



d'évaluation. Ces centres/équipes (qui travaillent souvent au niveau régional) proposent un soutien en termes de conseils pédagogiques et de ressources et, dans certains pays, prennent également des décisions au sujet des placements.

L'évaluation est souvent demandée par les écoles ou les parents, qui sont de plus en plus impliqués dans la prise de décision.

Au niveau scolaire, un cadre d'évaluation qui guide les enseignements et les apprentissages et qui implique les apprenants eux-mêmes (comme le recommandent les travaux de l'Agence sur l'évaluation inclusive (Agence européenne, 2009)) est plus susceptible de soutenir la pratique inclusive. À Vienne, le rapport de la visite de l'école remarque que l'accent est mis sur ce que les apprenants peuvent faire, tandis que l'on écoute leurs réactions et l'on commente leurs travaux/résultats au lieu de donner des notes. **Il est nécessaire de permettre aux apprenants d'accéder à un cadre d'évaluation souple qui possède une structure et des principes communs, plutôt que d'avoir un cadre détaillé ou prescriptif qui part du principe qu'il peut s'appliquer à tous.**

4.4. Organisation du soutien

Dans la majorité des pays, un plan individuel d'éducation/de soutien/d'apprentissage est mis en place sous une forme ou une autre et, bien que les noms qui leur ont été donnés diffèrent, leur fonction est généralement la même. Les pays font parfois référence au soutien pédagogique, à la personnalisation de l'environnement pédagogique et à l'attention qui lui est accordée, ainsi qu'à la coordination de tous les services impliqués auprès de l'apprenant. Ces plans sont considérés comme étant particulièrement importants lors des périodes de transition entre les phases de l'éducation.

Tandis que les écoles s'efforcent d'améliorer l'éducation de base qu'elles proposent, un certain niveau de soutien semble être la norme pour tous les apprenants à des périodes différentes de leur éducation et, de plus en plus fréquemment, il est fait référence à « l'accompagnement » pour permettre davantage de souplesse afin de répondre aux besoins des apprenants.

Des approches collaboratives (c'est-à-dire que le personnel enseignant et les professionnels de diverses disciplines travaillent ensemble) se sont avérées efficaces dans les écoles visitées. Par exemple, des enseignants de l'éducation spécialisée, des conseillers, des coaches, des professionnels de la santé et des travailleurs sociaux peuvent former un « réseau » autour des apprenants ayant besoin de soutien. **Un travail d'équipe efficace augmente les chances d'identifier le plus tôt possible un besoin de soutien (et d'y répondre).**



Parmi les autres formes de soutien apporté aux apprenants, on peut citer l'appui en matière de communication (par exemple, la langue des signes, le Braille, les symboles), qui s'accompagne souvent d'aides/d'équipement spécialisés et d'un apport des enseignants spécialisés/mobiles. Des auxiliaires de vie scolaire (les AVS) sont également utilisés dans de nombreux pays. La visite à Malte a montré qu'il fallait soigneusement gérer le déploiement des auxiliaires pour éviter que les apprenants ne deviennent dépendants. Les AVS considèrent de plus en plus que leur rôle se situe au sein d'une équipe, dont la mission est de soutenir tous les apprenants de la classe et pas uniquement ceux avec handicaps.

Principalement pour les apprenants ayant des besoins plus complexes, il faut conserver l'expertise au sein des équipes de personnel pour que les apprenants aient accès à des ressources adéquates et à de l'équipement spécialisé, ainsi qu'à un enseignement de haute qualité qui mobilise les connaissances et l'expérience en matière de besoins de soutien spécifiques.



5. COLLABORATION ET MISE EN RÉSEAU

Cette section traitera des systèmes de collaboration et de mise en réseau qui offrent un soutien multi-organisations aux apprenants dans le cadre de leur éducation.

