

Série documents de réflexion sur l'éducation

L'UNICEF a commissionné 10 documents de réflexion auprès de chercheurs et praticiens experts dans le domaine afin d'encourager le débat autour des défis éducatifs majeurs auxquels sont confrontées les régions d'Afrique orientale et australe. Bien que ces documents soient fondés sur des données probantes, il ne s'agit pas de documents de recherche ou de notes d'information, et ils ne représentent pas non plus la politique de l'UNICEF. Ils se veulent plutôt des écrits engageants qui visent à inspirer de nouvelles idées afin d'améliorer l'apprentissage pour tous.

Le défi de l'inclusion des enfants en situation de handicap - expériences de mise en œuvre en Afrique orientale et australe

Par Emma Sarton et Mark Smith

Bien que le droit à l'éducation pour tous soit inscrit dans une myriade de traités nationaux et internationaux¹, l'accès à l'éducation, l'intégration sociale et l'accès à une éducation de qualité² posent encore des problèmes pour les enfants en situation de handicap. L'UNESCO estime que le taux de prévalence du handicap dans les populations se situe entre 10 et 16 pour cent³, mais le nombre d'enfants en situation de handicap dans les écoles est beaucoup plus faible (par exemple, 1,79 % du total des inscriptions scolaires en Ouganda, 1,1 % au Rwanda et 0,7 % en Éthiopie). Cela indique qu'un grand nombre d'enfants en situation de handicap ne sont pas scolarisés⁴, ou s'ils le sont, qu'ils ne sont pas identifiés dans la population scolaire actuelle.

De plus, cet écart dans la scolarisation se creuse à mesure que les garçons et les filles handicapés progressent dans les différentes phases de l'éducation, soulignant qu'une attention sérieuse est nécessaire pour « assurer des possibilités d'apprentissage pour tous » (Objectif 4 du développement durable ou ODD 4). Outre ces écarts, il y a également un manque de recherche sur ce qui fonctionne en matière d'éducation inclusive en Afrique orientale et australe (AOA).⁵

Compte tenu des carences de l'offre éducative pour les enfants handicapés, des contraintes financières et humaines présentes dans de nombreux pays et du discours peu clair sur la définition et la portée de l'éducation inclusive, ce document de réflexion présentera une approche pratique et pragmatique visant à accroître l'inclusion des garçons et des filles en situation de handicap⁶

1 Déclaration universelle des droits de l'homme (1948), Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960), Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1966), Convention relative aux droits de l'enfant (1989), Règles pour l'égalisation des chances des personnes en situation de handicap (1993), Déclaration de Salamanque et Cadre d'action (1994), Conférence de Jomtien sur l'éducation pour tous (1990), Cadre d'action de Dakar sur l'EPT (2000), Convention relative aux droits des personnes handicapées (2006), Déclaration d'Incheon lors du Forum mondial sur l'éducation (2015) et Observation générale n° 4 sur la CRPD (2016).

2 Il y a un débat en cours sur le langage. De nombreuses organisations utilisent le terme « Enfants avec un handicap » mais d'autres préfèrent « enfants handicapés » (VOIR Khochen 2017, <http://discovery.ucl.ac.uk/1538596/>). Aux fins du présent document de réflexion, enfants handicapés sera utilisé conformément à la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes en situation de handicap.

3 Toutefois, il convient de noter qu'il existe quatre niveaux de handicap communément utilisés en fonction de la difficulté et que les deux catégories supérieures (modérée et sévère) représentent 5,1 % d'enfants (OMS 2011) qui dans de nombreux cas ne sont pas scolarisés.

4 UNESCO 2012 Document de synthèse sur l'éducation des enfants handicapés - https://www.unicef.org/disabilities/files/UNICEF_Right_to_Education_Children_Disabilities_En_Web.pdf

5 Aux fins du présent document de réflexion, l'éducation inclusive fait explicitement référence à l'éducation inclusive pour les personnes handicapées.

6 Ceci est basé sur la longue expérience des auteurs en matière d'évaluations de l'éducation et de programmation du handicap dans l'offre d'éducation inclusive et de meilleures pratiques ; ainsi que dans le développement et la mise en œuvre de programmes éducatifs en AOA, principalement en matière d'éducation inclusive et d'alphabetisation.

Qu'entendons-nous par *éducation inclusive* et *handicap* ?

Il est utile de définir ce que l'on entend par « éducation inclusive » et « handicap », car les discussions dans ce domaine comportent de nombreuses facettes et le langage est souvent utilisé de manière interchangeable. Les auteurs utilisent le terme « éducation inclusive » pour désigner une éducation qui n'exclut personne, que ce soit en raison d'un handicap, de la langue, du sexe, de la classe sociale, de l'appartenance ethnique ou de tout autre obstacle qui empêche un enfant d'accéder à l'éducation, d'y participer et d'en tirer profit. Le Modèle par Vagues détaillé dans la figure 1 est utilisé pour promouvoir l'éducation inclusive et peut être utilisé efficacement pour réduire les obstacles auxquels les enfants peuvent être confrontés ; cependant, il a été adapté pour ce document de réflexion afin de traiter spécifiquement du handicap.

Le terme « handicap » fait référence à la façon dont les enfants se heurtent à des obstacles à l'éducation en raison de l'environnement qui les handicapent. Nous ne définissons pas les différentes formes de handicap, mais nous reconnaissons qu'il existe un large éventail de handicaps allant de difficultés graves et profondes à des difficultés de haut niveau et largement cachées. Le Modèle par vagues répond à ce spectre en générant des changements progressifs dans la façon dont les écoles et les salles de classe sont organisées et fonctionnent de manière à correspondre à des besoins spécifiques et à avoir des incidences positives pour tous les enfants.

L'impulsion de cette réflexion est venue d'un désespoir croissant du discours autour du handicap à l'échelle politique et nationale, où la discussion est caractérisée par des impasses, des malentendus et des désaccords, et où les aspirations sont confrontées à la réalité ; pendant ce temps le nombre d'enfants handicapés apprenant reste extrêmement bas et la perspective de l'augmenter peut sembler lointaine.

Ce document de réflexion commence par identifier trois tensions dans le débat sur l'inclusion qui empêchent et entravent le chemin vers des écoles plus inclusives et de meilleures expériences éducatives pour les enfants handicapés. Il propose ensuite un modèle pratique qui vise à réduire ces tensions et que les enseignants, les écoles et les ministères de l'éducation peuvent utiliser pour promouvoir l'accès à l'éducation. Le document de réflexion se terminera par un résumé des conséquences pour le modèle à différents niveaux du système éducatif.

