PROMOUVOIR L'INCLUSION SCOLAIRE

Les clés du changement transformationnel dans les systèmes publics d'éducation

Gordon L. Porter et David Towell

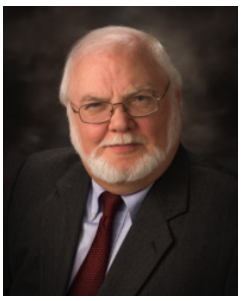
inclusive education Canada

Centre For Inclusive Futures
POLICY, ORGANISATION & COMMUNITY ACTION LEARNING

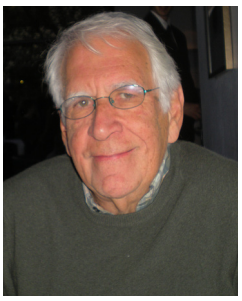
Réussir l'inclusion scolaire

Dans nos sociétés de plus en plus diversifiées, l'importance de l'inclusion scolaire est universellement reconnue, non seulement dans le but de garantir à tous les jeunes leur droit à une éducation de qualité, mais aussi pour bâtir des communautés plus inclusives telles que nous les concevons au 21e siècle. Ceci est particulièrement important pour les jeunes personnes vivant avec un handicap ainsi que leurs familles.

Pourtant, même si l'innovation en éducation est encouragée depuis plus de 30 ans, il n'en demeure pas moins que bien peu d'administrations ont mis en œuvre un système complet d'inclusion scolaire. L'une de celles qui l'a fait, cependant, est la province canadienne du Nouveau-Brunswick. Tirant parti de cette expérience et d'une analyse internationale plus vaste, Gordon Porter et David Towell entreprennent ici d'offrir un cadre directeur transformationnel pour guider les systèmes d'éducation publique dans leurs démarches pour offrir l'inclusion scolaire à tous. Publiée en mai 2017, le présent document découle d'un partenariat entre Éducation inclusive Canada et le Centre for Inclusive Futures, basé en Grande-Bretagne.



Gordon L. Porter
Directeur, Inclusive Education Canada
glporter@nbnet.nb.ca



David Towell
Directeur, Centre for Inclusive Futures
david.towell@inclusion.demon.co.uk

Introduction

Ce document porte sur « l'inclusion scolaire ». Il met en lumière les efforts requis pour rendre les écoles inclusives pour tous les élèves qui composent nos collectivités au 21e siècle. Il témoigne de la conviction croissante selon laquelle l'inclusion scolaire est la pierre angulaire d'un système qui permet à tous les enfants et à tous les jeunes de réaliser leur plein potentiel humain et de jouer leur rôle de citoyennes et citoyens à part entière dans le but de concrétiser l'aspiration commune voulant qu'*un monde meilleur est possible*.

Qu'est-ce que l'inclusion scolaire? Résumé simplement, il s'agit de milieux d'apprentissage qui optimisent la possibilité que chaque jeune de nos sociétés diversifiées reçoive une éducation de grande qualité aux côtés de ses pairs dans les écoles locales qui desservent l'ensemble de la collectivité. Les handicaps sont une composante importante de cette diversité.

Qu'est-ce que l'inclusion scolaire? Des milieux d'apprentissage où tous les enfants apprennent avec leurs pairs dans des écoles de la collectivité.

Dans nos sociétés, au moins un jeune sur cinq présente un écart physique ou mental quelconque par rapport à la « norme ». Dans le passé, ces différences ont été une source de discrimination et de ségrégation. Dans le présent exposé, nous nous penchons sur l'inclusion complète des jeunes en tant qu'élèves mis en valeur au même titre que tous les autres dans des écoles et des classes ordinaires. Le droit à une éducation inclusive a été récemment affirmé dans l'Article 24 de la *Convention relative aux droits des personnes handicapées des Nations Unies*, qui exhorte les gouvernements à « assurer un système d'éducation inclusif à tous les niveaux [...] ». Nous appuyons cette proposition.

Les données probantes publiées (1) de même que nos expériences personnelles et professionnelles démontrent qu'un système d'inclusion adéquat profite à tous les enfants. Pourtant, plus de 30 ans après les premiers efforts dans cette voie entrepris dans divers pays, il est navrant de constater que rares sont les territoires où l'on peut parler d'un **système** d'éducation véritablement inclusif. En général, nous avons plutôt constaté soit des réussites à petite échelle dans quelques écoles progressistes, dirigées par un leadership charismatique, ou l'approche plus répandue qui consiste à greffer l'inclusion aux pratiques pédagogiques traditionnelles. Ainsi, on « intègre » plus d'enfants ayant un handicap dans les écoles de quartier, mais sans apporter les changements qui permettraient leur participation égale à l'apprentissage.

Ces lacunes peuvent être interprétées comme le reflet de bonnes intentions minées par les contradictions du système. Par exemple, les élèves apprennent peut-être ensemble, mais les efforts d'inclusion sont parfois trop axés sur l'aide additionnelle apportée aux élèves définis comme « spéciaux » plutôt que sur une gestion de la classe offrant à chacun les moyens d'apprendre à sa façon. De plus, les examens normalisés ne permettent pas toujours à chacun d'exprimer la pleine mesure de ses talents

ou même d'être admis aux cours de l'année suivante au même moment que ses camarades. Bien que certaines écoles acceptent un contingent plus diversifié d'élèves, les ressources spécialisées soutenant l'apprentissage de l'élève (et bien entendu l'enseignement de la personne enseignante) restent principalement déployées dans les écoles spécialisées. Dans certains cas, la présence d'un système d'éducation hétérogène (p. ex., public et privé) sanctionné par l'État ne permet pas de limiter adéquatement les problèmes de sélection négative, processus par lequel certains élèves se voient exclus des écoles centrées essentiellement sur la réussite scolaire.

À cet effet, la présente brochure propose que l'inclusion scolaire pour tous exige un changement transformationnel au sein des systèmes d'éducation publics afin qu'elle devienne une caractéristique intrinsèque des politiques publiques, de la culture et des pratiques, et cela, de la salle de classe au ministère de l'Éducation. Ce changement placera aussi l'inclusion au cœur des attentes des collectivités dans lesquelles les écoles sont intégrées. Nous employons l'expression système d'éducation comme raccourci pour désigner la structure complexe des relations entre les divers intervenants, niveaux organisationnels et activités qui, au fil du temps, définissent les expériences éducatives pour tous les enfants et les jeunes d'une collectivité publique en particulier.

L'un d'entre nous, Gordon Porter, a consacré sa vie professionnelle à l'enseignement, à la direction d'école et à la gestion de structures de gouvernances locales. Il a été conseiller principal de ministres de l'Éducation au Nouveau-Brunswick et aux Territoires du Nord-Ouest, au Canada. (Le Canada est un régime fédéral où chaque province et territoire est responsable de sa politique d'éducation.) Il a par ailleurs apporté un soutien en matière de politiques et de programmes auprès d'autorités nationales dans plusieurs pays, notamment le Portugal, Panama, le Pérou et la Colombie. Sa province de résidence, le Nouveau-Brunswick (population de 750 000 h.), lancée dans le parcours de l'inclusion scolaire depuis plus de 30 ans, est sur le point d'établir la preuve que l'inclusion est le seul moyen d'offrir un enseignement de qualité et enrichissant à tous les élèves.