5.1. Soutien au niveau local

Les visites du projet Organisation pour les ressources ont démontré l'importance du soutien apporté aux écoles par les hommes politiques locaux et les administrations pédagogiques. Au cours de chaque visite effectuée dans le cadre du projet, le personnel clé au sein de la communauté locale a montré un véritable engagement concernant le bien-être des apprenants. Ces personnes ont pour rôle, entre autres, de remettre en question la manière dont les choses ont été faites dans le passé et de faire confiance aux responsables d'établissement dans leur prise de décisions, même si cela comporte un risque. Des relations solides entre les différentes parties prenantes de la communauté ont mené à de puissants réseaux de soutien autour de l'école qui se sont avérés essentiels pour apporter des changements.

Les services multi-organisations dans la communauté doivent collaborer étroitement avec les écoles (et avec les parents) pour que le soutien soit uniforme entre les structures. Le personnel qui connaît l'enfant et sa famille peut offrir un soutien dans les structures pédagogiques et communautaires. Pour encourager l'abandon du modèle « médical », les services fournis dans le cadre de la santé peuvent être basés dans les écoles ou les centres communautaires locaux, à la fois pour une raison de facilité d'accès et pour améliorer la communication entre professionnels de différentes disciplines. Quel que soit le modèle, l'enfant doit être « au centre » des services coordonnés, qui doivent avoir un rôle à jouer dans le soutien des écoles et des familles. Cela a été illustré dans une déclaration faite par un inspecteur de la municipalité au cours d'une visite à Flensburg :

... l'enfant handicapé devient le centre de l'organisation de soutien et les services sont les satellites qui tournent autour de l'apprenant. Tous les acteurs de la communauté collaborent dans un continuum et se réunissent régulièrement pour soutenir le mieux possible les enfants handicapés.

Au cours des séminaires, les participants ont fait remarquer que la coordination entre les agences et les autres (par exemple, les groupes volontaires) était un facteur essentiel et pouvait aider les écoles/enseignants à encourager le développement holistique des enfants. Les services doivent soutenir le changement d'environnement, pas seulement l'individu.

Enfin, une fois les agences rapprochées, une période de renforcement est nécessaire pour mettre en place des structures communes (par ex., une évaluation partagée, des priorités de financements partagées, un perfectionnement



professionnel partagé), ainsi qu'une évaluation commune. **La culture, les constructions professionnelles et les attentes doivent être partagées entre les agences et les approches multi-organisations et pédagogiques doivent être associées de manière à utiliser les ressources le mieux possible.**

5.2. Implication des parents

L'implication des parents dans l'apprentissage de leurs enfants est un facteur capital pour tisser des liens de confiance entre les écoles et les familles. Lors des visites du projet, il était évident que la collaboration avec les parents était un aspect essentiel du soutien des apprenants, car, parmi tous ceux qui aident les enfants, les parents sont les plus importants.

Au cours d'entretiens menés lors des visites, des parents ont souligné qu'ils aimaient être impliqués dans les projets scolaires, être informés des progrès de leur enfant et être mêlés au processus d'apprentissage. Ils apprécient le fait que les enseignants portent leur attention sur ce que les apprenants peuvent faire, plutôt que sur les difficultés.

Pendant les séminaires, les participants ont mis l'accent sur le fait que les parents avaient des droits, mais qu'ils avaient besoin d'être orientés de façon franche, sans conseils de professionnels contradictoires, pour pouvoir faire un choix éclairé. Les familles devraient également être impliquées dans toutes les évaluations et être responsabilisées afin de suivre les progrès de leurs enfants. Les parents sont les meilleurs défenseurs de leurs enfants, mais ils peuvent également influencer la réglementation ainsi que le placement de leur propre enfant.

Enfin, bien que la pression des résultats augmente dans les écoles partout en Europe, tout indique que l'inclusion ne conduit pas à de moins bonnes performances et que, par conséquent, ses bienfaits doivent être mis en avant.



6. FINANCEMENT ET RESSOURCES

Cette section abordera l'utilisation efficace et efficiente des ressources pour identifier les besoins et cibler le soutien.