Tensions dans le débat sur l'inclusion

Il existe trois formes de tensions qui empêchent la création et la mise en œuvre de politiques d'inclusion cohérentes au niveau scolaire dans de nombreux pays de l'AOA :

1. L'aspiration plutôt que l'action :

La plupart des pays du monde ont l'obligation légale de fournir une éducation inclusive conformément à la Déclaration de Salamanque (UNESCO 1994), et 162 pays ont signé la Convention relative aux droits des personnes handicapées (2006), liant de fait l'éducation inclusive au programme de l'Éducation pour tous. Ces engagements comprennent non seulement le droit de tous les enfants de fréquenter une école ordinaire ou traditionnelle, mais aussi d'avoir accès à une « pédagogie centrée sur l'enfant capable de répondre à [leurs] besoins ». ⁷ Néanmoins, malgré l'impératif juridique clair, plus de 20 ans après la Déclaration de Salamanque, l'éducation inclusive dans la plupart des régions de l'AOA est légalisée plutôt que planifiée.

2. Théorique versus pratique

Un autre élément qui empêche la conception et la mise en œuvre de politiques d'éducation inclusive est le discours théorique qui encadre l'inclusion et l'attitude des gens à l'égard du handicap. Si les auteurs ne suggèrent pas que la discussion sur les modèles théoriques (c.-à-d. le modèle médical par opposition aux modèles sociaux du handicap) n'est pas importante, la discussion elle-même empêche de s'orienter vers la mise en œuvre d'applications pratiques qui se traduisent aujourd'hui par des changements en matière d'éducation. Le modèle médical considère le handicap comme une question concernant l'enfant et non l'environnement dans lequel il se trouve, ce qui entraîne une approche déficitaire du handicap et de l'inclusion. La persuasion et la rééducation des personnes qui voient le handicap du point de vue médical prend du temps au détriment de l'éducation des enfants handicapés. La question qui doit être abordée n'est pas de savoir s'il faut inclure les enfants, mais comment le faire efficacement et en temps opportun.

3. Manque de cohésion

Le terme de handicap couvre une multitude de besoins différents qui peuvent varier énormément d'un enfant ayant une déficience auditive légère à un enfant atteint de paralysie cérébrale et ayant des besoins complexes. Cela donne naissance à de nombreux groupes qui font du lobbying pour des intérêts spécifiques et uniques, dont les conséquences imprévues peuvent être que la conception d'une politique d'éducation inclusive prend du temps et que la mise en œuvre de cette politique est retardée. Il est vraiment nécessaire de trouver un mécanisme permettant à divers groupes de se réunir efficacement, sans avoir à se faire concurrence, afin de créer et d'influencer collectivement les politiques.

7 UNESCO (1994) Déclaration de Salamanque et Cadre d'action sur les besoins éducatifs spéciaux viii.

Réduire les tensions et améliorer les bonnes pratiques en matière d'éducation inclusive

Les tensions évoquées ci-dessus signifient souvent que les débats sur la manière d'améliorer l'offre d'éducation inclusive se caractérisent par une impasse et ne vont pas au-delà de la recherche d'une solution à ces tensions. Cela peut rendre décourageante la perspective d'améliorer l'offre d'éducation inclusive et il peut même être difficile de savoir par où commencer. Les auteurs ont utilisé un « Modèle par vagues » dans les programmes d'éducation inclusive et la recherche comme réponse à ces tensions et aux obstacles qui sont créés. Le Modèle par vagues a été élaboré au Royaume-Uni⁸ et reflétait le défi auquel les écoles étaient confrontées pour répondre aux différents besoins des enfants handicapés. Le Modèle par vagues proposait une **réponse graduelle** dans laquelle l'enfant était au centre. La réponse a commencé par l'**aspect universel** (c'est-à-dire ce qui était disponible pour tous), pour passer ensuite au **ciblé** (le soutien supplémentaire dont les enfants avaient besoin pour accéder à l'universel) et au **spécialiste** (intervention hautement personnalisée pour aider les enfants à exploiter leur potentiel).

Lorsque les auteurs ont observé la pratique dans l'AOA, ils n'ont pas vraiment constaté l'existence de cette réponse graduelle.⁹ Le plus souvent, ils ont plutôt observé une approche ad hoc, généralement classée par catégorie selon une « offre universelle » avec des enfants handicapés devant s'intégrer dans ce qui était disponible pour tous, puis par une approche spécialisée pour un nombre choisi d'enfants handicapés, alors qu'une approche plus ciblée aurait souvent mieux répondu à leurs besoins d'une manière plus économique. Cela a amené les auteurs à développer une approche pragmatique de l'éducation inclusive utilisant le Modèle par vagues pour fournir un cadre accessible aux ministères de l'éducation et aux professionnels afin de planifier les étapes pratiques de la mise en œuvre de l'éducation inclusive.

Cela commence par une première série de stratégies axées sur les classes traditionnelles et reposant sur l'idée que l'éducation des enfants handicapés peut d'abord se faire en améliorant l'enseignement et l'apprentissage pour tous les enfants. De façon générale, l'idée commune est qu'un enseignement efficace pour les enfants handicapés est le même qu'un enseignement efficace pour tous.¹⁰ Ainsi, cette première vague se concentre sur la majorité des enseignants traditionnels et vise à dissiper l'idée répandue selon laquelle l'enseignement aux garçons et aux filles handicapés nécessite une formation et des compétences supplémentaires en matière de handicap. Pour soutenir l'éducation inclusive, le rôle de l'enseignant est de dispenser un enseignement de grande qualité : ce faisant, tous les élèves, y compris les enfants handicapés et les enfants ayant des besoins spéciaux, pourront en bénéficier.

La deuxième Vague du modèle reconnaît que les enfants handicapés ont le potentiel pour travailler avec leurs pairs et au-delà, mais pour ce faire, ils auront besoin d'une intervention directe à un moment précis. Les stratégies de la deuxième Vague ne doivent pas être considérées comme séquentielles par rapport à la première vague ; elles se déroulent plutôt en parallèle et sont principalement mises en place pour aider les enfants à accéder à l'enseignement général de qualité mis en œuvre à la première Vague.

