur la mise en œuvre et l'attribution de ressources et, à plus long terme, améliorer la cohérence entre les régions, les zones locales et les écoles.

Compte tenu de la pandémie de COVID-19, de nombreux pays considèrent qu'il est plus urgent de traiter les questions d'équité, en particulier l'accès à l'apprentissage numérique. Ils reconnaissent que les écarts de réussite ont augmenté et nécessiteront de se concentrer davantage sur l'intervention précoce et la prévention à long terme, ainsi que sur les actions à court terme. La pandémie a également mis en évidence l'importance du bien-être des apprenants (et des enseignants) en tant que condition préalable à tout apprentissage. L'apprentissage a peu de chances de se faire si les besoins sociaux et émotionnels ne sont pas satisfaits dans un climat scolaire sûr.

À cela s'ajoute la nécessité de reconsidérer les cadres d'évaluation afin de s'assurer que l'apprentissage au sens large est reconnu et valorisé. Cela permettrait de suivre les progrès des apprenants (et les performances scolaires connexes) dans des domaines qui étaient souvent considérés comme moins importants que les progrès scolaires, mais qui sont désormais reconnus comme essentiels à l'apprentissage et à la réussite, tels que la santé mentale et le bien-être. Ce n'est pas un hasard si un grand nombre de ces questions



correspondent aux principes qui sous-tendent un système résilient et inclusif centré sur l'apprenant.

L'héritage de la COVID-19 pourrait également obliger un plus grand nombre de services (par exemple, les secteurs de la santé et des affaires sociales) à travailler plus étroitement avec le secteur de l'éducation. Pour que cette collaboration soit réussie, elle doit se faire entre le niveau ministériel et les services régionaux et locaux, afin de garantir que les écoles soient soutenues lorsqu'elles abordent ces domaines clés. Cette approche met également l'accent sur la nécessité de structures et de processus permettant de transférer de manière efficace les politiques et les pratiques entre les niveaux du système. Une plus grande collaboration entre les agences et les services et entre les institutions favorisera également la transition des apprenants entre les écoles/phases de l'éducation et l'entrée dans l'enseignement post-bac et supérieur et le marché du travail. La transition, notamment vers la formation et l'enseignement professionnels et vers l'emploi, des apprenants en situation de handicap reste un défi pour de nombreux pays.

En ce qui concerne l'équité, de nombreux pays se sont dits préoccupés par les différences régionales. L'élaboration de principes solides pour soutenir le suivi et améliorer la cohérence des pratiques pourrait permettre de remédier en partie à ces disparités. Une telle approche pourrait permettre une attribution de ressources plus équitable pour atteindre des normes minimales de service dans chaque région ou zone locale.

Les recherches suggèrent qu'un éventail de questions politiques doit être pris en compte lorsque les politiques éducatives nationales s'efforcent d'être inclusives (Magnússon, Göransson et Lindqvist, 2019). Il est clair que bon nombre de ces domaines politiques sont interconnectés et ne peuvent pas être examinés en détail de manière isolée.

Développement d'outils pour l'analyse des politiques



En 2015/2016, l'Agence a élaboré un cadre pour l'examen et l'analyse des politiques du pays (CPRA) afin d'analyser les informations sur les politiques actuelles en matière d'éducation inclusive dans les pays membres (Agence européenne, 2018a).

À la lumière de l'expérience acquise grâce au CPRA, au travail d'audit des pays et à la création d'un modèle écosystémique d'éducation inclusive (Agence européenne, 2016a ; 2017a), l'Agence a élaboré un [cadre d'analyse pour la cartographie des politiques d'éducation inclusive](#) (Agence européenne, 2018b) pour son travail lié au programme d'appui à la réforme structurelle de la Commission européenne. Ce cadre s'appuie sur les travaux de l'Agence pour identifier les principales composantes des systèmes d'éducation inclusive, convenues avec les pays membres. Il vise à tenir compte de la complexité de la relation entre les niveaux, les structures et les processus et à rapprocher les politiques et les pratiques de manière plus holistique.

Ces cadres ont influencé l'élaboration des principes clés que la section suivante présente.



PRINCIPES CLES DE 2021

Les principes clés de 2021 (dans les encadrés ci-dessous) sont couverts par un [principe fondamental](#) axé sur un concept généralement admis d'éducation inclusive fondée sur les droits.

Les principes clés énoncent ensuite cinq exigences pour le [contexte législatif et politique](#), concernant :

1. le financement et l'attribution des ressources ;
2. la gouvernance ;
3. l'assurance qualité et l'obligation de rendre des comptes ;
4. la formation des enseignants ;
5. le programme d'études et l'évaluation.

Ils poursuivent ensuite avec huit [éléments opérationnels](#) (stratégies, structures et processus) pour les systèmes d'éducation inclusive. Ceux-ci concernent :

1. la collaboration et la communication ;
2. la participation à l'éducation inclusive préscolaire ;
3. la transition ;
4. la coopération entre les écoles, les parents et la communauté ;
5. la collecte des données ;
6. le développement des offres spécialisées ;
7. la direction d'établissement ;
8. l'environnement d'apprentissage et d'enseignement et la voix de l'apprenant.

Chaque principe est suivi d'une brève justification étayée par des [références](#) clés.



Le principe fondamental



L'UNESCO (2020) note que les lois nationales ne tiennent pas toujours compte des conventions internationales telles que la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (Nations Unies, 1989) et la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (Nations Unies, 2006). L'établissement d'un cadre unique est crucial pour garantir le respect des droits de tous les apprenants, à savoir le droit à l'éducation et ceux au sein de l'éducation. Cela est mis en évidence par le premier principe fondamental :



Dans les cadres législatif et politique, il faut un concept clair d'éducation inclusive équitable de qualité, convenu avec les parties prenantes. Celui-ci doit permettre d'élaborer un cadre législatif et politique unique pour tous les apprenants, harmonisé avec les principales conventions et communications internationales et européennes, qui servira de base à une pratique fondée sur les droits.

Le Commissaire aux droits de l'Homme du Conseil de l'Europe (2017) note que :

... l'éducation inclusive exige un changement de mentalité au niveau sociétal : au lieu de voir certains enfants comme un problème, il faut recenser leurs besoins et améliorer les systèmes éducatifs. Il est indispensable que la société tout entière, les décideurs et tous les acteurs de l'éducation comprennent pleinement la nécessité de ce changement de paradigme (pp. 20-21).

L'élaboration et, en particulier, la mise en œuvre réussie de la loi et de la politique nécessitent un dialogue approfondi avec les parties prenantes pour convenir d'une définition claire de ce que signifie l'éducation inclusive. Un point de départ peut être la position de l'Agence selon laquelle :

La vision à long terme pour les systèmes d'éducation inclusive est de veiller à ce que tous les apprenants, quel que soit leur âge, se voient proposer des possibilités d'éducation utiles et de haute qualité au sein de leur communauté locale, parmi leurs amis et leurs pairs (Agence européenne, 2015a, p. 1).

Le Comité des droits des personnes handicapées des Nations unies (ONU) (2016) décrit l'éducation inclusive comme impliquant un processus visant à :

... dispenser à tous les élèves [...] un enseignement axé sur l'équité et la participation, dans un environnement répondant au mieux à leurs besoins et à leurs préférences. (p. 4).

La Déclaration d'Incheon (*Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4*) (UNESCO, 2015) vise à s'assurer que personne ne soit laissé pour compte. Elle demande aux pays de promouvoir, de favoriser et de fournir une éducation de qualité inclusive et équitable et un apprentissage tout au long de



la vie pour **tous**, dans le cadre de l'Agenda 2030 pour le développement durable des Nations unies.

En œuvrant à la réalisation de cette vision, la législation et les politiques des pays doivent s'engager en faveur du droit de tous les apprenants à des possibilités d'éducation inclusives et équitables, telles qu'énoncées dans la Convention des Nations unies relative aux droits de l'enfant (Nations unies, 1989) et, plus récemment, l'article 21 de la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne (UE) (Union européenne, 2012), qui interdit la discrimination à quelque titre que ce soit. Le Comité directeur ODD-Éducation 2030 (2018) de l'UNESCO souligne l'importance pour tous les pays de veiller à ce que le droit à l'éducation soit inclus dans les cadres juridiques nationaux et occupe une place prépondérante dans les documents politiques. Toutefois, l'UNESCO (2020) note que, dans de nombreux pays, les conventions internationales ne font pas partie intégrante des lois nationales.

La stratégie de l'UE sur les droits de l'enfant (Commission européenne, 2021) note l'importance des enfants en tant qu'agents de changement et le droit des enfants à réaliser pleinement leur potentiel. Les mesures doivent garantir que les circonstances économiques, sociales, culturelles ou personnelles ne deviennent pas des sources de discrimination, empêchant certains enfants de bénéficier d'une expérience d'apprentissage satisfaisante sur un pied d'égalité avec les autres (Commissaire aux droits de l'Homme du Conseil de l'Europe, 2017). Le Conseil des droits de l'homme (2019) va plus loin en déclarant que les lois et les politiques doivent explicitement inclure une « clause de non-exclusion », interdisant le refus d'admission dans les écoles ordinaires et garantissant la continuité de l'éducation (p. 12).

