



Promouvoir l'inclusion des enfants et des jeunes
handicapés dans l'éducation dans la région arabe :
une analyse des développements, défis et opportunités actuels

L'UNESCO : chef de file pour l'éducation

L'éducation est la priorité absolue de l'UNESCO car c'est un droit humain fondamental qui constitue la pierre angulaire de la paix et du développement durable. L'UNESCO est l'agence des Nations Unies spécialisée pour l'éducation. Elle assure un rôle moteur aux niveaux mondial et régional pour renforcer le développement, la résilience et la capacité des systèmes nationaux d'éducation au service de tous les apprenants. L'UNESCO dirige également les efforts pour répondre aux défis mondiaux actuels par le biais de l'apprentissage transformateur, en mettant particulièrement l'accent dans toutes ses actions sur l'égalité des genres et l'Afrique.



L'agenda mondial Éducation 2030

En tant qu'institution des Nations Unies spécialisée pour l'éducation, l'UNESCO est chargée de diriger et de coordonner l'agenda Éducation 2030, qui fait partie d'un mouvement mondial visant à éradiquer la pauvreté, d'ici à 2030, à travers 17 Objectifs de développement durable. Essentielle pour atteindre chacun de ces objectifs, l'éducation est au cœur de l'Objectif 4 qui vise à « **assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie** ». Le Cadre d'action Éducation 2030 définit des orientations pour la mise en oeuvre de cet objectif et de ces engagements ambitieux.



Publié en 2022 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France
Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation dans les États arabes
Avenue Cité Sportive, Bir Hassan, B. P. 11-5244, Beyrouth, Liban

© UNESCO 2022



Oeuvre publiée en libre accès sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Les utilisateurs du contenu de la présente publication acceptent les termes d'utilisation de l'Archive ouverte de libre accès UNESCO (www.unesco.org/openaccess/terms-use-ccbysa-fr).

La présente licence s'applique exclusivement aux contenus textes de la publication. Pour l'utilisation de contenus n'étant pas clairement identifiés comme appartenant à l'UNESCO (images, illustrations, graphiques), se référer aux conditions d'utilisation de l'Archive ouverte de libre accès UNESCO (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr).

Titre original: *Promoting the inclusion of children and young people with disabilities in education in the Arab region: An analysis of existing developments, challenges and opportunities.*

Publié en 2022 par le bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation dans les États arabes.

Les désignations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO ou de l'International de l'Éducation aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Les idées et les opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO ou de l'International de l'Éducation et n'engagent en aucune façon ces deux Organisations.

Photo de couverture: LazarevaEl/Shutterstock.com

Traduction: Grace Abou Khaled

Mise en page : UNESCO Regional Bureau - Beirut

Imprimé en Liban

Promouvoir l'inclusion des enfants et des jeunes

handicapés dans l'éducation dans la région arabe :

une analyse des développements, défis et opportunités actuels



▼ Un écolier handicapé souriant en face de la caméra.

Avant-propos

L'éducation est un droit humain fondamental qui devrait être inclusif afin qu'aucun ne soit marginalisé ou exclu de l'éducation ou même laissé de côté.

L'éducation est le puissant moteur de développement et constitue ainsi l'élément clé de l'Agenda 2030 qui vise le développement durable. Le quatrième objectif de développement durable (ODD 4) vise à « assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ».

Le rapport met en évidence les progrès réalisés et ceux nécessaires en vue de garantir une éducation inclusive de qualité dans la région arabe, en particulier pour les enfants et les jeunes ayant des besoins particuliers.

Les études de cas présentées dans le rapport mettent l'accent sur les efforts déployés dans la région, tels que le développement des capacités dans l'enseignement primaire et secondaire et la mise en place des systèmes de bons d'études. Ces initiatives positives qui s'ajoutent à beaucoup d'autres soutiennent l'ambition d'une transformation véritablement inclusive de l'éducation dans la région arabe.