Enfin, les interventions de la Vague 3 reconnaissent que certaines déficiences complexes spécifiques empêchent les élèves d'atteindre leurs objectifs au même rythme que leurs pairs non handicapés et que, par conséquent, d'autres mesures sont nécessaires. C'est là qu'entrent en jeu des stratégies plus spécialisées, bien que pour un plus petit nombre d'enfants ayant de graves handicaps.

La figure 1 présente le Modèle par Vagues et propose également des stratégies d'éducation inclusive pouvant fonctionner en parallèle. Les stratégies ne sont pas nécessairement nouvelles, mais elles sont reformulées de manière à permettre aux ministères d'identifier ce qu'ils ont déjà accompli et les mesures pragmatiques qui doivent être prises pour soutenir toutes les formes de handicap. La plupart des ministères de l'éducation ont, d'une manière ou d'une autre, mis en œuvre des stratégies que l'on retrouve dans ces trois vagues. Cependant, de nombreuses interventions en matière d'éducation inclusive se concentrent uniquement sur les stratégies hautement spécialisées de la Vague 3 ou tentent de mettre en œuvre des stratégies ciblées de la Vague 2 sans d'abord réaliser certaines des actions à effet rapide qui rendent l'enseignement général plus inclusif.



© UNICEF/UN0158309/Jean/Handicap

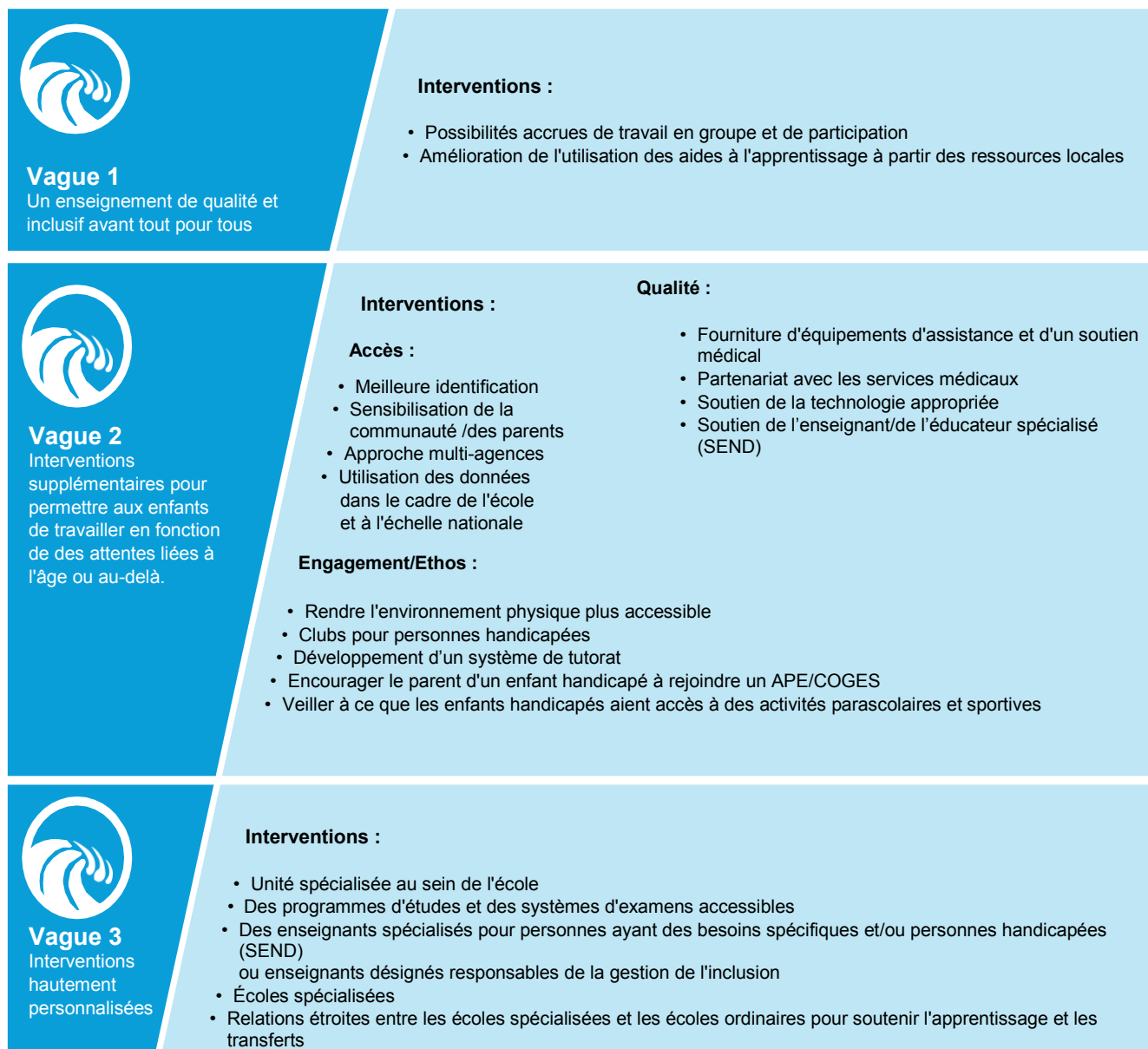
⁸ Le Modèle par vagues est tiré des stratégies nationales du Royaume-Uni : "Leading on Intervention" (2006) disponible sur :

<http://www.complexneeds.org.uk/modules/Module-1.2-The-legislative-context-edition-2/All/downloads/m02p062b/leading-on-intervention-dfe.pdf>

⁹ Ceci est documenté dans « L'éducation pour l'inclusion en Ouganda » : Exemples de meilleures pratiques disponibles sur : <http://afric-can.org/wp-content/uploads/2017/11/Inclusive-Education-in-Uganda-examples-of-best-practice-March-2017..pdf>

¹⁰ Norwich, B. and Lewis, A., Mapping a Pedagogy for Special Educational Needs, British Educational Research Journal, 27, 2001, pp. 313-329.

Figure 1 : Le Modèle d'intervention par Vagues



Diminution du nombre d'enfants

Le modèle par Vagues en pratique

Vague 1



Vague 1 porte sur ce qui devrait être offert à tous les enfants : l'inclusion effective de tous les élèves dans un enseignement quotidien de qualité dans les classes traditionnelles. La première vague vise à tirer parti de « victoires » relativement simples qui amélioreraient considérablement le processus d'enseignement et d'apprentissage.



Facteurs clés du changement : Il s'agit des enseignants qui deviennent le cœur de tout programme/intervention. - souvent sous forme de formation.