Selon Booth et Ainscow, les ressources devraient être envisagées de manière plus globale et ne pas désigner uniquement l'argent, les dispositifs ou le personnel. En adoptant une interprétation plus large, les communautés scolaires devraient apprendre à identifier les ressources qui sont disponibles dans toutes les écoles, mais qui ne sont pas encore utilisées. Booth et Ainscow affirment que ces ressources peuvent se trouver « dans n'importe quel aspect d'une école, chez les élèves, les parents/aidants, dans les communautés, chez les enseignants, dans les changements de cultures, de politiques de pratiques » (2002, p. 5). Comme Kesälahti et Väyrynen le font remarquer :

Dans les écoles inclusives, nous devons nous efforcer d'identifier les ressources chez les apprenants en nous fiant à leur capacité d'orienter leur propre apprentissage et de se soutenir les uns les autres. Il en est de même pour le personnel de l'école. Ils ont peut-être des idées, des compétences, des initiatives ou un savoir concernant ce qui crée des obstacles à l'apprentissage et à la participation (2013, p. 81).

La plupart des pays reçoivent des fonds du gouvernement central pour l'éducation des apprenants handicapés. Dans certains pays, les fonds sont confiés aux autorités locales ou aux municipalités. Dans d'autres, il y a un mélange de fonds centraux et locaux. Au sujet de l'éducation spécialisée, la plupart des pays attribuent des fonds centraux pour le personnel supplémentaire, l'équipement spécialisé et le transport.

Pour les apprenants handicapés, les fonds sont généralement liés à l'évaluation des apprenants. Dans de nombreux pays, une déclaration ou une décision formelle est rédigée par un spécialiste/une équipe multi-organisations ou un centre de ressources, afin de garantir des fonds supplémentaires.

Après l'évaluation, la plupart des pays répartissent un certain nombre d'« heures BEP » ou de temps AVS supplémentaires.

Dans certains pays, un nombre d'heures de soutien supplémentaire est maintenant inclus dans les ressources standard. L'allocation de l'évaluation pédagogique et du soutien fait partie intégrante du système standard. Dans beaucoup de pays, la municipalité accorde des fonds supplémentaires pour les aides, l'équipement ou le personnel supplémentaire (les AVS). Afin de favoriser l'inclusion, un petit nombre de pays réduisent le nombre d'élèves dans les classes où se trouvent des apprenants handicapés.



Certains pays opèrent un système de sac à dos ou de « panier de l'élève » par l'intermédiaire de la municipalité. Dans ce cas, les fonds suivent les apprenants. Cependant, ce type de système « lié à l'élève » n'attribue des ressources supplémentaires qu'à ceux dont les difficultés ont été identifiées et qui répondent aux critères concernant les BEP, tandis que d'autres qui pourraient en avoir besoin n'ont accès à aucun soutien.

Une étude récente menée en Autriche indique que l'aide axée sur l'apport (à taux fixe pour les écoles basées sur le nombre d'apprenants reconnus comme présentant des BEP) n'est pas suffisamment adaptée, car les besoins varient en fonction des élèves et avec le temps. Un modèle basé sur les résultats est également considéré comme problématique, car les ressources sont retirées si le programme réalise de bonnes performances. **Il est nécessaire de s'éloigner d'un système qui récompense un manque de résultats pour adopter un modèle de soutien précoce et de prévention.**

Il faut ajouter que **le soutien apporté aux apprenants individuels n'améliore pas nécessairement la capacité du système scolaire.** Si les écoles se concentrent sur la quantité plutôt que la qualité des ressources, il y a peu de chances de réaliser les changements requis concernant la manière dont les systèmes de milieu ordinaire et le personnel scolaire réagissent vis-à-vis des apprenants (Frattura et Capper, 2007).