En vue d'assurer la réalisation de l'ODD 4 et afin de permettre à l'éducation transformatrice de construire un avenir meilleur, toutes les parties prenantes, y compris les acteurs de l'éducation, les gouvernements, le secteur privé, les communautés et les individus, doivent être engagées pour garantir une éducation inclusive pour tous en partant du principe que chaque apprenant est important, et compte autant que les autres.

Costanza Farina

Directrice du Bureau régional pour l'éducation dans les États arabes
Représentante de l'UNESCO au Liban et en Syrie

Remerciements

Ce rapport a été élaboré par le Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation dans les États arabes. Fadi Yarak, Premier Conseiller de l'UNESCO pour l'éducation dans les États arabes, a minutieusement supervisé les travaux pour sa finalisation.

L'UNESCO Beyrouth tient à exprimer sa profonde gratitude à l'auteure du rapport, Maha Khochen-Bagshaw, consultante en éducation inclusive pour l'UNESCO. Un remerciement à Mel Ainscow, consultant expert en éducation inclusive à l'UNESCO pour sa relecture.

Une reconnaissance particulière à Hana Yoshimoto, Sireen Salameh, Areej Atalla, Sara Abu Al Ardat, Minghui Li Gao, Elie Imad, Nour Osta, Amal Nazzal pour avoir suivi le développement de ce rapport.

Des remerciements vont également aux auteurs des cinq études de cas du Soudan, de la Palestine, du Maroc, de l'Égypte et d'Oman pour avoir partagé leurs expériences dans le cadre de ce rapport. L'UNESCO remercie tout particulièrement la Fondation Sultan Bin Abdulaziz Al Saud pour son soutien financier, sans lequel ce rapport n'aurait pas été possible. Il a été réalisé dans le cadre du Programme du Prince Sultan Bin Abdulaziz Al Saud pour renforcer la langue arabe à l'UNESCO.

Les rapports de l'UNESCO constituent des contributions à une échelle mondiale sur l'éducation et ne reflètent pas nécessairement les politiques ou les approches de l'Organisation. Les constatations, interprétations et conclusions exprimées dans ce document sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement celles de l'UNESCO.

Table des matières

Avant-propos	3
Remerciements	4
Note de synthèse	6
Chapitre 1. Introduction	9
1.1 Contexte	10
1.2 Objet et objectifs du présent rapport	11
1.3 Informations pour le présent rapport	11
Chapitre 2. Aperçu de l'éducation inclusive	13
2.1 Aperçu de l'éducation inclusive dans le monde, y compris dans la région arabe	14
2.2 Types d'écoles et méthodes d'éducation existantes pour les personnes handicapées	16
Chapitre 3. Intégration et inclusion en éducation	17
3.1 Concepts et définitions clés	18
3.2 Les différences entre l'intégration et l'inclusion dans l'éducation	19
Chapitre 4. Données liées à l'inclusion	21
4.1 Obstacles à l'inclusion	23
4.1.1 Obstacles comportementaux	23
4.1.2 Obstacles environnementaux	23
4.1.3 Obstacles institutionnels	23
4.1.4 Obstacles législatifs	24
4.1.5 Obstacles financiers	25
4.1.6 Situation géographique et obstacles liés à la sécurité	25
4.2 Fréquentation scolaire	26
4.2.1 Facteurs d'éviction	28
4.2.2 Facteurs de retrait	28
4.2.3 Facteurs d'exclusion	28
4.3 L'équité et l'inclusion dans la pratique	29
4.3.1 Au niveau du système	29
4.3.2 Au niveau pratique	29
4.3.3 Différenciation au niveau de l'enseignement et de l'apprentissage	30
4.3.4 Évaluation formative et sommative	30
4.3.5 Plans éducatifs individuels	31
4.3.6 L'apprentissage coopératif	31
Chapitre 5. Des progrès sur la voie de l'inclusion	33
Chapitre 6. Recommandations	35
6.1 La voie à suivre	36
6.2 Approches relatives à la promotion de l'équité et de l'inclusion des personnes handicapées dans les politiques et pratiques de la région.	37
Références bibliographiques	40
Annexes	43
Annexe 1. Résumé d'un certain nombre d'initiatives associées à l'équité et à l'inclusion	44
Annexe 2. Liste d'une revue de littérature et de cinq études de cas	50