Sans aucun doute, deux défis importants dans le contexte de l'AOA sont la taille importante des classes (dans certains cas de plus de 100 élèves) et les ressources limitées (souvent un simple tableau noir). Toutefois, la question clé n'est pas la qualité de l'enseignement dispensé aux enfants handicapés, mais la qualité de l'enseignement dispensé à tous les enfants.

Le travail des auteurs en Ouganda¹¹ a montré que :

- La grande majorité des leçons observées sont des leçons dirigées par l'enseignant, où ce dernier donne des cours magistraux ou pose des questions auxquelles les enfants répondent en levant la main (c'est-à-dire qu'un seul enfant à la fois participait).
- Pour certaines leçons seulement, les enseignants utilisent des aides à l'apprentissage (une ressource préparée à l'avance) autres que le tableau noir et pour encore beaucoup moins de leçons, les élèves utilisent des aides à l'apprentissage.
- En général, très peu de salles de classe ont des affichages sur les murs et lorsque ces affichages étaient présents, ils n'étaient pas liés au programme ou aux leçons.

1.



© UNICEF/UN0158307/Jean/Handicap International

Augmentation du travail en groupe/du travail d'enfant à enfant :

C'est le moment où l'enseignant donne à l'élève la possibilité de travailler en groupe ou en binôme pendant la leçon. L'enseignant pose une question et, avant de recueillir les réponses, demande aux élèves de se tourner vers la personne assise à côté d'eux et de partager leur réponse. C'est essentiel : cela permet à tous les enfants de répondre à la question au lieu d'un seul, les enfants moins aptes ont appris de ceux qui sont plus habiles et les enfants moins confiants ont eu l'occasion de répéter oralement leur réponse. Une fois cela fait, les élèves peuvent lever la main et partager leur réponse avec le reste de la classe.

De même, un processus d'enseignement efficace a été le plus souvent observé lorsque l'enseignant a modélisé comment répondre aux questions et a ensuite encouragé les élèves à faire de même de façon autonome. Un élément de collaboration peut être introduit entre ces étapes où les élèves commencent par répondre aux questions ensemble (par deux ou en petits groupes) avant de travailler de façon autonome. Beaucoup d'élèves ne comprennent pas encore tout à fait et lorsqu'ils font des exercices de suivi de façon autonome, ils font des erreurs. En demandant aux enfants de faire des choses ensemble oralement, les élèves les plus forts soutiendront les plus faibles. C'est essentiel, en particulier pour les enfants ayant des besoins spéciaux.

De plus, le travail en groupe favorise l'inclusion sociale et renforce une attitude accueillante. Par exemple, dans une école rurale de l'Ouganda où l'on a observé une quantité importante de travail en groupe, les enfants handicapés ont été intégrés dans des groupes d'amitié et ont joué avec leurs pairs non handicapés pendant les pauses et les repas du midi.

2. Amélioration de l'utilisation des aides à l'apprentissage à partir des ressources disponibles localement :

Dans la grande majorité des cours, l'absence d'aides à l'apprentissage rend celui-ci abstrait. Lorsque des aides à l'apprentissage sont utilisées, elles permettent aux élèves de comprendre plus concrètement des concepts et à la grande majorité des enfants (y compris ceux ayant des besoins spéciaux) d'accéder aux objectifs d'apprentissage. Parmi les exemples observés, mentionnons l'utilisation de bâtonnets de comptage en mathématiques pour faciliter la compréhension des opérations de base et l'utilisation de lignes de bouteilles (voir les photos ci-dessous) pour modéliser le mélange des sons afin de faciliter la lecture.

Le matériel non spécialisé peut aider davantage les enfants handicapés. Par exemple, les mini tableaux noirs ont permis à un enseignant de faire un test d'orthographe à tous les enfants de sa classe. Les enfants malvoyants ont épilé oralement leur réponse à un camarade qui a ensuite écrit la réponse pour eux sur un mini tableau noir, ce qui a permis à l'enseignant d'évaluer si les enfants malvoyants connaissaient les réponses.

D'après les observations des auteurs, une grande partie du travail sur le handicap, tant au niveau des programmes nationaux que des programmes des organisations non gouvernementales (ONG), est axée sur l'accès des enfants à l'école et non sur la qualité de l'apprentissage. Les enseignants expriment souvent des réserves à l'égard de l'éducation inclusive principalement parce qu'ils croient qu'ils n'ont pas les compétences nécessaires pour enseigner aux enfants handicapés. L'hypothèse sous-jacente est que les garçons et les filles handicapés ont besoin de « quelque chose de différent » dans la salle de classe. Parfois, les programmes en faveur des personnes handicapées exagèrent et exacerbent cette hypothèse en formant les enseignants aux interventions de la Vague 2, telles que l'utilisation du langage des signes ou le braille. De l'avis des auteurs, ce n'est pas le rôle de l'enseignant d'une classe traditionnelle. Pour soutenir l'éducation inclusive, le rôle de l'enseignant est de dispenser un enseignement de grande qualité : ce faisant, tous les élèves, y compris les enfants handicapés et les enfants ayant des besoins spéciaux, pourront en bénéficier.



Vague 2



La Vague 2 reconnaît que les enfants handicapés ont le potentiel pour travailler selon les attentes correspondant à l'âge de leurs pairs et au-delà, mais pour ce faire, ils auront besoin d'une intervention directe et ponctuelle. Cela se déroule également au cours de la vague 1.



Facteurs clés du changement : Il s'agit d'écoles individuelles (principalement le chef d'établissement et, le cas échéant, l'enseignant spécialisé pour personnes ayant des besoins spécifiques et/ou personnes handicapées), travaillant parfois en partenariat avec des ONG ou des bureaux d'éducation au niveau du district.

Dans le contexte de l'AOA, il est possible de les subdiviser en interventions qui favorisent l'**accès** (scolarisation des enfants handicapés), l'**engagement** (maintien des enfants handicapés à l'école plutôt que de les laisser à l'écart) et la **qualité** (permettre aux enfants handicapés d'apprendre en fonction des attentes liées à l'âge de leurs pairs, voire au-delà).

Améliorer l'accès

1. Utilisation des données dans les écoles et à l'échelle nationale :

Dans le cadre de l'école, l'utilisation des données permet aux chefs d'établissement de cibler efficacement les groupes d'enfants et de suivre leurs progrès. À l'échelle nationale, l'exploration des données permet d'étudier les questions relatives au handicap sur le plan de l'ampleur et de la géographie, puis de cibler les lacunes.