Bien entendu, cela ne veut pas dire que le parcours est terminé, au contraire. Une caractéristique du changement transformationnel dans une perspective de développement durable est qu'il nécessite une adaptation et un suivi continus d'après ce que nous apprenons en adaptant l'enseignement aux apprenants de tous âges. Nous présentons le Nouveau-Brunswick comme exemple vivant de transformation d'un système.

L'autre collaborateur, David Towell, est

sociologue. Il a travaillé à aplanir les difficultés relatives à l'intégration de changements sociaux d'envergure par l'entremise de partenariats entre les organismes publics et la société civile à divers endroits dans le monde (notamment au Canada, en Europe de l'Est et en Amérique latine). La vie de sa sœur Patricia, sévèrement handicapée, a façonné son rôle de chef de file national dans la promotion de l'inclusion au Royaume-Uni.

" ...l'inclusion scolaire pour tous requiert un changement transformationnel dans les systèmes d'éducation publics, et ce, afin que l'inclusion devienne une caractéristique intrinsèque de politique, de culture et de pratique..."

Dans ce qui suit, nous nous inspirons de nos expériences combinées pour examiner quatre aspects principaux de la transformation en éducation. **Premièrement**, nous avons relevé 10 éléments fondamentaux devant être imbriqués dans les stratégies de changement afin de mettre en œuvre la transformation fondamentale que nous recherchons. Le concept du droit de toute jeune personne à une l'éducation enrichie et de qualité ainsi que l'engagement envers une série de valeurs visant à faire fonctionner l'inclusion pour tous y sont essentiels. Ces idées sous-tendent toutes les autres activités nécessaires à l'établissement d'un système d'éducation efficace à l'échelle d'une administration ou d'un pays.

Deuxièmement, ces 10 éléments clés requièrent des mesures qui se renforcent mutuellement au niveau de *la salle de classe et de l'école, de l'administration scolaire locale (p. ex., la municipalité ou le district scolaire) et du ou des ordre(s) de gouvernement où sont rédigées les politiques d'éducation. Ensemble, ces deux dimensions définissent une matrice transformationnelle (encadré I)* que nous détaillons dans le reste de la présente brochure.

Le temps constitue le **troisième** aspect d'une transformation réussie. Nous percevons cette transformation comme un parcours pendant lequel les dirigeantes et dirigeants doivent clarifier leur vision d'un avenir meilleur auprès de tous les intervenants et tracer la voie vers un changement systémique en s'assurant que les trois niveaux reçoivent l'appui et les ressources nécessaires à celui-ci. L'expérience démontre que, même dans des conditions propices, il faut au moins cinq ans pour transformer un district scolaire au complet et encore plus pour l'ensemble d'un système d'éducation. L'exemple du Nouveau-Brunswick (encadré II, plus loin) illustre la nature de ce parcours.

En **quatrième** et dernier lieu, la transformation passe nécessairement par la mobilisation et la contribution de tous les intervenants en éducation. Ce sont :

- les familles, qui cherchent à obtenir l'inclusion pour leurs enfants;
- les jeunes, qui sont généralement les premiers à percevoir leurs camarades en tant que jeunes comme eux;
- les enseignantes et enseignants, qui apprennent de nouvelles façons de travailler et d'exercer un leadership dans leurs classes;
- les autres expertes et experts professionnels, qui mettent à contribution leurs compétences pour faire en sorte que chaque enfant apprenne de façon optimale par rapport à ses capacités;

- les directions d'école, qui intègrent ces transformations au cœur du plan d'amélioration de l'école;
- les décideuses et décideurs en éducation, qui définissent le cadre de changement et assurent la disponibilité des ressources;
- Les chefs de file des collectivités dont font partie les écoles, qui reconnaissent l'apport de l'inclusion scolaire au renforcement de communautés inclusives.

Bien souvent, le changement est initié par une remise en question alors qu'un groupe quelconque (p. ex., une association de parents ou un groupe d'enseignante et enseignants nouvellement inspirés) milite pour un changement basé sur des principes reconnus. Malgré que les défis et difficultés resteront toujours présents, notre matrice transformationnelle, lorsque que mise en œuvre graduellement, démontre que l'établissement et le maintien de partenariats internes et externes, par-delà les divers intérêts, permet l'implantation de la réforme et l'intégration des apprentissages faits en cours de route.

Dans ce contexte, nous ne nous attendons pas à ce que les lecteurs répliquent le scénario du Nouveau-Brunswick ou perçoivent les éléments de notre matrice transformationnelle comme des prescriptions immuables. Nous souhaitons plutôt que la présente brochure serve d'inspiration et de ressource aux dirigeantes et dirigeants de partout qui souhaitent collaborer avec leurs partenaires pour établir leur propre processus de transformation. Par la même occasion, nous espérons ardemment tirer des leçons de votre expérience afin d'enrichir celle de nos milieux respectifs.

Encadré I : la matrice transformationnelle

	Niveaux de système		
Dix clés	**École/Classe**	**District**	**État**
1. Préparer pour la vie	√	√	√
2. Promouvoir l'inclusion	√	√	√
3. Encourager le leadership transformationnel	√	√	√
4. Établir des partenariats	√	√	√
5. Investir pour assurer l'équité	√	√	√
6. Éliminer les obstacles à la participation	√	√	√
7. Renforcer la pédagogie inclusive	√	√	√
8. Prioriser le perfectionnement professionnel	√	√	√
9. Apprendre de l'expérience	√	√	√
10. Tracer la voie de l'inclusion	√	√	√

Dix clés de transformation

1. Préparer pour la vie

Pour obtenir un changement transformationnel à tous les niveaux, des écoles au gouvernement, les intervenantes et intervenants du monde de l'éducation devront s'entendre sur une vision commune de la raison d'être de l'éducation et de ses bienfaits pour chaque élève. Traditionnellement, dans de nombreuses administrations, l'éducation a été axée sur l'acquisition de connaissances normalisées (et sur une évaluation standardisée) portant sur des « matières » définies sur le plan scolaire et transmises par un enseignement magistral préconisant des moyens qui ne reconnaissent pas les particularités de chaque élève.

En revanche, l'Article 24 (qui touche les élèves ayant un handicap, mais qui reste pertinent pour tout le monde) propose une conception de l'éducation plus holistique et plus stimulante, orientée vers :

> « a) l'épanouissement du potentiel humain, du sentiment de dignité et d'estime de soi, ainsi que vers le renforcement du respect des droits de la personne, des libertés fondamentales et de la diversité humaine;
> b) l'épanouissement de la personnalité des personnes ayant un handicap, de leurs talents et de leur créativité ainsi que de leurs aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités;
> c) la participation effective des personnes ayant un handicap à une société libre. »

Nous appelons cela l'éducation pour la vie. Dans un monde en rapide évolution confronté à des difficultés sans précédent, l'éducation doit préparer les jeunes à contribuer pleinement à la création d'un avenir meilleur, par exemple, en permettant à l'humanité de vivre en harmonie avec notre environnement naturel. En plus d'intégrer les matières traditionnelles comme les langues et la littérature, le programme éducatif doit s'étendre au respect de la nature, à la vie durable et au renforcement de la justice sociale. De plus, si un avenir meilleur requiert des citoyennes et citoyens actifs ayant diverses compétences, une pensée critique et une capacité à travailler en collaboration, alors ces attributs doivent être perfectionnés au cours des années scolaires par des stratégies qui adaptent l'apprentissage à chaque élève, qui mobilisent leur cœur, leurs mains et leur esprit, qui favorisent la créativité et qui encouragent le travail coopératif.