Surtout, ce changement de mentalité nécessite un changement linguistique, en particulier en ce qui concerne les apprenants en situation de handicap. Les pays doivent s'éloigner des termes médicaux qui peuvent contribuer à la ségrégation des apprenants et qui peuvent être associés à des attentes moins élevées et à des opportunités réduites. La sensibilisation de toutes les parties prenantes à tous les avantages de l'éducation inclusive à long terme (en tant que base d'une société plus inclusive) est également une condition préalable à l'engagement en faveur de l'éducation inclusive et à la réussite de sa mise en œuvre.



Le cadre législatif et politique



Dans le cadre législatif et politique unique, les principes suivants définissent cinq exigences clés pour le cadre législatif et politique de l'éducation inclusive.



Des mécanismes souples de financement et d'attribution de ressources qui soutiennent le développement continu des communautés scolaires et leur permettent d'accroître leur capacité à répondre à la diversité des apprenants et à les soutenir dans leur ensemble, sans étiquette ou diagnostic formel.

Il n'existe pas de méthode idéale pour financer l'éducation inclusive. Les pays varient considérablement en termes de décentralisation, de densité de population et de facteurs démographiques, entre autres, ainsi que de contextes économiques, sociaux et culturels et de la structure et du détail du système éducatif. Les gouvernements doivent favoriser les synergies et encourager les réseaux à partager les ressources, les installations et les possibilités de développement des capacités (Ebersold, Watkins, Óskarsdóttir et Meijer, 2019). Des dispositions efficaces pour financer le travail collaboratif entre les différents secteurs et organismes qui soutiennent les apprenants et les écoles peuvent améliorer à la fois la qualité et la rentabilité des services (UNESCO, 2020).

Garantir l'égalité des chances en matière d'éducation pour les personnes risquant l'exclusion n'est pas seulement la responsabilité des concepteurs de politiques éducatives. Cela nécessite de multiples acteurs travaillant dans des systèmes administratifs étroitement alignés pour soutenir les nombreuses facettes de la vie des personnes vulnérables. L'utilisation d'un seul prestataire de services comme point de référence pour d'autres services ou la fourniture de plusieurs services sur un même site peuvent réduire les chevauchements et améliorer davantage la qualité, car les professionnels des services communiquent et travaillent ensemble (UNESCO, 2020).

Dans l'ensemble du système de financement et d'attribution de ressources, la planification doit être transparente et un suivi efficace doit être mis en place pour garantir que les fonds sont utilisés aux fins prévues. Cela garantit l'équité et permet à tous les apprenants de bénéficier au mieux de leur éducation. À l'heure actuelle, il existe fréquemment des lacunes en matière d'informations et de données claires sur l'attribution de ressources aux environnements spécialisés et inclusifs et sur les dépenses à des fins générales et spécifiques (Agence européenne, 2016b).

Pour inclure tous les apprenants, les écoles doivent passer d'un financement basé sur les besoins individuels à une approche scolaire globale. Cela permet un soutien universel pour tous grâce à un apprentissage personnalisé, souple et centré sur l'apprenant. En retour, cela devrait accroître la capacité des écoles à réduire les obstacles à l'apprentissage et les pratiques discriminatoires en transformant l'organisation, les pratiques d'enseignement et les environnements de classe (Agence européenne, 2018c ; OCDE, 2016). Il convient de reconnaître que les approches compensatoires et individuelles entraînent généralement des coûts plus élevés, car il faut davantage de soutien et



d'expertise externes pour compenser le manque de préparation des enseignants à la diversité.

La capacité des écoles à accroître les mesures de prévention peut être encore améliorée par un financement souple qui donne accès au soutien de la communauté locale (par exemple, pour accroître l'implication des apprenants grâce à des programmes d'études plus vastes et au mentorat).

Il est important que le financement et l'attribution de ressources soient équitables. Les mécanismes doivent garantir l'attention portée aux progrès de l'apprenant en établissant des liens avec les résultats de l'apprenant, plutôt que de prévoir uniquement l'accès (par exemple, l'affectation en milieu ordinaire) et la participation à des activités sans réel apprentissage. Selon l'Agence, l'équité peut englober :

- l'équité en matière d'accès
- l'équité en matière de distribution des opportunités d'apprentissage et du soutien approprié
- l'équité en matière d'opportunités et de possibilités de réussite dans l'apprentissage scolaire et social et en matière d'opportunités de transition
- l'équité en matière d'autonomie personnelle pendant et après l'éducation formelle et en matière d'opportunités d'affiliation ouvertes aux apprenants à BEP [besoins éducatifs particuliers], qui favorisent leur inclusion dans la société au sens large (Agence européenne, 2011, p. 56).

Enfin, les pays doivent considérer qu'à long terme, l'éducation inclusive peut permettre de réaliser des économies. Les apprenants qui ne participent plus ou ne réussissent pas à l'école, quelle qu'en soit la raison, sont plus susceptibles de nécessiter des services supplémentaires à l'âge adulte (par exemple, un soutien financier, un logement, des soins de santé), avec un coût économique et social élevé pour la société (OCDE, 2010 ; 2015). L'Agence a constaté que la fréquentation d'un environnement spécialisé est :

... corrélée à des qualifications scolaires et professionnelles médiocres, à l'emploi dans des ateliers protégés, à la dépendance financière, à un plus petit nombre d'opportunités de vivre de façon autonome et à des réseaux sociaux médiocres après l'obtention du diplôme (Agence européenne, 2018d, p. 11).



Un plan de gouvernance efficace qui définit clairement les rôles et les responsabilités, les possibilités de collaboration et les niveaux d'autonomie à tous les niveaux du système.

Burns (2015) note qu'une gouvernance efficace repose sur le renforcement des capacités, au dialogue ouvert et à l'implication des parties prenantes. La gouvernance est un équilibre entre l'obligation de rendre des comptes et la confiance, l'innovation et la prévention des risques, la recherche de consensus et la prise de décisions difficiles. Le niveau central reste important (même dans les systèmes décentralisés) pour favoriser et orienter l'éducation par le biais d'une vision stratégique, de lignes directrices claires et de retours d'informations (Agence européenne, 2017b). Cependant, le niveau auquel les politiques sont créées et les décisions sont prises (et les relations entre ces niveaux) est fondamental. Les parties prenantes doivent être claires sur les niveaux d'autonomie et de prise de décision dans leurs domaines de responsabilité, et être bien préparées et soutenues dans ces développements. Ainscow (2015) souligne que les décideurs politiques doivent reconnaître que les détails des politiques ne se prêtent pas à une réglementation centrale et sont mieux traités par ceux qui comprennent les contextes locaux. Il convient de faire confiance à ces parties prenantes locales pour agir dans l'intérêt des apprenants et collaborer pour le bénéfice de tous.

Donnelly (2016 ; Agence européenne, 2017b) affirme que le renforcement des capacités pour améliorer la réussite des communautés locales implique nécessairement :

- Une direction qui « permet » une culture collaborative fondée sur une vision claire et vise à la développer.
- Un soutien au perfectionnement professionnel qui augmente la capacité individuelle et collective à mettre en œuvre une éducation inclusive de qualité.
- Une innovation mise en œuvre avec un espace pour apprendre de l'expérience et des erreurs
- Une obligation de rendre des comptes qui valorise une réussite plus large, et non des mesures faciles mues par des forces dépendantes du marché.
- Un financement ciblé
- Des valeurs nationales explicites et claires en ce qui concerne l'équité et l'inclusion.

L'élaboration de ces pratiques peut nécessiter un changement culturel et structurel important en termes d'obligation de rendre des comptes. Cela pourrait impliquer que les autorités locales s'éloignent d'une perspective de « commandement et de contrôle », pour se tourner vers la réalisation et la facilitation d'une action collaborative (Ainscow, Dyson, Hopwood et Thomson, 2016), en gardant à l'esprit que l'éducation inclusive est une responsabilité collective (Ydo, 2020).

Un travail collaboratif à tous les niveaux du système est essentiel. Cela doit inclure le travail entre les ministères de l'Éducation et d'autres, tels que les ministères des Affaires sociales et de la Santé. Une coopération similaire entre ces secteurs, les organismes, les



organisations du secteur tertiaire et les écoles au niveau local (Agence européenne, 2018c).