Les principaux enseignements tirés de l'examen des données nationales sont les suivants :¹²

- i. « Enfants manquants » : en Ouganda (données 2015), les enfants handicapés inscrits à l'école représentaient 1,79 % du nombre total d'enfants inscrits en primaire, avec un taux de prévalence de 13 %.¹³ Cela signifierait qu'environ 925 000 enfants handicapés sont « manquants » soit parce que certains ne sont pas scolarisés ou qu'ils le sont, mais ne sont pas identifiés comme handicapés. La réalité serait un mélange des deux.
- ii. Variation selon les groupes de personnes handicapées : Les données nationales indiquent que certains groupes ont plus de difficultés à accéder à l'école, par exemple les enfants souffrant de handicaps multiples ou les jeunes filles souffrant de handicaps physiques/multiples ou de difficultés d'apprentissage. Il existe aussi des différences géographiques : les zones les plus pauvres et les plus marginalisées ont un taux plus faible d'accès à l'école que dans d'autres régions. La programmation et les interventions devraient au moins en tenir compte à des fins de suivi et devraient cibler les groupes vulnérables spécifiques. Dans de nombreux contextes, les données nationales ont également montré un écart entre l'enseignement primaire et secondaire et l'absence de transition pour les enfants handicapés.¹⁴

À l'échelle nationale, la compréhension des lacunes dans les données peut améliorer l'accès, car l'identification des enfants qui ne peuvent même pas accéder à l'éducation peut déboucher sur des interventions ciblées qui les intègrent à l'école, en plus d'identifier les enfants handicapés qui sont déjà scolarisés. Il y a des limites évidentes à ces ensembles de données et l'exploration de la localisation des enfants handicapés s'est largement limitée à l'identification des handicaps évidents.

Cependant, le processus d'identification a fait l'objet d'une attention accrue grâce à l'utilisation d'outils tels que le Module de Fonctionnement de l'Enfant¹⁵ qui permet non seulement d'appréhender un éventail plus large de handicaps/fonctionnement, mais aussi des variations dans la gravité, ce qui permet d'identifier une grande partie du handicap « invisible ».

2. Travailler avec les parents :

On croit généralement que les attitudes négatives des parents et des communautés empêchent les enfants handicapés d'aller à l'école. Cependant, au cours du travail des auteurs, une autre vision des parents a émergé : les parents de garçons et de filles handicapés veulent que leurs enfants aillent à l'école mais ont le sentiment qu'ils seront victimes d'intimidation de la part d'autres élèves et du personnel et, en outre, que l'école ne sera pas en mesure de fournir le niveau de soins et d'éducation dont leur enfant a besoin. Ce sentiment des parents, à savoir que l'enfant se sent mieux ou plus en sécurité à la maison, n'est pas représenté dans la majorité de la documentation et les programmes comportent souvent de nombreux éléments de sensibilisation visant à persuader les parents de changer d'attitudes plutôt que d'écouter leurs inquiétudes.

Dans de nombreux contextes, les auteurs ont trouvé un lien entre la présence d'un Groupe de soutien des parents (GSP) actif¹⁶ et le nombre croissant d'enfants handicapés à l'école. Parmi les exemples de pratiques exemplaires, mentionnons les GSP qui ont effectué des visites dans la communauté afin d'encourager d'autres parents à inscrire leurs enfants à l'école ou à faire un suivi de leur abandon. Parmi les exemples particulièrement réussis, on peut citer les activités génératrices de revenus qui ont souvent été mises en place grâce à la création d'une Association d'Épargne Volontaire et de Prêt (VSLA) pour soutenir les parents. Ainsi, les parents épargnent mensuellement et peuvent ensuite emprunter de l'argent dans la réserve d'épargne. Les parents ont souligné comment la VSLA leur a permis de couvrir certains moments difficiles de leur situation économique qui, autrement, auraient pu nécessiter le retrait de leur enfant de l'école.¹⁷

¹² Des données ougandaises ont été utilisées ici, mais les auteurs ont également examiné des données nationales d'Éthiopie et du Rwanda avec des résultats similaires.

¹³ Bureau ougandais de statistique (UBOS), Ugandan Population and Housing Census, Fountain Publishers, Ouganda, 2005, cité dans Fonds des Nations Unies pour l'enfance, Étude de l'Ouganda sur les enfants handicapés vivant en Ouganda : Analyse de la situation des droits des enfants handicapés en Ouganda, UNICEF, 2014.

¹⁴ Les données ougandaises de 2015 montrent qu'au niveau primaire, la scolarisation des enfants handicapés représentait 1,79 % de la scolarisation totale, alors qu'au niveau secondaire, elle était de 0,6 %.

¹⁵ L'UNICEF a mis au point le Module de fonctionnement de l'enfant (CFM) pour aider les gouvernements à identifier les enfants handicapés au moyen d'enquêtes auprès des ménages. Tout bureau national de statistique est invité à adopter le CFM pour recueillir des données sur les enfants handicapés.

¹⁶ Les comités de gestion des établissements scolaires (COGES) peuvent également jouer le même rôle que les GSP et avoir le même succès. Cependant, la clé du GSP réside dans le fait que dans certains pays, ils sont considérés comme plus autonomes que les COGES, et que les fonds collectés et les décisions prises ne sont pas influencés par la direction de l'école. Cela peut être crucial pour la confiance et la transparence entre l'école et la communauté.

¹⁷ Par exemple, pour couvrir les frais cachés des écoles, tels que les frais d'uniformes et de fournitures scolaires au début de l'année scolaire, les frais médicaux ou de transport pour aider leur enfant à accéder à l'école ou simplement des facteurs saisonniers tels que l'achat de semences pour la plantation.

3. Amélioration de l'identification des enfants handicapés à l'école :

Lorsque les écoles sont formées et dotées des ressources nécessaires pour commencer le processus de dépistage de leurs élèves afin d'identifier les enfants handicapés (par exemple, le dépistage de base de troubles auditifs et visuels et de ceux qui sont traditionnellement étiquetés comme des élèves lents qui pourraient avoir une déficience cognitive ou un retard de développement), il est possible d'augmenter considérablement le nombre de handicaps identifiés dans les écoles.

Un exemple tiré d'un projet en Éthiopie : Formation d'un enseignant principal et d'un chef d'établissement dans chacune des 123 écoles pour la réalisation du dépistage et l'amélioration de l'identification. En moyenne, 18 enfants supplémentaires ont été identifiés par école et, dans l'ensemble du projet, la proportion d'enfants handicapés est passé de 0,7 % à 3,5 %, ce qui dépasse l'objectif du gouvernement de 2,7 %.