Les écoles, au lieu d'être en difficulté à cause des ressources « supplémentaires » limitées qui leur sont offertes, pourraient développer des réseaux de soutien rentables et un perfectionnement professionnel impliquant la collaboration des parties prenantes locales et des écoles/centres de ressources locaux (Ainscow et al., 2006 ; Benoit, 2012 ; Ebersold, 2012). Des exemples de ce genre de pratiques ont été observés durant les visites du projet, comme le montre les citations suivantes :

« Il est possible de changer une école avec les ressources disponibles » (Directeur général, Responsable de l'éducation et des services sociaux, Essunga).

« ... le problème n'était pas d'attribuer plus de ressources à l'école, mais d'utiliser différemment celles que nous avons déjà » (Directeur d'école, Flensburg).



7. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

7.1. Conclusions

Le cadre conceptuel pour le projet Organisation des ressources (OdR) reconnaît que, pour progresser vers une approche basée sur les droits des apprenants handicapés, les pays doivent cesser d'organiser les ressources en se basant sur un soutien individuel (qui repose souvent sur un diagnostic médical). Au lieu de cela, ils devraient analyser comment les systèmes s'organisent pour aider les écoles ordinaires à répondre aux besoins (et respecter les droits) de tous les apprenants. Le processus d'inclusion devrait par conséquent se focaliser sur la capacité des écoles ordinaires à pourvoir aux besoins de la diversité des apprenants, plutôt que de distribuer des ressources supplémentaires pour répondre aux besoins de groupes sélectionnés.

Pour appuyer un changement systémique, les parties prenantes doivent définir à tous les niveaux une compréhension partagée de l'inclusion et développer une vision et des valeurs connexes, le tout en ayant une conception commune de la qualité et des méthodes d'évaluation qui soutiennent la pratique inclusive.

Les participants au projet ont souligné que les pays devaient mettre en place une législation qui reconnaisse les droits de tous les enfants (y compris les enfants handicapés) de recevoir un soutien précoce et une éducation de qualité (sans discrimination) et de pouvoir participer pleinement à toutes les activités éducatives. Même s'il est important d'équilibrer les droits de toutes les parties prenantes, les apprenants doivent demeurer au centre. Lors de l'élaboration d'une législation nationale et d'une politique éducative, il est important de faire référence à l'UNCRC et à l'UNCRPD et de s'assurer qu'il y a une correspondance entre les deux.

Il faut créer des réseaux pour soutenir les responsables d'établissements en tant qu'agents du changement et faire en sorte qu'ils adoptent une approche « d'équipe » et qu'ils développent un état d'esprit positif et une culture qui respecte l'ensemble du personnel et des apprenants. Il est important qu'ils travaillent avec les responsables locaux et les membres de la communauté pour analyser le contexte scolaire et préparer l'avancée des « capacités stratégiques », en mettant l'accent sur l'apprentissage, les relations solides, une communication ouverte, la collégialité, la pratique réflexive et une approche créative de la résolution de problèmes.

Comme Peters le fait remarquer, l'éducation individualisée est « un droit universel, et non pas un besoin éducatif particulier » (2004, p. 42). Tous les apprenants ont droit à un programme approprié et intéressant (y compris des activités extrascolaires), une évaluation adaptée, des opportunités d'apprentissage « équivalentes » et une pédagogie qui reconnaît les diverses capacités et les satisfait « immédiatement » (conception universelle). De cette façon, une éducation de



qualité devrait être conçue pour s'adapter aux apprenants, plutôt que pour intégrer des structures scolaires administratives.

Il faut également s'occuper des éléments suivants, qui peuvent former des obstacles à l'amélioration de l'équité : une réflexion axée sur les manques, le non-respect de la différence, la rationalisation des mauvais comportements (blâmer les autres), le maintien de pratiques qui ne marchent pas et l'acceptation d'attitudes négatives dans l'ensemble de la communauté scolaire. Ici, la formation initiale des enseignants et la formation professionnelle continue jouent un rôle primordial.