Enfin, la gouvernance doit rester axée sur l'équité. La Commission européenne/EACEA/Eurydice (2020) notent que la gouvernance (et le financement) qui affecte l'équité comprend :

- Le choix de l'école et la différenciation des cadres réglementaires.
- Les critères d'admission scolaire, l'orientation précoce et le redoublement.
- L'autonomie des écoles, un degré élevé pouvant entraîner des différences de qualité et affecter l'équité
- L'obligation de rendre des comptes liée aux compétences et aux résultats des apprenants, ainsi que d'autres mesures
- Les mesures visant à soutenir les écoles défavorisées et les apprenants peu performants
- Activités extrascolaires.



Un cadre complet d'assurance qualité et d'obligation de rendre des comptes pour le suivi, l'examen et l'évaluation, qui soutient des ressources de qualité pour tous les apprenants et qui met l'accent sur des opportunités équitables pour ceux qui risquent d'être marginalisés ou exclus.

La sensibilisation et le dialogue avec les parties prenantes doivent permettre de convenir d'une vision des pratiques efficaces en matière d'éducation inclusive, de remettre en question les hypothèses, croyances et valeurs sous-jacentes, d'identifier les priorités et d'évaluer les progrès (Agence européenne, 2014a). Cela peut clarifier davantage les rôles, les responsabilités et l'obligation de rendre des comptes des parties prenantes et soutenir le développement d'indicateurs qui reflètent les attentes. Lorsque les systèmes considèrent les apprenants de manière plus holistique, en valorisant les divers résultats des apprenants, un ensemble plus complet d'indicateurs de qualité est nécessaire. L'UNESCO (2017a) note :

Dans les pays qui appliquent des critères étroits pour définir la réussite, les mécanismes de suivi peuvent entraver la mise en place d'un système éducatif plus inclusif. Pour qu'un système éducatif fonctionne bien, il faut des politiques axées sur la participation et la réussite de tous les apprenants (p. 21).

En plus de la collecte de preuves sur les aptitudes et les compétences nécessaires à la réussite des apprenants à l'école et dans leur vie future (ou leur mesure), le suivi doit inclure des informations précises et fiables sur les ressources et sur d'autres apports, structures et processus qui ont finalement un impact sur l'apprentissage. De telles mesures sont particulièrement importantes en ce qui concerne les expériences des



groupes minoritaires et des personnes potentiellement vulnérables aux sous-performances, afin de soutenir une pratique équitable. Les normes et indicateurs de qualité peuvent aider les écoles à intégrer l'assurance qualité dans leurs politiques et à agir comme des organisations apprenantes ayant pour objectif d'améliorer constamment leurs pratiques (Ebersold et Meijer, 2016).

Les indicateurs d'inclusion au sein et autour des écoles peuvent également souligner que l'apprenant est au centre d'une série de systèmes qui travaillent ensemble pour façonner son développement (Agence européenne, 2016a ; 2017a). Ceci, en retour, peut soutenir la cohérence et aligner les actions dans la planification, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation à travers l'école, la communauté locale, les niveaux régionaux et nationaux. En particulier, les preuves issues du processus d'évaluation peuvent servir à renforcer l'apprentissage et l'implication organisationnels et le développement des parties prenantes à tous les niveaux.

Les indicateurs peuvent aider à comprendre la politique, la stratégie et la mise en œuvre et montrer dans quelle mesure un système favorise un changement progressif (Downes, 2014a ; 2014b). De manière significative, les indicateurs structurels peuvent fournir un cadre national fondamental des questions clés à aborder (Downes, 2015). Cela permet d'identifier les conditions favorables à la réussite tout en respectant les jugements professionnels des parties prenantes et en évitant les prescriptions descendantes.

Surtout, les parties prenantes doivent être impliquées dans le système d'obligation de rendre des comptes, car la responsabilité de ses actes peut soutenir le perfectionnement professionnel collaboratif, la réflexion et l'amélioration continue au sein des écoles et entre elles.



Un continuum de formation des enseignants (formation initiale des enseignants, insertion et perfectionnement professionnel continu pour les enseignants et les formateurs) qui développe des domaines de compétences chez tous les enseignants concernant l'évaluation et l'identification des besoins, la planification des programmes d'étude (conception universelle), la pédagogie inclusive, l'implication dans la recherche et l'utilisation des preuves.

Le Conseil de l'Union européenne (2020) souligne la nécessité d'un continuum professionnel pour couvrir :

... plus systématiquement les thèmes et les possibilités d'apprentissage liés au travail dans des environnements multilingues et multiculturels, au travail avec des apprenants ayant des besoins spécifiques et issus de milieux défavorisés, aux pédagogies numériques, au développement durable et à un mode de vie sain (p. 5).

Le Conseil reconnaît également la nécessité d'une autonomie professionnelle pour relever un éventail de défis. Ceux-ci comprennent notamment le soutien au développement



holistique des apprenants ayant des besoins d'apprentissage plus diversifiés et de la nécessité d'établir des relations constructives et de soutien mutuel avec les autres parties prenantes.

Le travail de l'Agence souligne également la nécessité d'établir des liens clairs et cohérents entre la formation initiale des enseignants, l'insertion et le perfectionnement professionnel continu pour former un continuum de formation des enseignants (incluant des opportunités d'apprentissage formel et non formel) (Agence européenne, 2015b). Les initiatives fragmentées ne permettent pas de préparer tous les enseignants à inclure plus systématiquement tous les apprenants. Elles réduisent également la variabilité de l'efficacité des enseignants, ce qui a un impact sur l'apprentissage (Agence européenne, 2019a).

L'amélioration de la formation des enseignants implique le développement des formateurs d'enseignants. Ceux-ci doivent avoir des connaissances et de l'expérience en matière d'éducation inclusive, ainsi que de l'expérience dans les écoles, pour leur permettre de développer les compétences des autres.

En plus des valeurs fondamentales et des domaines de compétence décrits dans le *Profil des enseignants inclusifs* (Agence européenne, 2012), les domaines spécifiques suivants sont nécessaires pour soutenir la pratique inclusive :

- Une connaissance et une compréhension des fonctions de l'évaluation et de l'utilisation des informations pour améliorer l'apprentissage, fournir un soutien pour surmonter les barrières et suivre et évaluer les approches d'enseignement. Elles peuvent également être utilisées pour informer les parents et les autres parties prenantes et pour juger des performances globales de l'école.
- La capacité à travailler avec d'autres personnes pour planifier un programme d'études pertinent qui donne à tous les apprenants la possibilité de réaliser leur potentiel.
- Des compétences pour utiliser une gamme de stratégies d'enseignement fondées sur des faits établis afin de fournir un soutien personnalisé à tous les apprenants. Ce soutien doit permettre aux apprenants d'accéder aux matériels et ressources d'apprentissage, de traiter les informations et de démontrer leur compréhension de diverses manières.



Un cadre unique pour les programmes d'étude, suffisamment souple pour offrir des possibilités pertinentes à tous les apprenants, et un cadre d'évaluation qui reconnaît et valide les résultats et la réussite au sens large.

Un cadre souple pour les programmes d'étude doit être élaboré pour servir de base à la planification d'opportunités d'apprentissage pertinentes pour **tous** les apprenants, sans programmes distincts susceptibles de limiter les attentes et les opportunités pour certains groupes vulnérables.



Le Bureau international d'éducation de l'UNESCO (2019) définit un programme d'étude inclusif comme étant un programme qui :

... prend en considération tous les apprenants et répond à leurs divers besoins, expériences antérieures, intérêts et caractéristiques personnelles. Il tente de garantir que tous les élèves font partie des expériences d'apprentissage partagées de la classe et que l'égalité des chances est offerte, quelles que soient les différences des apprenants.

Cependant, comme le souligne l'UNESCO (2020), cette définition attire l'attention sur plusieurs défis. Premièrement, il existe des tensions politiques concernant le type de société auquel les gens aspirent à parvenir grâce à l'éducation. Deuxièmement, des défis pratiques doivent être relevés pour assurer la souplesse nécessaire pour répondre aux divers contextes et besoins sans ségréguer les apprenants. Troisièmement, il existe des défis techniques pour s'assurer que le programme d'études sert l'équité en étant pertinent et en créant des passerelles pour garantir qu'aucun apprenant n'est exclu.

Alves, Pinto et Pinto (2020) concluent :

Si les écoles sont encouragées à être inclusives, mais qu'il existe un programme d'études prescriptif qui ne permet pas aux enseignants d'adapter les contenus, les approches pédagogiques ou l'évaluation aux différentes caractéristiques et besoins des élèves, alors le paradoxe qui en résulte peut empêcher une véritable inclusion (p. 282).

La pandémie de COVID-19 a également mis en évidence la nécessité d'adopter des approches souples, en particulier l'apprentissage mixte et en ligne, pour prendre en charge les apprenants ayant des besoins et des intérêts variés. Ces apprenants peuvent avoir besoin de divers ajustements en termes de rythme, de présentation, de contenu, de manières de répondre, etc.