Dans certaines régions, il existe un partenariat entre les services d'éducation et de santé qui permet aux enfants identifiés comme handicapés dans les hôpitaux d'être dirigés par l'hôpital vers une école, s'ils ne sont pas scolarisés. Là où cela est mis en place, les écoles rapportent des pourcentages beaucoup plus élevés d'enfants handicapés qui accèdent et fréquentent l'école. Aller au-delà d'une simple classification oui/non en utilisant un modèle des difficultés fonctionnelles améliorera davantage les ensembles de données des écoles et permettra également aux enseignants de faire un choix plus détaillé des interventions des Vagues 2 et 3.



Améliorer l'implication/l'attitude

Une attitude visiblement accueillante et inclusive a traditionnellement été facilitée par des formations à la sensibilisation et conscientisation que les ONG intègrent aux programmes. Importante dans certains cas, les auteurs ne croient pas que cela entraîne des changements d'attitudes à l'égard du handicap. L'un des éléments d'apprentissage les plus frappants est que la présence physique des enfants handicapés dans les milieux éducatifs constitue le meilleur plaidoyer pour l'inclusion. Les enseignants et les enfants non handicapés rapportent que leurs notions sur ce que les gens peuvent et ne peuvent pas faire ont été remises en question. De nombreux enseignants que les auteurs ont interviewés estimaient, avant même d'avoir enseigné à un enfant handicapé dans leur classe, qu'il était en quelque sorte impossible de le faire car 'ils manquaient de formation, de compétences et de confiance en eux-mêmes. Bien souvent, ils croyaient aussi que la présence de garçons et de filles handicapés abaisserait les résultats scolaires dans leur classe. En outre, la grande majorité des enseignants qui officient dans un cadre inclusif estiment que les écoles inclusives constituent la meilleure option pour les enfants handicapés. Cela a été encore renforcé par la présence d'un leadership clair et fort qui a conduit à une attitude inclusive.

1. La signalisation et créer un environnement plus accessible aux enfants handicapés :

Bien que le financement soit un obstacle, des adaptations existantes faciles à mettre en œuvre et économiques peuvent être faites.¹⁸ De nombreuses organisations de personnes handicapées (OPH), lorsqu'elles sont consultées sur la façon de rendre plus d'écoles accessibles, ont indiqué qu'il devrait y avoir une législation pour construire uniquement des salles de classe accessibles, par exemple lorsqu'une salle de classe est construite sur un niveau légèrement surélevé, une rampe doit être construite plutôt qu'un escalier. Cela n'a aucune répercussion sur les coûts ; il faut simplement que cela devienne une pratique courante. La signalisation peut avoir un impact considérable sur l'environnement et sur la sensibilisation. Les écoles qui réussissent à faire participer les élèves encourageront le personnel et les élèves à les concevoir, ce qui fera de la conversation autour de la signalisation un apprentissage.

2. Création de clubs de personnes handicapées :

Les clubs de personnes handicapées ont très bien réussi à renforcer le rôle des filles et des garçons handicapés et des jeunes à l'école, afin d'améliorer leur interaction sociale et de faciliter leur intégration à l'école. Les clubs mènent également des activités de sensibilisation et de prévention au sein de l'école et de la communauté. Les plus performants organisent également des activités génératrices de revenus, qui sont utilisés pour aider les enfants handicapés à l'école (par exemple pour acheter des stylos ou des manuels scolaires). Parmi les exemples, citons l'aménagement d'un potager scolaire pour la culture maraîchère, la production de fourneaux consommant peu et la fourniture d'animaux pour l'engraissement et la vente.

¹⁸ Par exemple, la construction d'une main courante pour apporter un soutien dans des latrines à fosse.- voir <http://unapd.org/wp-content/uploads/2016/04/chapter8.pdf> pour des exemples de réalisations et des photos

Améliorer la qualité

Les interventions de la deuxième Vague concernant la qualité de l'éducation aident directement l'élève à accéder à l'enseignement de qualité avant tout de la première Vague. Au niveau de base, cela pourrait se faire par la fourniture d'un dispositif d'assistance, comme une paire de lunettes ou un appareil auditif, pour permettre à un enfant ayant une déficience partielle d'accéder à l'apprentissage. Le partenariat avec les services médicaux ou les ONG est essentiel pour cela. Pour un enfant complètement aveugle, cela peut se faire à l'aide d'une machine à écrire le braille ou d'un autre support TIC.

D'autres interventions de la deuxième Vague peuvent impliquer un soutien supplémentaire, par exemple, la mise à disposition d'un interprète en langue des signes pendant les cours ou l'organisation de tutoriels supplémentaires en dehors des heures de classe ou le retrait de certains cours pendant une semaine donnée.

Vague 3



Les interventions de la Vague 3 reconnaissent que certaines déficiences complexes spécifiques empêchent les élèves d'atteindre leurs objectifs au même rythme que leurs pairs non handicapés et que, par conséquent, des mesures différentes doivent être mises en place.



Facteurs clés du changement : Il s'agit du gouvernement, des OED et des ONG travaillant en partenariat avec les écoles et les responsables de l'inclusion/les enseignants spécialisés dans les besoins éducatifs spéciaux et les handicaps.

Il ne fait guère de doute que les interventions de la Vague 3 (souvent sous la forme d'une unité au sein de l'école pour soutenir les enfants ayant des troubles d'apprentissage complexes) ont une place essentielle dans l'éducation inclusive. Cependant, il y a certaines conditions préalables pour que les unités fonctionnent efficacement :

- Les enfants qui s'y rendent ont un handicap cognitif, ce qui les empêche d'accéder à l'enseignement traditionnel. Dans certains cas, des enfants ayant d'autres handicaps sont placés dans ces unités, bien que celles-ci ne les aident pas à exploiter leur potentiel.
- Les enseignants dispensent un programme varié, qui est suivi par le chef d'établissement pour s'assurer qu'il est accessible aux enfants.
- Les enfants de l'unité ont encore la possibilité de se joindre à d'autres enfants, par exemple dans le cadre de projets de jardinage, de théâtre ou de cours d'éducation physique.
- Les enseignants connaissent les prochaines étapes de l'apprentissage pour chaque enfant. C'est le cas, par exemple, d'un projet International Sense en Ouganda, qui a mis en place une unité pour les élèves sourds et aveugles dans une école traditionnelle. Le projet International Sense a développé un programme d'études pour les sourds/aveugles, qui aident l'enseignant à identifier les prochaines étapes pour chaque apprenant.