Note de synthèse

Le présent rapport fournit une analyse de l'éducation inclusive dans les pays arabophones de la région Moyen-Orient et Afrique du Nord (MENA) afin de formuler des recommandations pour les mesures à prendre dans l'avenir. Bien que le rapport se concentre sur le handicap, il reconnaît que d'autres groupes d'apprenants sont marginalisés ou exclus de l'enseignement. Les principales recommandations formulées dans le rapport sont les suivantes :

- Depuis la fin du siècle dernier, un certain nombre de pays de la région arabe ont élaboré des lois qui mettent l'accent sur les droits des personnes handicapées dans différents aspects de la société. Certains pays ont également développé des stratégies nationales de promotion des droits des personnes handicapées dans l'éducation. Cependant, la définition de « l'éducation inclusive » est encore largement absente des politiques et des documentations nationales, et les politiques soutenant les pratiques d'inclusion au niveau du gouvernement, des provinces et des écoles restent rares. Ce manque d'orientation rend difficile le développement d'environnements d'enseignement et d'apprentissage qui soient inclusifs.
- Au niveau international, on insiste de plus en plus sur l'importance de construire des systèmes éducatifs, des écoles et des salles de classe qui soient équitables et inclusifs pour tous les enfants et les jeunes, y compris les personnes handicapées. Dans la poursuite de ce programme de travail, les directives de l'UNESCO laissent entendre que l'inclusion et l'équité devraient être considérées comme des principes qui orientent toutes les politiques éducatives, plutôt que d'être considérées comme une politique distincte.
- Les obstacles à l'inclusion sont nombreux et peuvent être environnementaux, financiers, comportementaux et institutionnels. Si ces obstacles existent dans le monde entier, ceux qui sont liés à la disponibilité d'enseignants qualifiés, à l'allocation de ressources pédagogiques et financières et à l'inefficacité de la formation et de la législation existantes sont plus fréquents dans les pays les moins avancés. Les questions liées à la sûreté, à la sécurité et à la pauvreté constituent des obstacles supplémentaires à l'inclusion dans la région, notamment dans les zones rurales et les banlieues, ainsi que dans les zones touchées par des crises humanitaires.
- Le renforcement des systèmes éducatifs nécessite des partenariats et une collaboration entre tous les acteurs opérant dans le secteur de l'éducation afin d'utiliser au mieux les ressources existantes, qu'elles soient humaines, physiques ou matérielles. Cela requiert une stratégie nationale d'éducation pour promouvoir l'équité et l'inclusion qui s'appuie sur les ressources actuelles pour réformer les systèmes éducatifs. L'absence de clarté et de cohérence signifiera que certains apprenants continueront à être exclus ou à se voir refuser une éducation équitable.
- La création d'écoles inclusives nécessitera probablement de repenser les rôles de toutes les personnes impliquées, y compris les responsabilités de ceux qui se trouvent au niveau du ministère, de la province et de l'école, ainsi que des communautés. Les programmes nationaux de formation des enseignants doivent renforcer les capacités des praticiens à enseigner de manière inclusive ; les superviseurs régionaux devront superviser et conseiller en fonction des principes d'inclusion ; et les chefs d'établissement devront mener une politique d'inclusion au sein de leurs écoles.
- Malgré la prise de conscience croissante de l'importance et de la nécessité d'assurer l'équité et l'inclusion pour tous les apprenants, y compris les personnes handicapées, dans la région arabe, davantage de campagnes de sensibilisation sont nécessaires, en particulier dans les zones rurales et les banlieues, afin de sensibiliser les parents, les enfants handicapés et non handicapés et les communautés locales à l'importance de l'éducation dans leur vie. Il est tout aussi important de sensibiliser les éducateurs à la portée de l'inclusion et à la manière dont elle peut se traduire dans la classe, l'école et la communauté. C'est ce que reflète l'appel lancé par l'UNESCO à toutes les personnes impliquées dans l'éducation pour qu'elles s'alignent sur la signification de l'inclusion et construisent une

vision commune de la manière dont l'inclusion peut être reproduite en pratique dans leurs contextes.