2. Promouvoir l'inclusion

Le deuxième élément de cette vision touche la manière dont chaque élève peut tirer avantage de l'inclusion scolaire. Essentiellement, l'inclusion scolaire consiste à enseigner aux élèves, y compris ceux ayant un handicap ou d'autres besoins particuliers, dans des salles de classe ordinaires, pleines de camarades de leur âge, dans des écoles communautaires. Les élèves ayant un handicap fréquentent les mêmes écoles que leurs frères et sœurs, ont le même accès aux mêmes possibilités d'apprentissage que

les autres jeunes et participent aux activités scolaires et sociales de l'école. Tous les jeunes développent ainsi leur propre stock de « capital social », c'est-à-dire leur réseau relationnel, avec différentes personnes de leur âge. Ces interactions permettront aux jeunes de développer l'empathie dont ils auront besoin dans leur vie adulte, selon les expériences ou les rôles qu'ils décideront d'assumer.

La promotion de l'inclusion nécessite que le système d'éducation public :

- considère l'éducation universelle comme un droit de la personne et tende activement à main aux jeunes personnes à risque d'exclusion;
- cherche à éliminer ou à minimiser des obstacles comportementaux et physiques à la pleine participation de tous;
- fasse en sorte que les écoles respectent toutes sortes de diversités et accueillent tous les jeunes;
- reconnaisse la différence de chaque jeune personne et organise le programme éducatif en fonction des forces et des besoins individuels;
- demande à toutes les enseignantes et à tous les enseignants d'accepter la responsabilité d'enseigner à tous les enfants, en leur offrant le soutien nécessaire pour réaliser cet objectif.

Ces deux premières clés établissent des buts précis pour le système d'éducation. Les autres définissent les moyens de les réaliser.

3. Encourager le leadership transformationnel

Le changement procède souvent par petites étapes. Cependant, les changements requis pour arriver à une réelle inclusion scolaire ne peuvent dépendre d'un simple remaniement de l'éducation traditionnelle. Ils nécessitent plutôt que de nouvelles façons de penser viennent transformer tous les échelons du système d'éducation et, en particulier, les salles de classe où personnel enseignant et élèves se rencontrent.

Le changement transformationnel exige que soit établi un leadership transformationnel, non seulement chez les décideurs et les employés professionnels, mais aussi chez les parents et les élèves. Un tel leadership (2) consiste à :

- comprendre l'importance du changement;
- travailler avec d'autres afin d'établir une vision qui inspire le changement et qui le communique dans tout le système;
- encourager un grand éventail d'innovations afin de démontrer la vision en pratique;
- aider les innovatrices et les innovateurs à établir des réseaux permettant de partager ces nouvelles connaissances au sein des écoles et des collectivités, et à célébrer les réussites;
- consolider graduellement les progrès en lois, en politiques et en culture scolaire.

Un tel leadership doit être trouvé et nourri. Les personnes qui décideront de s'impliquer auront besoin de sources d'inspiration, notamment auprès des élèves et de leurs succès, ainsi que « d'espaces » où, avec leurs pairs, ils pourront développer leurs compétences en posant une réflexion sur leurs propres expériences.

4. Établir des partenariats

En plus du leadership professionnel, nous devons reconnaître que les écoles sont des parties vitales de leurs communautés et que l'éducation à son meilleur consiste à travailler en partenariat avec les élèves et leurs familles. Comme nous l'avons exposé, l'éducation efficace requiert que les élèves soient des participants actifs dans l'amélioration de la classe et de l'école. C'est là un moyen authentique d'apprentissage de la citoyenneté active.

Les parents doivent participer, avec les enseignantes et les enseignants, à l'établissement et à la livraison du programme éducatif de chaque enfant. Pour aider les parents dans cette tâche, il faut encourager un soutien entre parents. De façon plus générale, la participation d'associations de parents et d'ONG vient donner du poids aux demandes d'inclusion scolaire. Les organismes représentant des adultes handicapés peuvent aider à renforcer ces démarches, par exemple par des campagnes d'inscription à l'école universelle. L'expérience de l'éducation propre aux adultes ayant un handicap peut être une ressource expérientielle précieuse pour les écoles et les décideurs dans l'avancement de l'inclusion réelle.

Ces efforts sont d'autant plus renforcés là où des programmes d'éducation des adultes sont offerts pour aider les citoyens, y compris les parents et les adultes ayant un handicap, à devenir des « partenaires dans l'établissement de politiques » et là où la société civile relève le défi à long terme de sensibiliser tout le monde aux avantages de l'inclusion et à la nécessité de lutter contre la discrimination (3).

5. Investir pour assurer l'équité

Pour que des changements importants soient réalisés, les autorités publiques doivent attribuer des ressources au développement du système d'éducation et veiller à ce que l'expertise des spécialistes soit réaffectée au soutien des écoles ordinaires. Par ailleurs, cet investissement doit être fait de façon équitable dans le but d'assurer (selon les termes de l'Article 24) que les personnes vivant avec un handicap puissent, « à égalité avec les autres, avoir accès [à l'éducation] dans les communautés où elles vivent ».

Cette disposition a des répercussions sur l'attribution des ressources à tous les niveaux et sur la façon de mesurer le rendement. Les pouvoirs publics doivent s'attarder aux iniquités présentes dans la distribution des ressources (par exemple, entre les régions urbaines et les régions rurales) et voir à ce que le financement public et le personnel soient réaffectés selon les besoins de la population. Les

gouvernements devront peut-être aussi légiférer pour faire en sorte que les écoles du secteur privé jouent leur rôle dans la prévention de la discrimination fondée sur le handicap. De même, les districts scolaires doivent affecter des ressources locales aux écoles de manière à encourager l'inscription inclusive et refléter équitablement les besoins dans chacune des écoles. Pour leur part, les directions d'école doivent attribuer ces ressources équitablement de façon à offrir un soutien optimal aux enseignantes et aux enseignants.

6. Éliminer les obstacles à la participation

Tant dans les écoles qu'à l'extérieur, les obstacles physiques, matériels et comportementaux à la participation égale de tous les jeunes à leurs études sont souvent présents. Certains de ces obstacles portent sur l'accès, par exemple dans la conception physique des bâtiments ou au niveau du réseau de transport local. D'autres concernent la disponibilité de mesures d'aide et d'adaptation, par exemple celles qui permettent aux élèves ayant une déficience sensorielle de communiquer. D'autres encore touchent la façon dont les élèves sont compris, par exemple, comment les traits autistiques influencent la capacité de concentration dans le milieu d'apprentissage commun.