En lien étroit avec le programme d'études, les pays doivent élaborer un cadre d'évaluation inclusive permettant d'identifier et de valoriser les progrès et la réussite de tous les apprenants. Le Comité des droits des personnes handicapées de l'ONU (2016) déclare ce qui suit :

Les évaluations standardisées doivent être remplacées par des formes d'évaluation souples et multiples et la reconnaissance des progrès individuels vers des objectifs généraux qui offrent d'autres voies d'apprentissage (p. 9).

L'évaluation doit principalement soutenir l'apprentissage. Elle doit couvrir tout l'éventail des résultats d'apprentissage (c'est-à-dire le domaine scolaire et les domaines d'apprentissage plus larges) à travers le programme d'études et les activités informelles, non formelles et hors programme. Dans ce cas, les informations sur l'évaluation peuvent être utilisées pour adapter le programme d'étude et les approches d'enseignement, identifier et surmonter les obstacles à l'apprentissage et éclairer les décisions relatives au soutien.



Lorsque les enseignants identifient des obstacles à l'apprentissage par le biais de leur évaluation continue, ils doivent collaborer avec des spécialistes pour examiner plus en détail les caractéristiques de l'apprenant et les variables environnementales.

L'évaluation peut être liée à l'éligibilité à des ressources ou des services supplémentaires (par exemple, l'apport d'enseignants spécialisés pour les apprenants présentant une déficience visuelle). Cependant, elle ne doit pas conduire à l'étiquetage, au retrait ou à une ressource séparée. Le soutien doit être fourni sur la base des besoins de l'apprenant sans exiger de certification formelle qui peut conduire à un comportement stratégique.

L'évaluation sommative périodique peut soutenir l'évaluation continue. Elle peut être utilisée pour informer, certifier les progrès et la réussite, attribuer des ressources et regrouper les apprenants pour l'analyse des données. Toutefois, le rôle de l'évaluation aux enjeux élevés doit être clair afin d'éviter des conséquences inattendues telles que l'enseignement uniquement axé sur les contrôles et le rétrécissement éventuel du programme d'études. La réussite va au-delà des résultats scolaires (par exemple, tels que mesurés par des tests standardisés) et doit prendre en compte « la réflexion critique, les compétences collaboratives, la créativité, l'indépendance et la capacité à résoudre des problèmes » (Agence européenne, 2016c, p. 19). Comme indiqué ci-dessus, les cadres d'évaluation doivent faire en sorte que des domaines qui étaient auparavant considérés comme moins importants que les progrès scolaires, tels que le bien-être social et émotionnel, soient reconnus comme essentiels à l'apprentissage et à la réussite.

Alves et al. (2020) suggèrent que l'utilisation des informations relatives à l'évaluation nécessite une réflexion critique sur ce que signifie la réussite, car « les notions de réussite sont liées au programme d'études et aux types et formes de connaissances valorisées » (p. 282).

Enfin, les informations relatives à l'évaluation peuvent orienter le suivi et l'évaluation du programme d'étude, les approches d'enseignement, les stratégies de soutien, les regroupements d'apprenants, l'attribution de ressources et d'autres aspects de l'organisation scolaire.

Les éléments opérationnels des systèmes d'éducation inclusive

Les principes suivants se rapportent à huit stratégies, structures et processus opérationnels considérés comme essentiels pour une politique et une pratique inclusives.



Des structures et processus permettant une collaboration et une communication efficace à tous les niveaux : entre les ministères, les décideurs régionaux et locaux et entre les services et les disciplines, y compris les organisations non gouvernementales et les écoles.

La politique éducative prend forme dans des environnements de plus en plus complexes, les systèmes éducatifs passant de structures descendantes à des interactions plus horizontales entre de multiples parties prenantes (Viennet et Pont, 2017). Cela entraîne des changements dans les approches de la mise en œuvre des politiques, avec davantage



de négociations et d'implication des enseignants, des chefs d'établissement, des apprenants, des décideurs locaux et régionaux en matière d'éducation, entre autres (OCDE, 2020).

La communication est manifestement un canal important pour véhiculer les messages et recueillir les retours d'informations. Elle est également essentielle pour que les parties prenantes parviennent à des accords et pour obtenir le soutien du public et favoriser l'appropriation des politiques (OCDE, 2020).

L'UNESCO (2017a) souligne la nécessité pour les responsables à tous les niveaux d'établir les conditions permettant de remettre en question les pratiques éducatives non inclusives, discriminatoires et inéquitables. Cela leur permet la « construction d'un consensus et d'un engagement en faveur de la mise en pratique les valeurs universelles d'inclusion et d'équité » (p. 26).

Au niveau local, l'Agence note qu'une communauté d'apprentissage collaborative est primordiale pour améliorer la réussite. L'amélioration de l'école doit être motivée par l'engagement de l'ensemble de la communauté scolaire à trouver de meilleurs moyens pour que chacun puisse vivre, travailler et apprendre ensemble. Cela implique de créer des partenariats, de collaborer et de participer à des activités partagées afin de parvenir à un développement durable (Agence européenne, 2018e).



Une stratégie visant à accroître la participation à une éducation inclusive préscolaire de qualité et à soutenir les familles défavorisées.

Les recherches montrent que les enfants qui participent à une éducation et des soins destinés à la petite enfance (ESPE) en retirent des avantages évidents en termes de développement global et, plus particulièrement, de résultats scolaires. Ce constat est particulièrement valable pour les apprenants défavorisés (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2020), car les services ESPE améliorent leur inclusion sociale et augmentent leurs chances dans la vie à long terme. Toutefois, investir dans une telle ressource n'a d'intérêt que si les services sont de qualité, accessibles, abordables et inclusifs (Conseil de l'Union européenne, 2019). La ressource doit également « faire partie d'un paquet intégré de mesures stratégiques axées sur les droits de l'enfant afin d'améliorer les résultats des enfants et de briser le cercle vicieux de l'inégalité se perpétuant d'une génération à l'autre » (ibid., p. 1).

En ce qui concerne le soutien aux familles, les services ESPE sont souvent le premier contact personnel avec les parents. En tant que tels, ils peuvent constituer une bonne base pour une approche intégrée en matière de services, comme le conseil aux parents en difficulté.

Le Socle européen des droits sociaux (Parlement européen, Conseil de l'Union européenne, Commission européenne, 2017) énonce un certain nombre de principes clés permettant de servir de référence pour la politique sociale. Parmi ceux-ci figure le principe 11 relatif à l'accueil de l'enfance et l'aide à l'enfance. Le principe 11 reconnaît l'importance des services ESPE pour l'obtention par l'enfant de meilleurs résultats plus



tard, le droit à une éducation abordable et à des soins de bonne qualité, et le droit de chaque enfant à la protection contre la pauvreté. Il inclut également le droit des enfants issus de milieux défavorisés à des « mesures spécifiques visant à renforcer l'égalité des chances » afin de garantir leur accès à un soutien social adéquat et à des possibilités de vie (ibid., p. 19). Le principe 9 souligne le droit à un équilibre positif entre la vie professionnelle et la vie privée pour « les parents et les personnes ayant des responsabilités familiales », y compris « un congé adapté, de formules de travail flexibles et l'accès à des services de garde » (ibid., p. 16).

La participation aux services ESPE dans l'UE a augmenté ces dernières années en raison d'une combinaison de facteurs. Ceux-ci comprennent l'augmentation du nombre de places en crèche, un plus grand partage des informations sur les ressources disponibles, un meilleur coût des ressources ESPE et, dans certains cas, l'obligation de participer à ces ressources.



Une stratégie visant à soutenir tous les apprenants lors des périodes de transition entre les différentes phases de l'éducation (et en particulier lors du passage à la vie adulte) par le biais de l'enseignement et de la formation professionnels, de l'enseignement post-bac et supérieur, de la vie en autonomie et de l'emploi.

La transition entre les niveaux d'éducation nécessite une coordination afin que l'éducation se poursuive en douceur. Les enfants issus de milieux défavorisés sont confrontés à des difficultés supplémentaires lors de la transition entre l'éducation préscolaire et l'école. Dans ce cas, les pays peuvent réagir par un soutien linguistique et des mesures financières pour soutenir la participation (UNESCO, 2020). Cependant, la transition entre l'enseignement secondaire et post-secondaire et l'intégration dans la société est souvent plus difficile (Moriña, 2017).

Selon l'Agence, une mauvaise transition vers l'âge adulte constitue une définition de l'échec scolaire. Elle a suggéré que les facteurs influents au niveau de l'école comprennent l'organisation et les pratiques scolaires telles que la promotion d'un état d'esprit axé sur la croissance pour se débarrasser du manque de confiance en soi et d'estime de soi, l'élimination des obstacles à l'apprentissage et les approches visant à accroître la motivation et l'implication (Agence européenne, 2019b).