La clé du succès de l'inclusion de la Vague 3 est d'avoir une personne responsable chargée de diriger l'inclusion. Cependant, ce n'est pas toujours une attente réaliste car il y a généralement un groupe très limité d'enseignants qualifiés en besoins éducatifs spéciaux et/ou handicapés¹⁹, et si les écoles ont un enseignant spécialisé, elles peuvent seulement effectuer un nombre limité d'activités et préfèrent soutenir les enfants dans leur unité. Cela peut signifier que l'enseignant spécialisé pourrait être considéré comme un obstacle potentiel à l'inclusion plutôt que comme un facilitateur de l'inclusion. Les recherches menées par les auteurs sur le rôle de l'enseignant spécialisé ont permis d'identifier les obstacles suivants à l'efficacité de l'enseignement par un enseignant spécialisé :

1. Les enseignants spécialisés peuvent avoir l'impression que leur formation est axée sur la gestion d'une unité plutôt que sur la facilitation de l'inclusion et qu'ils ont besoin de développer ce rôle.
2. Les enseignants spécialisés peuvent être submergés par l'énorme défi qui consiste à apporter leur soutien à un grand nombre d'enfants handicapés dans différents groupes d'âge. Cela est particulièrement vrai lorsqu'il n'y a pas eu de planification ciblée, pas de cartographie du temps et pas de carte de l'offre.²⁰

Afin de développer des écoles inclusives, l'enseignant spécialisé (SEND) doit continuellement évaluer les besoins des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux et/ou des handicaps et gérer leur emploi du temps pour fournir des interventions qui les aident. Pour doter les enseignants spécialisés des compétences nécessaires à cette fin, une formation et un soutien supplémentaires de la part du chef d'établissement peuvent s'avérer nécessaires.

Travailler avec le gouvernement local/district peut aider à soutenir le processus de développement d'écoles plus inclusives et est un bon exemple d'interventions efficaces de la Vague 3. Par exemple, en Éthiopie, un projet a été mis en place avec le bureau de l'éducation pour s'assurer que les enseignants spécialisés étaient libérés de leurs engagements pédagogiques pendant trois jours par semaine afin qu'ils puissent apporter leur soutien à d'autres enseignants et d'autres écoles.

Les auteurs affirment également qu'il y a une place dans les interventions de la Vague 3 pour les écoles spécialisées. Le secteur des écoles spécialisées a été marginalisé dans le débat sur l'éducation inclusive, car il est considéré comme redondant dans un système éducatif pleinement inclusif. Toutefois, pour que l'insertion professionnelle soit possible, le secteur des écoles spécialisées doit s'impliquer et travailler avec les écoles traditionnelles en faveur des enfants handicapés, en particulier pour dispenser un enseignement adapté qui ne soit pas seulement professionnel mais qui prenne également en charge certains types de handicap. Les écoles spécialisées disposent d'une mine de connaissances et d'expériences qui pourraient être partagées afin d'améliorer le fonctionnement de l'inclusion, d'offrir une éducation de qualité pour tous et de s'assurer que les enfants apprennent dans le cadre le plus adapté. Parmi les exemples de bonnes pratiques, on peut citer les directeurs d'écoles spécialisées qui travaillent avec les écoles traditionnelles de la même circonscription pour s'assurer que les enfants peuvent se déplacer entre les établissements en cas de besoin. Les auteurs ont invariablement constaté, lorsqu'ils ont interrogé des enfants en situation de handicap, que les enfants eux-mêmes étaient d'ardents défenseurs de l'inclusion et qu'ils préféraient de loin fréquenter l'école traditionnelle. Ils ont également souligné les faibles attentes scolaires que l'on trouve souvent dans les écoles spécialisées.²¹

¹⁹ Une note sur la terminologie, SEND et SEN en anglais sont souvent utilisés de manière interchangeable, la première rendant explicite l'inclusion des enfants en situation de handicap ayant des besoins éducatifs.

²⁰ Une carte de l'offre est un moyen de montrer l'offre supplémentaire et différente de celle qui est proposée dans le programme de l'école. Elle fournit : une vue d'ensemble des programmes et des interventions utilisés avec différents groupes d'élèves et une base pour le suivi des niveaux d'intervention, et leur incidence sur les progrès des élèves.

²¹ Une vidéo réalisée par Enable-Ed rassemblant les points de vue des enfants est disponible ici. https://youtu.be/ckG_K6sQhEM

Conclusion

L'inclusion n'est pas une simple intervention unique applicable à tous qui peut être mise en œuvre dans les établissements scolaires, mais plutôt une réponse à la population que l'école a vocation à servir et où les interventions se font de manière continue. Les concepts entourant l'universalisme progressif sont très présents dans le Modèle par Vagues à mesure que les écoles deviennent de plus en plus inclusives, permettant à toute leur population scolaire de s'épanouir. Il est clair que les écoles travaillent sans relâche pour fournir une éducation inclusive et il y a de nombreux exemples de cela dans ce document de réflexion. Toutefois, ce modèle démontre qu'ils sont en grande partie ponctuels et isolés les uns des autres. Lorsqu'ils sont efficaces, ils sont également soutenus par (ou ont été initiés par) une ONG travaillant avec l'école. Cependant, on n'a trouvé aucun exemple d'école qui a mené à bien les trois vagues d'intervention.

Les implications du Modèle par vagues varient selon le niveau, et un examen de ce qui peut être fait à chaque niveau est nécessaire pour s'assurer que l'éducation est inclusive.