L'identification et la réduction de ces obstacles de façon à ce qu'aucun élève ne soit désavantagé doit être l'objet d'une stratégique et mise en œuvre concertée. Premièrement, le « handicap » doit être vu comme une conséquence de milieux mal conçus et non comme un élément propre à la personne et expliqué par un « diagnostic » clinique. Des mesures législatives peuvent énoncer les obligations des services publics en matière d'« adaptations raisonnables », y compris garantir que les élèves faisant rencontrant des obstacles à l'apprentissage accèdent aux classes ordinaires et y réussissent. Les districts scolaires sont responsables de l'accessibilité aux bâtiments scolaires et de la disponibilité du transport. Les écoles elles-mêmes doivent faire preuve de créativité et apprendre des autres la meilleure façon de répondre aux besoins de chaque élève, soit par un concept d'apprentissage universel ou par des adaptations personnalisées (4).

7. Renforcer la pédagogie inclusive

Une vision de l'inclusion scolaire et une culture d'accueil offrent un cadre favorable à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage au sein des écoles. Les bonnes enseignantes et bons enseignants réfléchissent à façon dont chaque élève apprend le mieux selon diverses aptitudes et différents styles d'apprentissage. Comme nous l'avons indiqué, le concept d'apprentissage universel et des adaptations personnalisés offrent un cadre permettant la participation égale et équitable de chaque apprenant. Le modèle comporte plusieurs stratégies (5) aidant à définir les pratiques inclusives en classe, notamment :

- Différencier les leçons afin que tous les élèves puissent participer;
- Reconnaître ouvertement la diversité et expliciter les attentes différentiées;
- Personnaliser les plans d'apprentissage de manière à établir des objectifs atteignables et à évaluer le progrès de manière à encourager tous les élèves;
- Gérer les leçons de manière à promouvoir l'apprentissage coopératif par le biais de regroupements fluides d'élèves;
- Voir à ce que tous les élèves disposent du soutien de leurs pairs.

Les écoles peuvent soutenir les enseignantes et enseignants par des pratiques comme le déploiement d'aides-enseignante et aides-enseignants et l'affectation de ressources pertinentes. Les districts scolaires peuvent notamment soutenir les écoles en partageant les meilleures pratiques et l'expertise de professionnelles et professionnels de divers domaines. Dans ses politiques, le gouvernement peut promouvoir les pédagogies inclusives en misant sur des programmes éducatifs souples et en investissement dans la formation des enseignantes et des enseignants.

8. Prioriser le perfectionnement professionnel

Le changement transformationnel suppose des attentes plus élevées et le renforcement des capacités des enseignantes et enseignants et des autres intervenantes et intervenants à intégrer à tout le système d'enseignement de nouvelles façons de penser et de travailler. Nous avons déjà évoqué la nécessité d'investir dans le développement du leadership transformationnel, notamment au niveau des directions d'école. Il importe tout autant que les enseignantes, les enseignants et les autres membres du personnel soient pleinement outillés pour développer des pratiques inclusives dans l'école et en salle de classe.

Le perfectionnement des enseignantes et des enseignants repose en partie sur une réforme des programmes de formation offerts par les universités et les autres établissements d'enseignement. Il repose aussi sur la priorisation du perfectionnement professionnel continu pour les praticiennes et praticiens qualifiés. En particulier, le système d'éducation doit se livrer à une quête professionnelle approfondie (6), accordant au personnel enseignant et aux autres intervenants l'espace, le temps et le soutien nécessaires à ce qu'ils et elles puissent s'engager dans une réflexion commune avec d'autres enseignants et apprendre des parents et, s'il y a lieu, d'autres expertes et experts comme les psychologues, les physiothérapeutes et les orthophonistes. Plus concrètement, des méthodes telles que les « cercles de solutions » offrent à de petits groupes d'enseignantes et d'enseignants des moyens pratiques et efficaces permettant de s'entraider dans la recherche de solutions pratiques aux difficultés vécues en classe.

9. Apprendre de l'expérience

Nous avons souligné l'importance du développement du leadership et de la formation professionnelle. Mais la transformation de l'éducation fait aussi appel à une autre sorte d'apprentissage, celui issu de l'expérience vécue au sein du système dans son ensemble (c'est-à-dire « verticalement » et « latéralement ») de manière à adapter les politiques en fonction de l'expérience vécue en classe, et *vice-versa*, et de sorte que l'innovation dans un secteur façonne l'innovation dans un autre. À tous les niveaux du système, les dirigeantes et dirigeants doivent communiquer entre eux et s'appuyer sur divers points de vue pour évaluer les défis, définir les priorités et faire un suivi des progrès réalisés par rapport à la vision commune de l'inclusion scolaire.

L'étude de cas du Nouveau-Brunswick (encadré II) illustre cet engagement à l'égard d'une évaluation périodique du progrès dans l'ensemble de la province. L'« indice de l'inclusion » (7) est l'une des nombreuses approches systématiques permettant l'évaluation des progrès au niveau des écoles.

10. Tracer la voie de l'inclusion

Comme nous l'avons exposé, réaliser la transformation d'un système entier est avant tout un parcours dans lequel des dirigeantes et dirigeants, créatifs et motivés, travaillent collectivement à tracer la voie vers un avenir inclusif. Ce parcours peut commencer de diverses façons parents qui se rassemblent pour demander l'inclusion de leurs enfants aux classes communes, un corps d'enseignantes créatives et d'enseignants créatifs qui innovent dans leur enseignement, des directions d'école enthousiastes qui mènent leur école dans une voie nouvelle, des dirigeantes et dirigeants politiques inspirés par la perspective des droits de la personne, mais quelle que soit la source de l'élan initial, les autorités dirigeantes devront établir une vision convaincante de l'inclusion scolaire, rallier un appui pour le changement et mobiliser des actions qui se renforcent mutuellement à différents niveaux et dans différentes parties du système d'éducation de sorte que tous les efforts tendent de plus en plus vers un objectif commun.

Au fil du temps, ces efforts devront prendre en compte et intégrer d'une façon coordonnée les dix clés que nous avons présentées ici, y compris :

- Développer, soutenir et relier les réseaux de dirigeantes et dirigeants;
- Renforcer le partenariat entre les éducatrices, les éducateurs, les élèves et les familles;
- Investir dans la formation et le soutien des anciennes et nouvelles enseignantes et enseignants ainsi que des autres membres du personnel;
- Créer des modèles de succès positifs qui illustrent la façon d'éliminer les obstacles et de renforcer la pratique inclusive, puis communiquer ces modèles aux écoles et aux collectivités;
- Encourager l'action des associations de parents en tant qu'organismes de défense des droits et partenaires dans l'établissement des politiques;
- Travailler à l'établissement d'un plan de transformation cohérent et y investir les ressources nécessaires;
- Prêter une attention particulière aux leçons tirées de l'expérience vécue et, surtout;
- Aider toutes les personnes concernées à soutenir leur vision et leur passion tout au long du parcours.

Plusieurs de ces caractéristiques sont illustrées de façon plus concrète dans l'étude de cas du Nouveau-Brunswick, qui suit.