La recherche suggère que l'affectation des apprenants (en particulier à un âge précoce) dans des filières professionnelles de niveau inférieur peut à la fois accroître les inégalités éducatives et influencer négativement le niveau des résultats éducatifs. Elle empêche certains apprenants de progresser vers l'enseignement supérieur sans obtenir de qualifications supplémentaires (Commission européenne/ EACEA/Eurydice, 2020).

La Commission européenne (2017a) suggère que les pays développent différentes voies éducatives vers la certification et fassent la promotion de parcours d'apprentissage souples. Ainsi, tous les apprenants auront la possibilité d'obtenir des qualifications reconnues, d'obtenir une employabilité significative et de s'épanouir sur le plan personnel. Il est également bénéfique qu'il y ait une perméabilité entre les différentes



voies (par exemple, scolaire et professionnelle) pour offrir plus de souplesse et faciliter le choix de l'apprenant.

Enfin, l'Agence a constaté que des programmes de transition de bonne qualité dispensés dans l'enseignement secondaire peuvent accroître la probabilité que les personnes handicapées soient employées, en particulier si ces programmes sont communautaires (Agence européenne, 2018d). Le fait d'être éduqué dans un environnement éducatif inclusif peut également influencer le type d'emploi auquel les personnes en situation de handicap peuvent accéder. Les apprenants ont la possibilité d'acquérir davantage de qualifications scolaires et professionnelles et sont plus susceptibles d'élargir leurs opportunités d'emploi.



Des structures et des processus pour faciliter la coopération entre les écoles, les parents et les membres de la communauté pour soutenir le développement scolaire inclusif et améliorer les progrès des apprenants.

L'implication des familles dans le processus éducatif est fondamentale. Cependant, comme le note l'UNESCO (2017a), les parents peuvent manquer de confiance et il peut être nécessaire de travailler au développement de leurs capacités et à la création de réseaux.

Le Bureau international d'éducation de l'UNESCO (2016) met en évidence certains points clés à prendre en compte lors du travail avec les familles :

- Les familles et les communautés ont le droit d'être impliquées et peuvent contribuer de diverses manières. En particulier, elles ont une connaissance de leurs enfants que les professionnels n'ont pas.
- L'implication des familles et des communautés est un processus progressif qui repose sur la confiance. Des efforts exceptionnels sont nécessaires pour promouvoir l'implication des groupes marginalisés.
- Les familles et les groupes communautaires peuvent parfois jouer un rôle de premier plan en tant que militants de l'éducation inclusive.
- Les droits des familles d'être impliquées peuvent être intégrés dans la législation ou dans le système de gouvernance des écoles.
- Les communautés peuvent également être impliquées avec succès dans la gouvernance des écoles ou du système éducatif dans son ensemble.
- Les écoles peuvent agir comme une ressource pour la communauté en offrant des services ou en servant de base d'autres organismes (p. 32).

Au-delà de la famille, la coopération avec la communauté locale aide les écoles à enrichir les expériences et les résultats d'apprentissage, ainsi qu'à mieux soutenir les jeunes dans



le développement des compétences dont ils ont besoin. Il peut s'agir d'une coopération avec des services locaux, des organisations communautaires, des entreprises, d'autres écoles et des universités (Commission européenne, 2017b). L'établissement de partenariats avec d'autres professionnels (par exemple, la santé, la protection sociale, les organisations tertiaires) peut soutenir davantage le renforcement des capacités et étendre les compétences des communautés scolaires pour répondre à un plus grand nombre de besoins divers, tout en améliorant le programme d'études et la qualité des ressources pour tous les apprenants.



Un système de collecte de données/d'informations qui :

- **fournit un retour d'information pour favoriser l'amélioration continue de l'ensemble du système (par exemple, le suivi de l'accès à une éducation formelle et informelle, la participation, l'apprentissage et l'accréditation) ;**
- **soutient les décideurs à tous les niveaux dans l'identification des « signaux » qui indiquent le besoin d'une action urgente concernant les écoles nécessitant un soutien supplémentaire.**

D'un point de vue politique, il est essentiel d'avoir accès à des données valides et fiables servant de base de données factuelles pour élaborer une politique d'éducation inclusive aux niveaux régional, national et international (Agence européenne, 2014b).

En soulignant la nécessité d'un recentrage sur le suivi dans une optique d'équité, l'Objectif de développement durable 4 note que les données doivent être fiables, actuelles et ventilées. Ce recentrage sur l'équité nécessite également une plus grande capacité à analyser les données sur la participation et les résultats d'apprentissage à tous les niveaux (UNESCO, 2017b). En outre, la présentation des données d'une manière accessible et conviviale améliore leur utilisation par toutes les parties prenantes, encourageant une amélioration continue.

L'Agence note que l'accès à toute forme d'éducation est une question d'équité agissant comme une condition préalable à toutes les autres questions (Agence européenne, 2020). L'Agence fournit des définitions convenues pour soutenir la collecte de données sur les apprenants qui sont en dehors de toute forme d'éducation reconnue, y compris en dehors de l'école. Son rapport (ibid.) reconnaît également que certains apprenants seront invisibles, c'est-à-dire non identifiés par des systèmes de données ou de suivi et non représentés dans une base de données. Il souligne que, même si le nombre de ces apprenants peut être très faible, les pays doivent reconnaître leur existence et envisager différentes formes de collecte des données pour les rendre plus visibles.

Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* (UNESCO, 2020) définit deux objectifs clés pour la collecte des données relatives à l'inclusion :

Premièrement, les données mettent en évidence les disparités entre les différents groupes d'apprenants en termes de possibilités et de résultats dans le domaine de l'éducation. Elles identifient ainsi les apprenants qui risquent d'être laissés de côté et répertorient les facteurs qui font obstacle à l'inclusion.



Deuxièmement, lorsque les victimes et les causes de l'exclusion sont connues, les gouvernements peuvent élaborer des politiques fondées sur des données factuelles, en suivre la mise en œuvre (p. 77).

Un défi important dans ce domaine de travail tient au fait que, si la collecte de données liées à l'inclusion doit se concentrer sur les droits de l'ensemble de la population d'apprenants, les données provenant du niveau du système doivent examiner spécifiquement les groupes d'apprenants qui pourraient être à risque de marginalisation, d'exclusion ou de sous-performance (Ainscow et al., 2016).

Alors que des informations statistiques peuvent être disponibles sur des domaines tels que la fréquentation, le comportement et les progrès des apprenants, de plus en plus de systèmes se développent pour suivre les apprenants et fournir des informations sur la valeur ajoutée par l'école. Alors que des informations qualitatives peuvent être recueillies à partir d'enquêtes auprès des parties prenantes, etc., Ainscow et al. déclarent que :

... les informations statistiques seules nous révèlent bien peu de choses. Ces données prennent vie lorsque les « spécialistes » commencent à les examiner et à questionner ensemble leur signification, en apportant leurs expériences et connaissances détaillées au processus d'interprétation (ibid., p. 29).

Il est essentiel que les données reflètent une vision large de l'éducation et dépassent la mesure des résultats à des fins de comparaison, pour mesurer ce qui est réellement valorisé dans l'éducation inclusive aux niveaux scolaire, local, régional, national et même international.



Une stratégie visant à développer les offres spécialisées pour soutenir tous les apprenants et augmenter la capacité des écoles ordinaires, en détaillant le travail intersectoriel et le perfectionnement professionnel pour tout le personnel.

Dans le cadre de l'engagement en faveur de l'éducation inclusive, les responsables doivent indiquer clairement comment les connaissances et les ressources des offres spécialisées peuvent soutenir le passage à un système plus inclusif tout en assurant un soutien de qualité aux apprenants issus de groupes potentiellement vulnérables.

Considérant ce dilemme, le Bureau international d'éducation de l'UNESCO (2016) note qu'il est utile d'examiner la distinction entre besoins, droits et opportunités :

Tous les enfants ont des besoins (par exemple, un enseignement approprié), mais ils ont également le droit de participer pleinement à une institution sociale commune (une école ordinaire locale) qui leur offre un éventail de possibilités. Trop souvent, les parents sont contraints de choisir entre veiller à ce que les besoins de leur enfant soient satisfaits (ce qui implique parfois l'affectation dans une école spécialisée) et veiller à ce qu'il bénéficie des



mêmes droits et possibilités que les autres enfants (ce qui, selon la Déclaration de Salamanque, implique l'affectation dans une école ordinaire) (p. 35).

Il souligne que l'objectif doit être de créer un système dans lequel ces choix ne sont plus nécessaires.

Pendant la période de transition, les offres spécialisées peuvent jouer un rôle important en se transformant en centres de ressources pour soutenir les écoles ordinaires (UNESCO, 2017a). Ces centres doivent soutenir les écoles pour qu'elles puissent :

- développer leur capacité à répondre à des besoins plus diversifiés des apprenants ;
- développer les compétences des responsables locaux et des chefs d'établissement ainsi que des enseignants pour renforcer la collaboration avec d'autres professionnels, afin de garantir un soutien de qualité à tous les apprenants.