1. **Au niveau central :** Le Modèle par vagues permet aux gouvernements centraux de lier l'éducation inclusive à la qualité de l'enseignement pour tous (Vague 1) et de libérer les experts en besoins éducatifs spéciaux et/ou handicaps (SEND) pour qu'ils se concentrent sur les interventions des Vagues 2 et 3. Si l'accent était mis sur l'enseignement de qualité pour tous au cours de la première vague, beaucoup plus d'enfants connaîtraient un changement positif dans la qualité de leur éducation. Cela représente un bon rapport qualité-prix en ce sens qu'il s'adresse au plus grand nombre d'enfants, qu'il n'y a pas de pédagogie ou d'équipement spécialisé à intégrer dans les écoles et qu'il s'appuie sur les capacités de l'un des éléments les plus importants du processus d'enseignement et d'apprentissage, l'enseignant. En outre, il peut être intégré dans l'offre existante de formation des enseignants.
2. **Au niveau du district :** Pour que le Modèle par vagues fonctionne, il faut des enseignants responsables de l'inclusion et une nouvelle façon de travailler dans un cadre inclusif. Les responsables de district doivent s'assurer que les enseignants spécialisés (SEND) sont affectés de manière stratégique (idéalement, un par école ou avoir un rôle itinérant pour soutenir plus d'une école) et qu'ils ont du temps d'enseignement hors classe pour planifier les interventions. Le chef d'établissement doit suivre et soutenir ce processus pour s'assurer qu'il se déroule efficacement. Une formation supplémentaire pourrait être nécessaire pour les enseignants spécialisés (SEND) dans cette nouvelle méthode de travail et les inspecteurs scolaires devront en assurer le suivi. En outre, à ce niveau, l'accessibilité des écoles et des infrastructures doit être surveillée et il faut veiller à ce que les enfants handicapés soient pris en compte, par exemple en construisant une rampe dans tout nouveau cabinet de toilette ou, si une salle de classe est située sur un terrain plus élevé, en construisant une pente plutôt qu'une marche.

3. **Au niveau de l'école :** Une grande partie de la discussion ci-dessus se fait au niveau de l'école. Le Modèle par vagues peut fournir aux écoles une feuille de route pour les interventions futures. Il peut montrer comment l'inclusion est possible et comment elle peut être réalisée. Il peut également aider une école à dresser les priorités et à appuyer les décisions relatives à l'utilisation de son budget pour les besoins éducatifs spéciaux et/ou les handicaps (SEND), le cas échéant, ou à obtenir le soutien des parents ou de la communauté et à déterminer les prochaines étapes. En outre, les partenaires internationaux et les ONG jouent un rôle essentiel dans le renforcement, le soutien et le développement des services centraux, au niveau du district et de l'école.

4. **Implications pour les ONG :** La coordination entre les programmes des ONG est en grande partie inexistante, et les ONG ont tendance à ne travailler que sur une seule des vagues. Un partenariat est nécessaire pour optimiser les effets positifs, par exemple, les ONG qui travaillent sur les interventions de la qualité avant tout de la première Vague pourraient travailler en partenariat avec les ONG sur les interventions de la deuxième Vague, ce qui entraînerait un changement plus global. Cela servirait également à accroître l'efficacité, car cela permettrait aux programmes de tirer parti des compétences, des connaissances et de la présence des autres. L'optimisation des ressources est un domaine sur lequel les ONG peuvent potentiellement travailler, car les programmes destinés aux personnes handicapées ont souvent des coûts élevés par école/individu, ce qui fait qu'un nombre relativement restreint d'écoles sont soutenues. Cela a un impact significatif sur leur potentiel d'expansion dans l'ensemble des districts et des pays. Vu le nombre élevé d'écoles, on peut affirmer qu'il faut utiliser un modèle de pratique plus économique, axé sur les interventions dont les coûts unitaires sont faibles.²²

5. **Implications pour les partenaires internationaux, en particulier l'UNICEF :** Il est clair qu'une collaboration à un niveau plus élevé est nécessaire pour soutenir la coordination des efforts visant à tirer pleinement partie du modèle par vagues, en particulier pour soutenir et réunir des partenaires qui se spécialisent dans les différentes interventions par vagues afin de créer un modèle plus cohésif (p. ex. ceux qui travaillent dans les domaines de l'accès, de l'implication et de la qualité). En outre, une vue d'ensemble et un aperçu au niveau des partenaires internationaux peuvent permettre de rassembler des informations et de trouver une solution à certaines des tensions décrites au début du présent document de réflexion. La création d'une base de données probantes, accessible et partagée entre les acteurs, des écoles aux gouvernements, peut également faire apparaître des interventions efficaces économiques qui peuvent être transposées à une plus grande échelle. Enfin, les partenaires internationaux peuvent également se faire les défenseurs de l'apprenant et le maintenir au centre des interventions, ce qui permet une éducation inclusive pour tous.

Il est clair que, lorsque les enfants handicapés ont accès à l'éducation et participent de manière significative à ce processus avec un enseignement et un apprentissage de qualité, leurs résultats s'améliorent. Il ne s'agit pas seulement des résultats scolaires, mais aussi des résultats liés à la socialisation, à la santé, au potentiel économique futur et à la cohésion des sociétés. Lorsque les décideurs, les planificateurs, les écoles et les communautés comprennent les différences au sein de la population scolaire, cela contribue à promouvoir l'équité sociale et conduit à des sociétés plus inclusives.

²² Cela ne veut pas dire que toutes les interventions peuvent être peu coûteuses ; certaines nécessitent des ressources importantes au niveau individuel.



© UNICEF/UN0158329/Jean/Handicap International

Lectures complémentaires

1. McConkey, R. and Bradley, A., '[Promoting Inclusive Education in Low Income Countries](#)', in Timmons, V. and Walsh, P. N., A Long Walk to School: International Research on Inclusive Education across the Life-Span. Amsterdam : Sense Publishers, 2010
2. Norwich, B., [Addressing tensions and dilemmas in inclusive education: Living with uncertainty](#), Routledge, 2013

Liste des Acronymes

MFE	Module de Fonctionnement de l'Enfant
BED	Bureau d'Éducation du District
OPH	Organisation de Personnes Handicapées
AOA	Afrique Orientale et Australe
GSP	Groupe de soutien des parents
APE	Association Parents Enseignants
SEND	Besoins éducatifs spéciaux et handicap
COGES	Comité de gestion des établissements scolaires
VSLA	Village savings and loan association (les groupements d'épargne et de crédit villageois)



2018, Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF)
Ce document de travail est distribué sous licence Creative Commons Attribution - NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0), sauf indication contraire.

Contact : UNICEF ESARO, Section Éducation de base et égalité des sexes, UNON Gigiri, Nairobi, Kenya. Cette recherche, dans sa dernière édition, ainsi que tous les documents, peuvent être téléchargés gratuitement en ligne à l'adresse suivante https://www.unicef.org/esaro/EducationThinkPieces_7_DisabilityInclusion.pdf

Pour les lecteurs désirant citer ce document, nous suggérons de le faire de la manière suivante : Sarton, Emma and Smith, Mark (2018). Série documents de réflexion UNICEF Inclusion des personnes handicapées. Bureau régional de l'UNICEF pour l'Afrique orientale et australe, Nairobi