Encadré II : transformation du système d'éducation dans la province canadienne du Nouveau-Brunswick

Gordon Porter, en tant qu'enseignant, directeur d'école, chef de district et conseiller en matière de politiques publiques, a joué un rôle de premier plan dans les changements fondamentaux menés dans la petite province du Nouveau-Brunswick depuis plus de 40 ans. Il raconte ici une version succincte du long parcours de l'enseignement inclusif, entamé au début des années 1980 et qui, bien qu'ayant été en grande partie réalisé dans les années 1990, continue de cheminer à travers de nouveaux défis et de nouvelles stratégies pour les surmonter.

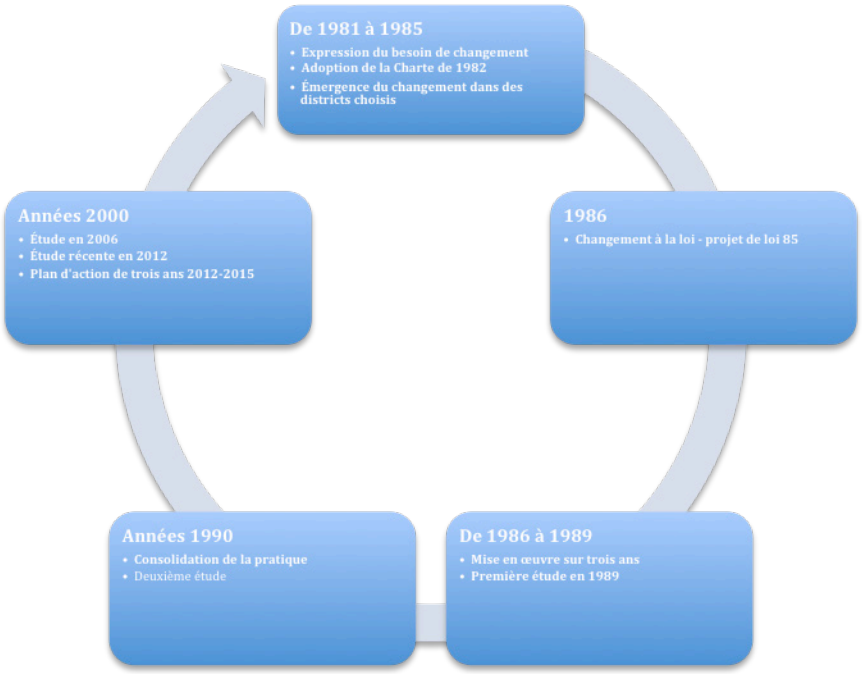
Au Nouveau-Brunswick, trois facteurs importants ont joué en faveur du mouvement vers l'inclusion à ses débuts, à la fin des années 1970. Premièrement, de nombreuses familles étaient insatisfaites des résultats obtenus dans les écoles séparées où elles envoyaient leurs enfants. Même l'accès à l'école ne leur était pas assuré puisque les parents devaient organiser eux-mêmes les écoles, disposant seulement d'un soutien partiel du gouvernement pour ce faire. Par conséquent, la demande et le plaidoyer pour de meilleures options et de meilleurs résultats pour les enfants vivant avec un handicap se sont accentués. Les parents étaient mécontents de l'absence de progrès chez leurs enfants, qui menait à une ségrégation sociale et à un apprentissage scolaire limité. L'enseignement scolaire, quand il était offert, n'apportait pas de résultats positifs. La voix des parents s'éleva et ils se manifestèrent de façon de plus en plus active auprès des instances publiques.

En deuxième lieu, certains facteurs en matière de législation et de politiques publiques sont devenus évidents au début des années 1980. Un mouvement exigeant que les systèmes d'éducation desservent tous les enfants, y compris ceux ayant des handicaps, s'est manifesté au Canada et aux États-Unis et a pris de l'ampleur au sein de la société. La discrimination fondée sur le handicap a été explicitement interdite au moment où le Canada a enchâssé la Charte des droits et libertés dans la Constitution en 1982. L'adoption de la Charte a eu un effet similaire à celui de l'Article 24 de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées, qui motive actuellement un changement dans de nombreux pays.

Enfin, plusieurs enseignantes, enseignants, dirigeantes et dirigeants d'école se sont engagés à offrir un enseignement à tous les élèves, y compris à ceux ayant des handicaps intellectuels et physiques. Cet engagement est issu du mouvement des « écoles performantes » au Canada et aux États-Unis. Il était axé sur la croyance en des systèmes et des pratiques en mesure d'assurer que tous les élèves, et non seulement les plus doués, puissent apprendre. L'un des principes de ce raisonnement était que… « tous

les enfants ont la capacité d'apprendre ». Après de premières démarches prudentes, les directions d'école et les enseignantes et enseignants ont acquis la conviction qu'il était possible de surmonter les peurs et les doutes à l'idée de servir tous les élèves dans des classes ordinaires. Il fallait parler de la vision, préciser le niveau d'engagement envers chaque apprenant et s'ouvrir à de nouvelles façons d'aborder le programme éducatif et les pratiques d'enseignement. Tirant parti des réussites, un enseignant à la fois, puis une école à la fois, les éducateurs et éducatrices du Nouveau-Brunswick ont découvert qu'il y avait moyen d'assurer à la fois la qualité de l'enseignement et l'inclusion de tous les élèves.

Il faut reconnaître que la transition vers un système inclusif a pris du temps. Dans le district où j'ai travaillé, centré sur la ville de Woodstock, il nous a fallu de deux à trois ans pour définir pleinement notre approche (à partir de 1982), puis un autre trois ou quatre ans pour l'institutionnaliser (vers 1989). Lorsque la confiance des premiers adhérents à l'égard du modèle inclusif a été bien ancrée, on les a invités à partager leur expérience avec leurs pairs. Nous avons donc procédé d'un enseignant à l'autre et d'une école à l'autre jusqu'à ce que l'inclusion devienne le mode de travail établi pour les éducatrices et les éducateurs. Nous n'étions pas les seuls puisque plusieurs autres districts scolaires ont bien accueilli le changement vers l'inclusion et ont investi dans la formation et le renforcement des capacités nécessaires afin de donner au personnel enseignant, aux directions d'école et aux aides-enseignantes et aides-enseignants la formation dont ils et elles avaient besoin pour réussir.



Au niveau du gouvernement provincial, le ministère de l'Éducation a fourni un cadre stratégique ainsi que le financement nécessaires au changement. Des activités de formation et des séminaires ont été offerts partout dans la province pendant plusieurs années. Du matériel a été créé et des vidéos produites. Nous avons convenu du fait que si nous attendions que tous les intervenants au sein du système soient prêts avant d'amorcer l'inclusion, nous n'allions jamais procéder. Les obstacles étaient nombreux, notamment la peur et l'incertitude concernant la valeur de l'inclusion, la préoccupation relative à la validité du soutien pour les enseignantes, les enseignants et les élèves ainsi que la perspective répandue du « modèle médical » chez les professionnelles et professionnels de l'éducation spéciale. Il s'agissait toutefois d'aller de l'avant et de résoudre les problèmes au fur et à mesure qu'ils se présentaient.