Une stratégie pour développer et soutenir les chefs d'établissement qui travaillent avec d'autres pour créer une philosophie de l'école inclusive et équitable avec des relations solides, des attentes élevées, des approches proactives et préventives, une organisation souple et un continuum de soutien pour intervenir lorsque les apprenants risquent l'échec et l'exclusion.

Une direction d'établissement efficace a un impact positif sur la réussite des apprenants, la qualité de l'enseignement et la motivation du personnel (Commission européenne, 2017b). L'Agence suggère que les responsables :

... assument la responsabilité de tous les apprenants et les valorisent. Ils s'efforcent de garantir la participation pleine et l'implication des apprenants en définissant une direction claire, en développant le personnel et les autres parties prenantes et en utilisant toutes les preuves, l'expérience et les connaissances disponibles pour créer et maintenir de façon collaborative la communauté d'apprentissage et soutenir chacun dans l'obtention des meilleurs résultats possibles (Agence européenne, 2019c, p. 10).

En outre, il souligne le rôle des chefs d'établissement dans la lutte contre les inégalités et la création d'une communauté dans une culture où la diversité est valorisée.

En travaillant à l'amélioration du système, les responsables peuvent créer des opportunités pour le personnel scolaire pour :

- assumer des rôles supplémentaires outre l'enseignement en classe (par exemple, des rôles de coordination ou de direction, le soutien aux collègues, y compris le mentorat, le perfectionnement professionnel, la participation au développement scolaire) et travailler à d'autres niveaux du système (par exemple, des projets, des activités hors programme, la coopération avec des partenaires externes) ;
- s'impliquer dans le développement du système éducatif (par exemple, l'évaluation des écoles, le dialogue sur les politiques, l'élaboration de politiques) ;



- s'engager dans des réseaux d'école à école pour partager les connaissances et les ressources pédagogiques, propager l'innovation ou soutenir le développement des écoles (Commission européenne, 2018).

L'Agence résume les actions clés nécessaires pour améliorer la réussite des apprenants (Agence européenne, 2018e) :

- **Créer une culture de l'amélioration de la réussite.** Cela exige que les responsables élaborent une philosophie de l'école inclusive, avec des relations positives et un accent sur le bien-être des apprenants. Le personnel et les autres parties prenantes s'impliquent dans la recherche et maintiennent des attentes élevées pour tous les apprenants.
- **Lever les limites sur l'apprentissage.** Cela exige des responsables qu'ils développent de façon collaborative un programme d'études authentique qui favorise l'accès de tous les apprenants à des opportunités d'apprentissage significatives grâce à une pédagogie inclusive et à l'utilisation de l'évaluation principalement pour l'apprentissage.
- **Développer un système de soutien mutuel.** Cette action reconnaît le rôle important des responsables dans la facilitation du soutien, pour les apprenants mais aussi pour les enseignants, afin de permettre à chacun de progresser au sein de la communauté d'apprentissage. Les responsables reconnaissent également leurs propres besoins en matière de soutien et veillent à ce qu'ils soient satisfaits, par exemple par la mise en réseau et le perfectionnement professionnel collaboratif.
- **Nourrir tous les apprenants.** Ici, l'écoute des apprenants est considérée comme fondamentale. Les responsables encouragent les enseignants et les autres à réagir de manière à favoriser le développement d'un état d'esprit axé sur la croissance pour soutenir la réussite.
- **Partager la direction.** Les responsables travaillant à différents niveaux du système (école, local, régional et national) impliquent toutes les parties prenantes dans le développement d'une vision inclusive et s'assurent de l'engagement des collègues et de l'ensemble de la communauté autour de l'école.
- **Se concentrer sur ce qui compte.** Les écoles suivent les progrès des apprenants, leur participation et leur implication, et évaluent les politiques et les pratiques. Les responsables veillent à ce que les informations soient utilisées pour poursuivre l'amélioration, en plaçant les apprenants au centre.
- **Réussir davantage ensemble.** Les responsables sont au cœur de la collaboration avec les collègues et les spécialistes de l'école, et de la coopération avec d'autres écoles, organisations et services de soutien. Ils reconnaissent le rôle important des familles et des autres membres de la communauté locale dans le développement scolaire inclusif.



Un cadre d'orientation pour développer des environnements d'apprentissage et d'enseignement où la voix des apprenants est entendue et leurs droits respectés grâce à des approches personnalisées de l'apprentissage et du soutien.

La Commission européenne (2017a) définit une aspiration pour les environnements d'enseignement et d'apprentissage. Elle suggère aux États membres de :

... promouvoir des approches qui aident les apprenants dans le cadre de l'éducation et de la formation, y compris en recueillant les avis des étudiants sur leurs expériences d'apprentissage, ainsi que des dispositions en matière d'inclusion et d'équité qui cherchent à compenser les différences quant aux situations de départ, autrement dit des dispositions qui vont au-delà de l'égalité des chances, afin d'assurer l'inclusion dans la diversité et de progresser sur la voie de l'équité (p. 2).

Lorsque les apprenants sont écoutés et se voient accorder une certaine influence sur leur propre vie, les enseignants et les apprenants deviennent des cocréateurs dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Les apprenants, les enseignants, les parents et les communautés travaillent ensemble pour soutenir les progrès vers des objectifs communs (OCDE, 2019).

Surtout, il n'est pas possible de parvenir à un apprentissage et un soutien personnalisés en important une pensée et une pratique éducatives spécialisées (par exemple, des réponses individualisées ou en groupe ségrégué) dans des environnements ordinaires (UNESCO, 2017a). Les écoles doivent s'éloigner de l'idée de répondre aux difficultés « à l'intérieur » de l'enfant et d'essayer d'adapter les apprenants au système existant. Elles doivent plutôt s'occuper de modifier les structures et les processus scolaires.

L'apprentissage personnalisé étend ce qui est disponible à l'ensemble de la classe, en appliquant les principes de la conception universelle de l'apprentissage pour prendre en compte tous les apprenants et tenir compte de l'environnement d'apprentissage et d'enseignement. Plutôt que de planifier pour la majorité de la classe puis de différencier pour certains, les enseignants doivent disposer d'un éventail de stratégies à utiliser de manière souple afin que les apprenants n'aient pas à lutter ou à échouer avant de pouvoir accéder à un soutien.

Les apprenants ayant des besoins plus complexes en matière de soutien peuvent nécessiter des ressources supplémentaires et de l'apport de spécialistes. Toutefois, la forme de soutien la plus importante peut être fournie par les ressources dont dispose chaque école, à savoir les apprenants soutiennent les apprenants, les enseignants soutiennent les enseignants, les parents agissent en tant que partenaires dans l'éducation de leurs enfants et les communautés soutiennent les écoles et autres centres d'apprentissage (Bureau international d'éducation de l'UNESCO, 2016).



OBSERVATIONS FINALES

Pour que le changement éducatif soit efficace, il faut reconnaître que la mise en œuvre des politiques est aussi importante que leur conception. Il s'agit d'un aspect essentiel pour que les politiques atteignent avec succès les écoles et les salles de classe (OCDE, 2020).

Les principes clés fondés sur des données probantes présentés dans ce rapport portent donc à la fois sur l'élaboration et la mise en œuvre des politiques et s'alignent sur les priorités des pays membres de l'Agence. Il est clair que les systèmes éducatifs varient d'un pays à l'autre. Il s'agit de systèmes dynamiques, multi-niveaux, dont la complexité supplémentaire découle des différences culturelles, sociales, religieuses et autres différences contextuelles (par exemple, des différences dans les structures de gouvernance centralisées ou plus décentralisées). Par conséquent, comme le soulignent Loreman, Forlin et Sharma (2014), il n'existe pas de « solution miracle » concernant les indicateurs pertinents au niveau international. À plus long terme, les pays pourraient potentiellement utiliser les principes clés énoncés dans ce document pour élaborer de tels indicateurs. Ceux-ci pourraient servir de base à la collecte et à l'interprétation de données qualitatives et quantitatives dans un cadre d'assurance qualité et d'obligation de rendre des comptes adapté aux contextes propres aux pays.

Si toutes les composantes ci-dessus sont présentes, tous les niveaux du système éducatif doivent travailler ensemble afin de devenir plus équitables, efficaces et efficaces pour valoriser la diversité des apprenants et améliorer les résultats de **tous** les apprenants et les parties prenantes du système.