Pour organiser un soutien efficace pour tous les apprenants, en particulier ceux qui sont handicapés, les experts du projet ont également fait remarquer qu'il fallait avoir une vue systémique qui porte sur le développement de la capacité à tous les niveaux du système. Il est nécessaire de tisser des liens solides entre tous les niveaux du système (c.-à-d. entre les législateurs nationaux et locaux et les responsables pédagogiques, les enseignants, les autres professionnels, les apprenants et leurs familles), afin de garantir une approche cohérente.

Une autre question, soulevée par les experts, porte sur le besoin de clarifier le nouveau rôle des écoles spécialisées et du personnel de soutien (par ex., les AVS) en tant que ressources pour améliorer les services pour tous les apprenants des écoles ordinaires. Ils ont indiqué qu'il fallait retenir le personnel spécialisé, mais aussi l'utiliser de manière créative pour soutenir la pratique dans l'ensemble de l'école et individuellement auprès des apprenants ; cela permettra de « normaliser » les structures de soutien modulables en milieu ordinaire. Évidemment, il y aura des moments où tous les apprenants auront besoin de ressources « supplémentaires » et où le personnel spécialisé continuera d'être nécessaire, notamment pour les handicaps ayant une faible incidence.

Enfin, concernant les questions de fonds et de financement, au lieu d'être en difficulté à cause des ressources « supplémentaires » limitées qui leur sont accordées, les écoles pourraient développer des réseaux de soutien rentables et un perfectionnement professionnel impliquant la collaboration des parties prenantes locales et des écoles/centres de ressources locaux (Ainscow et coll., 2006 ; Benoit, 2012 ; Ebersold, 2012).

7.2. Recommandations

Les recommandations suivantes, qui reposent sur les conclusions principales du projet, s'adressent aux législateurs et ont pour but d'améliorer les systèmes de soutien pour les apprenants handicapés dans les écoles ordinaires.

7.2.1. Droits de l'enfant et participation

Les responsables politiques doivent :



- Revoir la législation nationale et la politique pédagogique pour vérifier qu'elles sont en adéquation avec les principes de l'UNCRC et de l'UNCRPD (et qu'elles les soutiennent activement) et pour réaffirmer le droit de tous les apprenants à participer pleinement à la vie scolaire aux côtés de leur groupe de pairs local. Cela inclurait notamment :
 - le droit à l'éducation et à l'inclusion ;
 - la non-discrimination en raison du handicap ;
 - le droit de chaque enfant d'exprimer son opinion ; et
 - d'avoir accès à de l'aide.

7.2.2. Clarté conceptuelle et cohérence


Les responsables politiques doivent :

- Clarifier le concept d'inclusion dans tout le système et entre ses niveaux. Cela devrait faire partie d'un programme pour améliorer la qualité et l'équité pour tous les apprenants et pour lutter contre les mauvais résultats scolaires au sein de groupes vulnérables, notamment celui des enfants handicapés. Tous les législateurs du domaine pédagogique doivent assumer leur responsabilité vis-à-vis de **tous** les apprenants.
- Examiner les liens entre les niveaux du système (c.-à-d. entre les législateurs nationaux/locaux, les responsables pédagogiques/d'établissement locaux, les enseignants, les autres professionnels, les apprenants et leur famille) et les améliorer en collaborant et en formant des partenariats cohérents entre les ministères et les services locaux. Ces actions devraient élargir les perspectives, améliorer la compréhension mutuelle et développer la capacité inclusive du système éducatif dans son ensemble.
- Adopter des mesures incitatives pour que les écoles acceptent tous les apprenants de la communauté locale ; vérifier que toutes les méthodes d'évaluation, les inspections et les autres mesures en matière d'obligation de rendre des comptes soutiennent la pratique inclusive et orientent les améliorations ultérieures des ressources concernant l'ensemble des apprenants.