Selon nous, la stratégie la plus efficace au niveau de l'école consistait à identifier les situations posant les plus grands défis à l'un ou plusieurs des membres du corps enseignant et à offrir l'appui nécessaire pour y répondre. Il pouvait s'agir du soutien supplémentaire d'une para-professionnelle ou d'un para-professionnel pendant plusieurs semaines, d'obtenir un plan d'action solide établi par une ou un spécialiste ou on offrirait à l'enseignante ou l'enseignant des ateliers ou des séminaires leur permettant d'acquérir de nouvelles compétences ou stratégies.

L'une des principales caractéristiques de l'approche adoptée au Nouveau-Brunswick a été d'investir de façon soutenue dans l'établissement d'un corps d'« enseignantes et enseignants auxiliaires » en mesure d'apporter une assistance directe et collaborative au travail entrepris pas le personnel enseignant pour faire de l'inclusion une réalité dans leur classe. Dans certains cas, il s'agissait de former les enseignantes et enseignants d'éducation spéciale, dans d'autres, de recruter des enseignantes et enseignants spécialisés à qui on offrait une formation additionnelle afin qu'ils puissent servir d'enseignants auxiliaires à leurs collègues. Le district au sein duquel j'ai travaillé offrait ces séances de formation à raison d'un après-midi complet toutes les deux semaines, et cette démarche a duré plus de 10 ans.

Toutes ces initiatives étaient intégrées à la planification au niveau des écoles, des districts et de la province. Le ministère de l'Éducation a encouragé un partenariat avec les districts et ces derniers ont mis en œuvre des initiatives de coopération inter-districts. Les organismes de défense des intérêts des parents et des familles, les universités et les groupes professionnels étaient aussi impliqués dans ces partenariats. L'inclusion scolaire dans les écoles du Nouveau-Brunswick bénéficiait d'un soutien législatif, politique et administratif important.

Alors que l'inclusion était progressivement mise en œuvre dans les écoles de la province, les enfants pouvaient déjà tous fréquenter la même école de la collectivité ou du quartier deux ou trois ans après l'intégration de la nouvelle approche. Les directions d'école, les enseignantes et les enseignants ont mis l'accent sur des pratiques rendant l'école inclusive tout en en faisant un lieu d'apprentissage efficace pour tous. L'apprentissage n'est pas mutuellement exclusif et l'inclusion n'a pas pour effet de diminuer l'apprentissage des pairs.

Il y a plus de 30 ans que nous avons entrepris de rendre les écoles du Nouveau-Brunswick plus inclusives. Si notre démarche a été largement couronnée de succès, il faut toutefois reconnaître qu'elle n'a pas été facile et quatre études importantes sur le processus l'inclusion scolaire ont relevé de nouvelles façons de nous améliorer en cours de route.

J'ai siégé comme coprésident de la plus récente étude, qui a pris fin en juin 2012. Notre principale conclusion est formulée dans le titre de notre rapport, Consolider l'inclusion, pour consolider nos écoles. Comme mesure pour favoriser le progrès, nous y avons notamment proposé de favoriser le développement d'un leadership fort dans l'ensemble du système scolaire, d'offrir un soutien collaboratif direct et efficace au personnel enseignant, et d'encadrer et de renforcer les capacités par le biais d'investissements dans la formation et dans les stratégies d'amélioration continues.

Au Nouveau-Brunswick, chaque investissement visant à rendre le milieu scolaire améliore visiblement l'école pour tous les élèves. Concrètement, cela signifie améliorer l'enseignement et aider les enseignantes et enseignants à relever les défis auxquels ils et elles sont confrontés. La réussite de l'inclusion est du ressort du personnel enseignant et de son approche pédagogique plutôt qu'une question examinée du point de vue « médical » se concentrant traditionnellement sur les défauts individuels de l'élève dit « spécial ».

Au Nouveau-Brunswick, nous soutenons la mise en place de pratiques scolaires permettant aux enseignantes et enseignants de servir tous les élèves et non pas seulement certains d'entre eux.

L'enseignement de qualité et l'inclusion scolaire sont les deux faces d'une même médaille. Ils vont de pair.

Voilà le parcours que suit le Nouveau-Brunswick depuis 1986. Des avancées remarquables ont été réalisées dans la province, mais il s'agit d'un travail en chantier, qui continuera de l'être.

Trois illustrations étoffent cette histoire :

Vas-y, Matthew!

Âgé de huit ans, Matthew fréquente une école au Nouveau-Brunswick. Animé, indépendant et fonceur, il nage, patine et joue au soccer. Comme les autres enfants? Oui, sauf que Matthew est né avec une déficience auditive de moyenne à sévère à l'oreille gauche et de sévère à profonde à l'oreille droite. S'en sont suivi des troubles langagiers et d'apprentissage que les autres élèves de sa classe n'avaient pas.

Comment la situation a-t-elle changé sa vie à l'école? Très peu. Nous l'avons toujours traité comme les autres enfants. « À l'école c'est pareil, dit sa mère Sophie. Nous n'avons pas essayé de cacher ses difficultés auditives et d'apprentissage. Il porte des prothèses auditives et il en est fier. »

Matthew a bénéficié d'une intervention précoce pour compenser sa perte auditive et lui permettre d'acquérir les compétences langagières dont il aurait besoin. Les expériences sensorielles, les jeux et les exercices de langage ont favorisé son apprentissage. Matthew est maintenant en troisième année. Il emploie un vocabulaire riche et arrive à suivre son groupe. Un système FM dans sa classe amplifie la voix de l'enseignant. Matthew participe à toutes les activités sans aide-enseignant. Il est inclus et se sent à sa place!

L'équipe d'enseignement fait de l'inclusion une réalité

Imaginez un peu. Quatre classes le long d'un couloir, chacune remplie d'enfants du niveau de la maternelle à celui de la deuxième année. Cinq membres du corps enseignant, qui se déplacent périodiquement d'un endroit à l'autre comme le font les élèves.

Le bourdonnement des enfants qui apprennent activement est omniprésent et pourtant l'atmosphère est détendue et joyeuse. Pour ces enseignantes et enseignants, « l'inclusion scolaire » consiste à traiter chaque élève avec dignité et respect, à tenir compte du style d'apprentissage de chaque élève et à avoir des attentes élevées mais réalistes pour chacun.

L'enseignement se fait en fonction des forces et des faiblesses de chaque élève et les objectifs d'apprentissage sont adaptés par rapport à ces attentes. Cela signifie aussi que chaque élève évolue dans un milieu d'apprentissage positif qui lui offre continuellement le niveau de soutien dont il a besoin.
Ces classes de niveaux multiples font de l'inclusion une réalité sur bien des plans.

Ces cinq enseignantes et enseignants sont un modèle de la synergie présente lorsqu'une équipe se concentre sur un but, celui selon lequel « tous les enfants sont capables d'apprendre ».

Le modèle d'inclusion du Nouveau-Brunswick : un impact mondial

« L'adoption radicale de l'inclusion scolaire » au Nouveau-Brunswick il y a plus de 25 ans a eu une incidence considérable sur l'établissement de politiques d'inclusion scolaire nationales dans divers pays. Ces retombées ont pris la forme d'investissements au niveau des équipes de soutien dans les écoles, d'un appui efficace aux élèves en classe plutôt que de les confier à des spécialistes à l'extérieur des salles de classe, et d'encouragements afin que chaque école admette la proportion naturelle d'élèves ayant un handicap présente au sein de leur population locale (Afrique du Sud); l'établissement du modèle de l'enseignant auxiliaire (Portugal) et un accent sur la résolution de problèmes à l'école (Pérou et Colombie).