REFERENCES

Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2014a. *Education for All : Special Needs and Inclusive Education in Malta. Annex 2 : Desk Research Report [L'Éducation pour tous : besoins particuliers et éducation inclusive à Malte. Annexe 2 : rapport de recherche documentaire]*. Odense, Danemark

Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2014b. *Inclusive Education in Europe : Putting theory into practice [L'Éducation inclusive en Europe : mettre la théorie en pratique]*. Conférence internationale, 18 Novembre 2013. *Reflections from researchers*. Odense, Denmark. www.european-agency.org/resources/publications/international-conference-reflections-researchers (Dernière consultation : octobre 2021)

Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2015a. *Position de l'Agence sur les systèmes d'éducation inclusive*. Odense, Danemark. www.european-agency.org/resources/publications/agency-position-inclusive-education-systems-flyer (Dernière consultation : novembre 2021)

Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2015b. *Empowering Teachers to Promote Inclusive Education. Literature Review [Donner aux enseignants les moyens de promouvoir l'éducation inclusive : revue de la littérature]*. (A. Kefallinou, éd.). Odense, Danemark. www.european-agency.org/resources/publications/empowering-teachers-promote-inclusive-education-literature-review (Dernière consultation : octobre 2021)

Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2016a. *Inclusive Early Childhood Education : An analysis of 32 European examples [Éducation inclusive préscolaire : une analyse de 32 exemples européens]*. (P. Bartolo, E. Bjorck-Akesson, C. Giné et M. Kyriazopoulou, éd.). Odense, Danemark www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-early-childhood-education-analysis-32-european-examples (Dernière consultation : octobre 2021)

Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2016b. *Financing of Inclusive Education : Mapping Country Systems for Inclusive Education [Financement de l'éducation inclusive : cartographie des systèmes nationaux pour l'éducation inclusive]*. (S. Ebersold, éd.). Odense, Danemark. www.european-agency.org/resources/publications/financing-inclusive-education-mapping-country-systems-inclusive-education (Dernière consultation : octobre 2021)

Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2016c. *Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education: Literature Review [Accroître la réussite de tous les apprenants dans le cadre de l'éducation inclusive – Revue de la littérature]*. (A. Kefallinou, éd.). Odense, Danemark www.european-agency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-inclusive-education-literature-review (Dernière consultation : octobre 2021)



Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2017a. *Raising the Achievement of All Learners : A Resource to Support Self-Review [Accroître la réussite de tous les apprenants dans le cadre de l'éducation inclusive : une ressource pour soutenir l'auto-évaluation]*. (V.J. Donnelly et A. Kefallinou, éd.). Odense, Danemark.
www.european-agency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-self-review (Dernière consultation : octobre 2021)

Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2017b. *Decentralisation in Education Systems – Seminar Report [Décentralisation dans les systèmes éducatifs – rapport de séminaire]*. (V.J. Donnelly, E. Óskarsdóttir et A. Watkins, éd.). Odense, Danemark.
www.european-agency.org/resources/publications/decentralisation-education-systems-seminar-report (Dernière consultation : octobre 2021)

Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2018a. *Country Policy Review and Analysis : Methodology Report – Revised 2018 [Examen et analyse des politiques du pays : rapport de méthodologie – révisé en 2018]*. (S. Symeonidou, V.J. Donnelly, V. Soriano et A. Watkins, éd.). Odense, Danemark
www.european-agency.org/resources/publications/country-policy-review-and-analysis-methodology-report-revised-2018 (Dernière consultation : octobre 2021)

Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2018b. *Analysis Framework for Mapping Inclusive Education Policies [Cadre d'analyse pour la cartographie des politiques d'éducation inclusive]*. (V. Soriano, A. Watkins, M. Kyriazopoulou, V. Donnelly, A. Kefallinou, S. Ebersold et G. Squires, éd.). Odense, Denmark.
www.european-agency.org/resources/publications/analysis-framework-mapping-inclusive-education-policies (Dernière consultation : juillet 2021)

Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2018c. *Financing Policies for Inclusive Education Systems : Resourcing Levers to Reduce Disparity in Education [Politiques de financement pour des systèmes éducatifs inclusifs : leviers de ressource pour réduire les disparités dans l'éducation]*. (S. Ebersold, E. Óskarsdóttir et A. Watkins, éd.). Odense, Danemark.
www.european-agency.org/resources/publications/fpies-synthesis-report (Dernière consultation : octobre 2021)

Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2018d. *Preuves du lien entre l'éducation inclusive et l'inclusion sociale : rapport de synthèse final*. (S. Symeonidou, éd.). Odense, Danemark.
www.european-agency.org/resources/publications/evidence-link-between-inclusive-education-and-social-inclusion-final-summary (Dernière consultation : octobre 2021)

Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2018e. *Key Actions for Raising Achievement : Guidance for Teachers and Leaders [Actions clés pour améliorer la réussite : lignes directrices à l'intention des enseignants et des chefs d'établissement]*. (V. Donnelly et A. Kefallinou, éd.). Odense, Danemark.
www.european-agency.org/resources/publications/key-actions-raising-achievement-guidance-teachers-and-leaders (Dernière consultation : octobre 2021)



Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2019a. *Teacher Professional Learning for Inclusion : Literature Review [Formation des enseignants à la scolarisation inclusive : revue de la littérature]*. (A. De Vroey, S. Symeonidou et A. Watkins, réd.). Odense, Danemark.

www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-literature-review (Dernière consultation : octobre 2021)

Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2019b. *Preventing School Failure : A Review of the Literature [Prévenir l'échec scolaire : une analyse de la littérature]*. (G. Squires et A. Kefallinou, réd.). Odense, Danemark. www.european-agency.org/resources/publications/preventing-school-failure-literature-review (Dernière consultation : octobre 2021)

Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2019c. *Inclusive School Leadership : Exploring Policies Across Europe [Direction de l'établissement inclusive : exploration des politiques en Europe]*. (E. Óskarsdóttir, V. Donnelly et M. Turner-Cmucha, réd.). Odense, Danemark.

www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-school-leadership-synthesis (Dernière consultation : octobre 2021)

Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2020. *Out-of-School and Out-of-Data ? Out-of-School Learners in the European Agency Statistics on Inclusive Education (EASIE) – Conceptual Working Paper [Déscolarisés et sans données ? Les apprenants déscolarisés dans les statistiques de l'Agence Européenne sur l'éducation inclusive (EASIE) – Document de travail conceptuel]*. (A. Watkins et A. Lenárt, réd.). Odense, Danemark.

www.european-agency.org/resources/publications/EASIE-Out-of-School (Dernière consultation : octobre 2021)

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2011. *Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education: An exploration of challenges and opportunities for developing indicators [Analyser la mise en œuvre des politiques d'éducation inclusive : quels défis et quelles possibilités pour quels indicateurs]*. (S. Ebersold et A. Watkins, réd.). Odense, Danemark.

www.european-agency.org/resources/publications/mapping-implementation-policy-inclusive-education-exploration-challenges-and (Dernière consultation : octobre 2021)

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2012. *Profil des enseignants inclusifs*. Odense, Danemark.

www.european-agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-profile-inclusive-teachers (Dernière consultation : novembre 2021)

Ainscow, M., 2015. *Towards Self-Improving School Systems : Lessons from a city challenge [Vers des systèmes scolaires auto-améliorés : les leçons d'un défi urbain]*. Abingdon, Oxon : Routledge

Ainscow, M., Dyson, A., Hopwood, L. et Thomson, S., 2016. *Primary Schools Responding to Diversity : barriers and possibilities [Les écoles primaires face à la diversité : barrières et possibilités]*. CPRT Research Survey 8. York : Cambridge Primary Review Trust.

cprtrust.org.uk/wp-content/uploads/2016/05/Ainscow-report-160505.pdf (Dernière consultation : juillet 2021)



Alves, I. Pinto, P.C. et Pinto., T.J., 2020. « Developing inclusive education in Portugal : Evidence and challenges » [Développer l'éducation inclusive au Portugal : preuves et défis]. *Prospects*, 49, 281–296

Bešić, E., 2020. « Intersectionality : A pathway towards inclusive education? » [Intersectionnalité : une voie vers l'éducation inclusive ?]. *Prospects*, 49, 111–122

Burns, T., 2015. *Governing Complex Education Systems. Trust and Education [Gouverner des systèmes éducatifs complexes. Confiance et éducation]*. Discours-programme prononcé lors de la conférence de l'OCDE Gestion des systèmes éducatifs complexes, La Haye, 7 décembre 2015.