7.2.3. Accompagnement

Les responsables politiques doivent :

- Développer un « continuum de soutien » pour les enseignants, le personnel de soutien et, surtout, pour les responsables d'établissement, en utilisant les recherches, les réseaux et les liens avec les universités les établissements



pour la formation initiale des enseignants. Cela permettra de créer des opportunités de développement pour tous les groupes en tant qu'apprenants tout au long de la vie.

- Développer le rôle des écoles spécialisées en tant que ressources pour accroître le potentiel des écoles ordinaires et améliorer le soutien apporté à tous les apprenants. Il faut conserver et développer davantage les connaissances spécialisées et les compétences du personnel des centres de ressources, de manière à ce qu'il puisse aider le personnel de soutien de l'école (par exemple, par des conseils ou par une collaboration). Il est également important de proposer un réseau spécialisé qui améliorera le soutien apporté aux apprenants, notamment ceux qui souffrent de handicaps ayant une faible incidence.
- Développer des programmes accessibles et des cadres d'évaluation, favoriser plus de souplesse au niveau de la pédagogie, de l'organisation scolaire et de l'attribution des ressources pour que les écoles soient innovantes dans leur manière de travailler et développent des mesures de soutien pour les apprenants, plutôt que de faire en sorte qu'ils s'adaptent tous au système existant.

7.3. Observations finales

Les activités du projet Organisation des ressources soutiennent le besoin de s'éloigner d'un modèle du handicap basé sur la déficience (les besoins), qui situe le problème chez l'apprenant, pour s'orienter vers un modèle qui considère les droits des apprenants au sein de l'éducation et qui s'assure que tous participent activement au processus d'apprentissage. Cela montre qu'il faut cesser d'organiser les ressources en termes de soutien individuel et étudier comment des systèmes de soutien peuvent être organisés pour permettre aux écoles ordinaires de satisfaire les besoins de tous les apprenants et de leur offrir une éducation de qualité.

Pour citer Ebersold et coll. : « Les efforts pour favoriser l'inclusion en milieu ordinaire sont principalement faits pour ceux qui « s'intègrent » au système tel qu'il est » (2011, p. 10). Il se peut que le groupe cible pour ce projet (les apprenants handicapés) ait besoin de davantage de soutien pour « s'intégrer » aux systèmes existants. Cependant, comme les exemples étudiés dans ce projet le montrent, les systèmes éducatifs et les écoles ordinaires peuvent être « transformés » pour répondre aux besoins de soutien de ce groupe et profiter à tous les apprenants.

Pour organiser un soutien efficace pour tous les apprenants, y compris ceux qui sont handicapés, les experts du projet ont souligné le besoin d'une approche systémique cohérente qui porte sur le développement de liens forts et d'un soutien mutuel entre tous les niveaux du système.



Pendant les activités du projet, les exemples de ressources ont mis l'accent sur le soutien à l'apprentissage (pour tout le monde) et ont montré que, dans les écoles qui offraient des opportunités à tous les apprenants pour participer sur un pied d'égalité, ceux présentant des handicaps pouvaient « apprendre sans limites » (Hart et al., 2004). Comme l'a expliqué un enseignant spécialisé en Slovénie : « Nous travaillons à vie, pas seulement pendant un cours ».

8. RÉFÉRENCES

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2009. *L'évaluation inclusive en pratique*. Odense, Danemark : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2011. [Principes clés pour la promotion de la qualité dans l'éducation inclusive – Recommandations pour la pratique](#). Odense, Danemark : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers (dernière consultation : novembre 2014)

Ainscow, M., Muijs, D. et West, M., 2006. « Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances » [Collaborer comme stratégie pour améliorer les écoles en situation difficile] *Improving Schools*, 9, 192–202

Benoit, H., 2012. « Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration » *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, Mars 2012, INS HEA, 65–79

Booth, T. et Ainscow, M., 2002. *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* [Indicateurs pour l'inclusion. Développer l'apprentissage et la participation dans les écoles]. Bristol : Centre for Studies on Inclusive Education