Marie Schoeman, de la Direction de l'éducation inclusive, au ministère de l'Éducation, en République d'Afrique du Sud, a indiqué que « le progrès accompli envers l'établissement d'un système scolaire pleinement inclusif est en grande partie attribuable aux leçons stratégiques tirées du système d'inclusion scolaire du Nouveau-Brunswick. »

Rôles et responsabilités à l'échelle du système

Notre matrice transformationnelle (encadré I) fait ressortir la nécessité de mettre en œuvre ces dix thèmes stratégiques à tous les niveaux du système d'éducation, de la salle de classe jusqu'au ministère de l'Éducation. D'après nous, il s'agit ni d'initier le changement à partir du « sommet », ni d'amorcer une révolution à partir du « bas », mais d'entamer un travail collaboratif où le gouvernement définit les objectifs politiques et fournit les conditions permettant de soutenir les districts scolaires et les écoles qui, elles, apportent le changement en classe. Cela implique que de bonnes écoles prennent l'initiative d'innover et que leurs succès soient par la suite être communiqués à d'autres et transposés à plus vaste échelle. Donc, l'important est que tous tentent de tirer des leçons de l'expérience vécue, non seulement celles de leurs meilleures coups, mais aussi de leurs besoins en matière de collaboration et de soutien de la part des autres parties. Voilà en quoi consiste notre conception de la transformation d'un système.

Nous présentons ici les principaux rôles et responsabilités de chaque instance – gouvernements, districts scolaires, écoles et classes – permettant de mettre en œuvre notre approche.

I. Gouvernement

Débutons par le gouvernement (national ou peut-être de l'État dans les régimes fédéraux). Nous l'avons vu, la Convention relative aux droits des personnes handicapées des Nations Unies (Article 24) attribue aux « États parties » la responsabilité d'assurer la mise en place « d'un système d'éducation inclusif à tous les niveaux d'enseignement et offrant des possibilités d'éducation et de formation tout au long de la vie ». La Convention explique clairement la portée de cette responsabilité en matière de politiques et d'action. Le Rapporteur spécial de l'ONU sur le droit à l'éducation (8) a ajouté maints détails, qui figurent dans les récents Commentaires généraux de l'ONU (9). En combinant ces analyses aux leçons tirées au Nouveau-Brunswick et ailleurs (10), nous résumons les priorités suivantes (encadré III).

Encadré III : priorités au niveau du gouvernement

- Établir un leadership clair à l'échelle nationale (un ministère pour l'ensemble du système d'éducation scolaire) pour donner suite à l'Article 24.
- Offrir un modèle de partenariat entre le gouvernement, les éducatrices, les éducateurs et les organismes de la société civile (y compris les organismes de soutien aux personnes ayant un handicap) pour tracer la route du changement et investir dans l'établissement d'un leadership visionnaire en mesure d'apporter un changement radical à tous les niveaux du système.
- Donner force de loi au droit à l'inclusion scolaire, en commençant par la petite enfance, et interdire la discrimination sur la base d'un handicap.
- Veiller à ce que cet engagement se traduise par un investissement financier équitable et approprié ainsi que des efforts progressifs pour éliminer les obstacles à la participation, offrir des mesures adéquates de soutien aux élèves qui en ont besoin et

sensibiliser le public aux avantages de ces mesures pour l'ensemble de la collectivité.

- Promouvoir un programme éducatif souple, axé sur l'éducation pour la vie, et veiller à ce que les systèmes d'évaluation reflètent les talents et les réalisations de tous.
- Établir un système unique pour tous, transférant les ressources et les compétences de l'éducation spécialisée (si elle existe) au soutien du personnel enseignant et des élèves dans des classes ordinaires.
- Veiller à ce que toute la formation en enseignement, tant initiale qu'en cours de service, prépare les enseignantes et les enseignants à répondre efficacement à la diversité en salle de classe.
- Investir dans l'élaboration et le partage des pratiques exemplaires en inclusion scolaire.
- Apporter un soutien aux organismes de la société civile qui aident les parents à comprendre leurs droits ainsi que ceux de leurs enfants et qui offrent un soutien à la défense des intérêts de familles individuelles.
- Établir, dans les écoles publiques et privées, des mécanismes permettant de mesurer le recrutement et la participation des élèves ayant un handicap aux côtés de leurs pairs sans handicap.
- Expliciter les responsabilités des districts scolaires en matière de mise en œuvre de ces politiques nationales.

II. Districts scolaires

Travaillant de concert avec les écoles et les collectivités qu'elles desservent, les autorités scolaires locales sont chargées de mettre en œuvre des politiques sur l'inclusion scolaire pour leur population locale. Dans l'encadré IV, nous présentons les priorités suivantes à adopter à l'échelle locale :

Encadré IV : priorités au niveau du district scolaire

- Établir une vision inspirante et une direction claire pour la transformation de l'éducation à l'échelle locale.
- Travailler avec les écoles afin de planifier le processus d'inclusion scolaire pour l'ensemble du district.
- Comprendre les besoins de l'ensemble de la population scolaire en matière d'apprentissage.
- Identifier les enfants et les jeunes à risque d'exclusion et valider les efforts de recrutement et la participation à part entière des élèves ayant un handicap.

- Veiller à ce que les ressources pédagogiques soient attribuées de façon équitable, que les écoles soient accessibles, qu'il y ait suffisamment de personnel enseignant et auxiliaire bien formé et un niveau d'investissement adéquat dans l'équipement requis pour répondre aux besoins de tous les élèves.

- Encourager et aider les écoles à développer et à mettre en place leurs propres plans de transformation comme priorité stratégique pour améliorer l'école.

- En collaboration avec le service de santé et d'autres services locaux pertinents Créer un service de soutien éducatif offrant aux écoles une expertise en matière d'élimination des obstacles et d'adaptation des programmes éducatifs pour un apprentissage centré sur l'élève.

- Investir dans la formation et le perfectionnement professionnel du corps enseignant et des autres membres du personnel, et promouvoir les meilleures pratiques en matière de pédagogie inclusive par l'entremise d'échanges entre les écoles.

- Veiller à ce que les parents disposent des renseignements et des services de défense des droits et à ce qu'ils soient des partenaires actifs dans l'éducation de leurs enfants.

- Offrir des conseils et un soutien sur l'usage le plus approprié des milieux d'apprentissage communs.

- Faire le suivi des progrès afin de renforcer la réussite et d'identifier des occasions d'amélioration.

- Définir les responsabilités des écoles et des directions d'école pour concrétiser cette vision pour chaque élève.

III. Écoles et classes

De toute évidence, puisque l'enseignement se fait surtout dans les écoles et les classes, c'est à ce niveau que la transformation doit être réalisée. En outre, il ne s'agit pas d'une réorganisation qu'on apporte une fois pour toutes au système. Les bonnes écoles évoluent constamment avec l'expérience en s'inspirant d'innombrables exemples de créativité visant à faire en sorte que chaque élève se sente accueilli et que tout le monde apprenne. Dans l'encadré V, nous offrons la liste de priorités suivantes (11) pour les mesures à adopter au niveau de l'école.