Comité des droits des personnes handicapées de l'ONU, 2016. *General comment No. 4, Article 24 : Right to inclusive education [Observation générale n° 4, Article 24 : droit à l'éducation inclusive]*, 2 septembre 2016. CRPD/C/GC/4/. refworld.org/docid/57c977e34.html (Dernière consultation : juillet 2021)

Commissaire aux droits de l'Homme du Conseil de l'Europe, 2017. *Lutter contre la ségrégation scolaire en Europe par l'éducation inclusive*. Document de synthèse. Strasbourg : Conseil de l'Europe. rm.coe.int/fighting-school-segregationin-europe-throughinclusive-education-a-posi/168073fb65 (Dernière consultation : 2021)

Commission européenne, 2017a. *Conclusions du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres, réunis au sein du Conseil, sur l'inclusion dans la diversité afin d'assurer une éducation de qualité élevée pour tous*. 2017/C 62/02

Commission européenne, 2017b. *Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions. Le développement des écoles et un enseignement d'excellence pour bien débuter dans la vie*. SWD (2017) 165 final

Commission européenne, 2018. *Teachers and school leaders in schools as learning organisations. Guiding Principles for policy development in school education [Enseignants et chefs d'établissement au sein des écoles en tant qu'organisations axées sur l'apprentissage. Principes généraux pour le développement de politiques dans l'enseignement scolaire]*. Bruxelles : Direction générale de l'éducation, de la jeunesse, du sport et de la culture, Écoles et Multilinguisme

Commission européenne, 2020. *Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions relative à la réalisation d'un espace européen de l'éducation d'ici à 2025*. COM (2020) 625 final

Commission européenne, 2021. *Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions. Stratégie de l'UE sur les droits de l'enfant*. COM (2021) 142 final

Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2020. *Equity in school education in Europe : Structures, policies and student performance [L'équité dans l'enseignement scolaire en Europe : structures, politiques et performances des élèves]*. Rapport Eurydice. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne



Conseil de l'Union européenne, 2019. *Recommandation du conseil du 22 mai 2019 relative à des systèmes de qualité pour l'éducation et l'accueil de la petite enfance*. 2019/C 189/02. Bruxelles : Conseil de l'Union européenne.

[eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&rid=4](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&rid=4)
(Dernière consultation : juillet 2021)

Conseil de l'Union européenne, 2020. *Conclusions du Conseil sur les enseignants et les formateurs européens de demain*. 2020/C 193/04. Bruxelles : Conseil de l'Union européenne. eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=CELEX%3A52020XG0609%2802%29&qid=1644585669704 (Dernière consultation : juillet 2021)

Conseil de l'Union européenne, 2021. *Résolution du Conseil relative à un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation, dans la perspective de l'espace européen de l'éducation et au-delà (2021-2030)*. 6289/1/21 REV 119, Février 2021

Conseil des droits de l'homme, 2019. *Autonomiser les enfants handicapés aux fins de la réalisation de leurs droits de l'homme, y compris par l'éducation inclusive*. Rapport de la Haute-Commissaire des Nations Unies aux droits de l'homme, Conseil des droits de l'homme Quarantième session, Assemblée générale de l'ONU

Donnelly, V.J., 2016. *Decentralisation – an overview of international trends [Décentralisation : un aperçu des tendances internationales]*. Discours-programme prononcé lors du séminaire thématique de l'Agence européenne sur la décentralisation dans les systèmes éducatifs, Reykjavík, 27 Octobre 2016

Downes, P., 2014a. *Access to Education in Europe: A Framework and Agenda for System Change [Accès à l'éducation en Europe : un cadre et un programme pour le changement de système]*. Lifelong Learning Book Series. Dordrecht : Springer Verlag

Downes, P., 2014b. *Towards a Differentiated, Holistic and Systemic Approach to Parental Involvement in Europe for Early School Leaving Prevention [Vers une approche différenciée, holistique et systémique de l'implication des parents en Europe pour la prévention de la déscolarisation précoce]*. Paris : Commission européenne, Urbact, Prevent

Downes, P., 2015. *Quality labels and structural indicators for social inclusion in schools – including relational systems for parental involvement and one-stop shop community centres [Labels de qualité et indicateurs structurels pour l'inclusion sociale dans les écoles – y compris les systèmes relationnels pour l'implication des parents et les centres communautaires à guichet unique]*. Présentation invitée au Groupe sur la politique scolaire de la Commission européenne, Rue Joseph II, Bruxelles, 4 et 5 juin 2015

Ebersold, S. et Meijer, C., 2016. « Financing inclusive education : Policy challenges, issues and trends » [Financement de l'éducation inclusive : défis politiques, questions et tendances], dans A. Watkins et C. Meijer (éd.), *Implementing Inclusive education: Issues in bridging the policy-practice gap. International Perspectives on Inclusive Education*, Volume 8. Bingley : Emerald



Ebersold, S., Watkins, A., Óskarsdóttir, E. et Meijer, C., 2019. « Financing inclusive education to reduce disparity in education: trends, issues and drivers » [Financement de l'éducation inclusive pour réduire les disparités dans l'éducation : tendances, problèmes et moteurs], dans M.J. Schuelka, C.J. Johnstone, G. Thomas et A.J. Artiles (éd.), *The SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education*. Londres : Sage

Loireman, T., Forlin, C. et Sharma, U., 2014. « Measuring indicators of inclusive education : A systematic review of the literature » [Mesurer les indicateurs de l'éducation inclusive : une revue systématique de la littérature], dans C. Forlin et T. Loireman (éd.), *Measuring Inclusive Education. International Perspectives on Inclusive Education*. Vol. 3. Bingley : Emerald

Magnússon, G., Göransson, K. et Lindqvist, G., 2019. « Contextualizing inclusive education in educational policy: the case of Sweden » [Contextualiser l'éducation inclusive dans la politique éducative : le cas de la Suède], *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5 (2), 67–77

Moriña, A., 2017. « Inclusive education in higher education : challenges and opportunities » [L'éducation inclusive dans l'enseignement supérieur : défis et opportunités], *European Journal of Special Needs Education*, 32 (1), 3–17

Nations Unies, 1989. *Convention relative aux droits de l'enfant*, 20 novembre 1989

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

Norwich, B., 2019. « From the Warnock Report (1978) to an Education Framework Commission : A Novel Contemporary Approach to Educational Policy Making for Pupils With Special Educational Needs/Disabilities » [Du rapport Warnock (1978) à une commission sur le cadre éducatif : une nouvelle approche contemporaine de l'élaboration de politiques éducatives pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ou des handicaps], *Frontiers in Education*, 4. doi.org/10.3389/feduc.2019.00072 (Dernière consultation : juillet 2021)

OCDE, 2010. *The high cost of low educational performance : The long-run economic impact of improving PISA outcomes [Le coût élevé des faibles performances éducatives : l'impact économique à long terme de l'amélioration des résultats du PISA]*. Paris : OCDE Publications

OCDE, 2015. *Universal skills : What countries stand to gain [Compétences universelles : ce que les pays ont à gagner]*. Paris : OCDE Publications

OCDE, 2016. *Low-Performing Students : Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed [Élèves peu performants : pourquoi ils prennent du retard et comment les aider à réussir]*. PISA. Paris : OCDE Publications

OCDE, 2019. *Future of Education and Skills 2030 : Conceptual learning framework [Le Futur de l'éducation et des compétences 2030 : cadre d'apprentissage conceptuel]*. Student Agency for 2030. [oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student Agency for 2030 concept note.pdf](https://oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student%20Agency%20for%202030%20concept%20note.pdf) (Dernière consultation : juillet 2021)



OCDE, 2020. *Education Policy Perspectives no. 9. An implementation framework for effective change in schools [Perspectives des politiques de l'éducation n° 9. Un cadre de mise en œuvre pour un changement efficace dans les écoles]*. Paris : OCDE Publications

Parlement européen, Conseil de l'Union européenne, Commission européenne, 2017. *Socle européen des droits sociaux*. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne

UNESCO Bureau international d'éducation, 2016. *Reaching Out to All Learners : A Resource Pack for Supporting Inclusive Education [Atteindre tous les apprenants : un kit de ressources pour soutenir l'éducation inclusive]*. Genève : UNESCO Bureau international d'éducation. unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243279 (Dernière consultation : juillet 2021)

UNESCO Comité directeur ODD-Éducation 2030, 2018. *Déclaration. L'obligation redditionnelle et le droit à l'éducation* Paris : UNESCO

UNESCO, 2015. *Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4* Paris : UNESCO.

uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-fr.pdf (Dernière consultation : juillet 2021)

UNESCO, 2017a. *Un Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. Paris : UNESCO

UNESCO, 2017b. *Comprendre l'Objectif de développement durable 4 : Éducation 2030, guide*. Paris : UNESCO

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

UNESCO Bureau international d'éducation, 2019. *Inclusive Curriculum [Programme d'étude inclusif]*. Genève : UNESCO Bureau international d'éducation.

ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/i/inclusive-curriculum (Dernière consultation : juillet 2021)

Union européenne, 2012. *Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne*. 2012/C 326/02

Viennet, R. et Pont, B., 2017. *Education policy implementation : A literature review and proposed framework [Mise en œuvre des politiques de l'éducation : une revue de la littérature et un cadre proposé]*. Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation, N° 162. Paris : OCDE Publications

Ydo, Y., 2020. « Inclusive education : Global priority, collective responsibility » [Éducation inclusive : priorité globale, responsabilité collective], *Prospects*, 49, 97–101.

doi.org/10.1007/s11125-020-09520-y (Dernière consultation : juillet 2021)

Secrétariat:

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

Bureau de Bruxelles:

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

www.european-agency.org



FR