Commission européenne, 2010. [Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions. Stratégie européenne 2010-2020 en faveur des personnes handicapées : un engagement renouvelé pour une Europe sans entraves](#). /* COM/2010/0636 final */ (dernière consultation : novembre 2014)

Communautés européennes, 2000. « [Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne](#) » (2000/C 364/01) *Journal officiel des Communautés européennes*, C 364, 18 décembre 2000 (dernière consultation : novembre 2014)

Conseil de l'Union européenne, 2009. « [Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation \(« Éducation et formation 2020 »\)](#) » *Journal officiel de l'Union européenne*, C 119, 28.5.2009, 2–10 (dernière consultation : novembre 2014)

Crawford, C. et Porter, G.L., 2004. *Supporting Teachers: A Foundation for Advancing Inclusive Education* [Enseignants de soutien : Fondements pour faire avancer l'éducation inclusive]. Toronto : L'Institut Roeher



Ebersold, S., 2012. « Parcours de scolarisation et coopération : enjeux conceptuels et méthodologiques » *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, Mars 2012, INS HEA, 45–55

Ebersold, S., Schmitt, M.J. et Priestley, M., 2011. *Inclusive Education for Young Disabled People in Europe: Trends, Issues and Challenges. A Synthesis of Evidence from ANED Country Reports and Additional Sources* [Éducation inclusive chez les jeunes handicapés en Europe : Tendances, questions, défis. Une synthèse de preuves provenant de rapports nationaux ANED et d'autres sources]. Rapport pour les experts du Academic Network of European Disability. Publié par le Human European Consultancy et l'université de Leeds

Florian, L., Hollenweger, J., Simeonsson, R.J., Wedell, K., Riddell, S., Terzi, L. et Holland, A., 2006. « Cross-Cultural Perspectives on the Classification of Children with Disabilities: Part I. Issues in the Classification of Children with Disabilities » [Perspectives interculturelles sur la classification des enfants handicapés : 1re partie. Problèmes liés à la classification des enfants handicapés] *Journal of Special Education*, May 2006, 40 (1), 36–45

Frattura, E.M. et Capper, C.A., 2007. *Leading for Social Justice: Transforming Schools for All Learners* [Quête de justice sociale : transformer les écoles pour tous les apprenants]. Thousand Oaks, CA : Corwin Press

Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J. et McIntyre, D., 2004. *Learning without Limits* [Apprendre sans limite]. Maidenhead : Open University Press

Kesälahti, E. et Väyrynen, S., 2013. *Learning from our Neighbours: Inclusive Education in the Making* [Apprendre de nos voisins : l'éducation inclusive en cours d'élaboration]. Rapport réalisé dans le cadre du projet « Une école pour tous : développement de l'éducation inclusive » financé par l'UE (Kolartik ENPI CBC). Rovaniemi : Université de Laponie

Nations Unies, 1989. *Convention relative aux droits de l'enfant*. New York : Nations Unies

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

Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (NESSE), 2012. *Education and Disability/Special Needs. Policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU* [Éducation et handicaps/besoins particuliers. Politiques et pratiques dans l'éducation, la formation et l'embauche des étudiants handicapés et présentant des besoins éducatifs particuliers dans l'Union européenne]. Rapport préparé par la Commission européenne. Bruxelles : Commission européenne



Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2005. *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux : Statistiques et indicateurs*. Paris : OCDE

Peters, S., 2004. *Inclusive Education: An EFA Strategy for all Children* [Éducation inclusive : une stratégie EPT pour tous les enfants]. Washington, D.C. : Banque mondiale

Taipale, A., 2012. *International Survey on Educational Leadership. A survey on school leader's work and continuing education* [Enquête internationale sur la direction pédagogique. Une enquête sur le travail du chef d'établissement et la poursuite de l'éducation]. Helsinki : Finnish National Board of Education

FR

Secrétariat:

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

Bureau de Bruxelles:

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

www.european-agency.org