Encadré V : priorités au niveau de l'école et de la classe

- La direction de l'école insuffle un leadership concret, travaillant à promouvoir une vision holistique de l'éducation et à créer une vision inspirante de l'inclusion scolaire auprès du corps enseignant, des autres membres du personnel, des élèves et des familles.

- Ensemble, ils tracent la voie du changement pour l'ensemble de l'école, s'appuyant sur cette vision pour diagnostiquer ce qui fonctionne et ne fonctionne pas au sein de l'école en tant que système intégré.

- La direction de l'école désigne une équipe de transformation scolaire ayant pour mandat d'aider le personnel enseignant et de renforcer la capacité de l'école à promouvoir l'apprentissage de l'élève

- La direction alloue les ressources disponibles, y compris les aides-enseignantes et aides-enseignants, de façon équitable afin de soutenir adéquatement le personnel enseignant en classe.

- L'école s'efforce de déceler et d'éliminer les obstacles à la pleine participation de l'élève et promeut une culture selon laquelle tous les élèves se sentent accueillis et également valorisés.

- Les enseignantes et enseignants mettent au point des stratégies d'enseignement souples (par exemple, des stratégies fondées sur la conception universelle de l'apprentissage, l'enseignement différencié, l'apprentissage coopératif et le tutorat par les pairs) pour promouvoir un milieu d'apprentissage commun.

- L'apprentissage est centré sur l'élève et l'évaluation demeure souple et continue.

- L'école encourage la participation des parents et favorise les occasions de soutien entre parents.

- On investit dans le perfectionnement professionnel continu du personnel et les enseignantes et enseignants s'aident mutuellement à améliorer la pratique pédagogique de l'inclusion.

- L'école recherche les occasions de partager son apprentissage avec d'autres écoles et fournit au district scolaire une rétroaction sur les ressources requises afin de promouvoir l'inclusion au sein du district.

Un appel à l'action

L'éducation publique est un investissement que fait la société afin de préparer les enfants et les jeunes à relever les défis du 21e siècle et à bâtir un avenir meilleur pour eux-mêmes et pour leurs communautés. Chaque jeune doit être inclus sur un pied d'égalité dans cette démarche. C'est l'affaire de tous.

Les élèves - doivent faire de leur mieux pour apprendre, aider leurs camarades étudiants et contribuer à rendre leurs écoles inclusives.

Les parents - doivent défendre les droits de leurs enfants, les aider dans leur apprentissage et collaborer avec leurs écoles afin de maximiser leur efficacité.

Les enseignantes et enseignants - doivent accueillir chaque enfant, leur enseigner de façon inclusive et participer activement aux plans d'amélioration de l'école.

Les autres professionnelles et professionnels – possédant une expertise particulière, ils et elles doivent aider les enseignantes et les enseignants à réussir dans des classes diversifiées et voir à l'attribution du soutien adapté à des élèves ayant divers besoins.

Les directrices, les directeurs d'école et les autres décideuses et décideurs en matière d'éducation – doivent faire preuve d'un leadership mobilisateur et assurer aux enseignants et aux élèves le soutien requis pour pratiquer l'inclusivité.

Les autres citoyennes et citoyens – doivent reconnaître l'importance de l'inclusion scolaire dans l'édification d'une société inclusive.

Plus qu'une analyse de ce qu'implique la transformation des systèmes d'éducation, ce court document se veut un appel à tous, peu importe notre rôle, à collaborer à la réalisation d'une promesse d'inclusion scolaire réussie.

Notes et ressources

(1) Pour une synthèse rigoureuse récente des données probantes publiées, démontrant que tous les enfants bénéficient de l'inclusion scolaire, voir A summary of the evidence on inclusive education de Thomas Hehir et collègues, août 2016, accessible à http://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/12/A_Summary_of_the_evidence_on_inclusive_education.pdf
(2) Nous nous inspirons ici d'une analyse classique du leadership stratégique, à savoir celle de John P. Kotter, Leading Change, Harvard Business School Press, 1996. Notre compréhension de la complexité du fonctionnement des systèmes sociaux et du changement en relation avec leurs environnements a été éclairée par de nouvelles avancées dans les sciences du vivant, bien décrites dans l'ouvrage de Fritjof Capra et Pier Luigi Luisi, The Systems View of Life: A unifying vision de The Systems View of Life: A unifying vision, Cambridge University Press, 2014.
(3) Partners in Policy-making est la marque de commerce d'une suite de programmes éducatifs pour adultes, développée aux États-Unis il y a près de trente ans, mais désormais offerte dans de nombreux pays. Nous avons nous-mêmes décrit la croissance et la contribution sur plusieurs années d'un réseau de la société civile en Colombie ayant fait de l'avancement de l'inclusion scolaire son but premier. Heidy Araque et David Towell, Networking For Social Change, http://www.centreforwelfarereform.org/library/authors/david-towell/networking-for-social-change.html
(4) En Angleterre, le ministère de l'Éducation a commandé une série de DVD comportant plus de 150 courtes vidéos illustrant différentes sortes d'adaptations raisonnables et les a distribuées dans toutes les écoles comme ressources aux enseignants. On les retrouve à : http://worldofinclusion.com/v3/wp-content/uploads/2014/01/RAP-document-with-youtube-links.pdf
(5) Pour des renseignements plus détaillés, voir, par exemple, l'ouvrage de Gary Bunch, Inclusion: How To — Essential classroom strategies, Inclusion Press, 1999.
(6) Nous avons produit un guide de recherche professionnelle, comprenant une vaste collection d'études de cas accompagnée de nombreux commentaires, à titre de ressource pour le perfectionnement des enseignants : Gordon Porter et Déidre Smith (dir.), Exploring Inclusive Educational Practices Through Professional Inquiry Sense Publishers, 2011.
(7) Tony Booth et Mel Ainscow, Index For Inclusion: Developing learning and participation in schools Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.
(8) Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation de l'ONU, Rapport au Conseil des droits de l'homme de l'ONU (2007).
(9) Comité des droits des personnes handicapées, Commentaires généraux no 4. Article 24 : Le droit à l'inclusion scolaire, Nations Unies, 26 août 2016.
(10) Nous avons trouvé particulièrement utile une étude exhaustive récente portant sur les efforts visant à mettre en œuvre l'inclusion sociale dans les divers et très variés pays du Commonwealth britannique, à savoir l'ouvrage de Richard Rieser, Implementing Inclusive Education Commonwealth Secretariat (2012).
(11) Nous nous sommes appuyés sur une excellente série de guides de l'UNESCO, Embracing diversity: Tool-kit for creating inclusive learning-friendly environments (2009) et avons élaboré ces points davantage dans l'ouvrage de Heidy Araque et David Towell, Teachers as leaders in the journey to inclusive schools, http://www.centreforwelfarereform.org/library/authors/david-towell/teachers-as-leaders.html

Les photos se trouvant dans la présente brochure ont été fournies par Gordon Porter, du Nouveau-Brunswick, et sont publiées avec permission.