- La participation de toutes les parties concernées, y compris les enfants et leurs parents, dans la prise de décision est vitale. Cet aspect est souvent négligé dans la littérature existante sur la région arabe. Le renforcement de la collaboration entre les éducateurs et les écoles, et en fait entre les parents et les écoles en tant que partenaires sur le chemin de l'éducation de leurs enfants, aide à changer les attitudes envers les différences des apprenants, et rend l'éducation inclusive plus accessible. Pour être plus efficace, cette collaboration doit être ancrée dans les structures, dans le but de créer une collaboration positive entre les différents ministères, ainsi qu'entre les écoles et les parents, et les écoles et les communautés locales.
- Les chefs d'établissement et les autres éducateurs doivent partager leurs expériences les uns avec les autres en ce qui concerne les stratégies qu'ils ont appliquées et leur efficacité. Pour ce faire, les écoles, les provinces et les ministères doivent fournir aux enseignants des plateformes appropriées pour échanger les meilleures pratiques et les soutenir dans le partage de leurs expériences sur les aménagements mis en œuvre, ce qui a fonctionné et les résultats obtenus. Plusieurs stratégies de collaboration, telles que les observations mutuelles, l'encadrement et l'« étude de cours », peuvent être appliquées pour soutenir la mise en place d'approches de collaboration professionnelle entre les enseignants, et les aider à atteindre tous leurs apprenants.
- En ce qui concerne l'environnement physique, les écoles doivent permettre à tous les apprenants d'accéder à l'école et à ses installations pédagogiques. Les écoles peuvent avoir besoin de mettre en place des plans d'accès pour améliorer l'accès pour tous. L'adoption d'une politique obligeant toutes les écoles à appliquer les normes universelles de conception inclusive dès la phase de conception du bâtiment devrait permettre d'améliorer l'accessibilité et de

supprimer les obstacles liés à l'environnement physique.

- La collaboration peut également avoir lieu entre les écoles, par exemple entre les écoles publiques performantes et celles peu performantes, ou entre les écoles privées et les écoles publiques, afin de se soutenir mutuellement et de travailler ensemble pour améliorer la qualité de l'éducation offerte. Tout comme la collaboration entre éducateurs, la collaboration entre écoles doit être structurée et appliquée systématiquement.

En conclusion, ce rapport exhorte les gouvernements à agir pour placer l'éducation des apprenants handicapés sous la responsabilité du ministère de l'éducation. Il recommande également aux ministères de l'éducation d'allouer des ressources adéquates et d'élaborer des plans d'action pour mettre fin à la ségrégation de l'offre et garantir un engagement à l'échelle nationale en faveur de l'éducation inclusive de tous. Cette approche est résumée dans le guide de l'UNESCO publié en 2017 par la déclaration suivante: « Chaque apprenant importe et importe de la même manière ». Il en découle qu'une stratégie de promotion de l'inclusion et de l'équité peut constituer une voie d'accès à l'excellence en éducation.

Chapitre 1

Introduction

1. Introduction



Andrey_Popov/Shutterstock.com

1.1 Contexte

L'une des principales missions de l'UNESCO est d'assurer un rôle moteur aux niveaux régional et mondial pour favoriser le progrès et renforcer les systèmes éducatifs existants afin qu'ils soient responsables de l'éducation de tous leurs apprenants. Le travail de l'UNESCO repose sur la conviction que l'éducation constitue un droit humain fondamental pour tous les apprenants, quels que soient leurs différences, leurs capacités et leurs handicaps, et que pour que « tous » signifie vraiment « tous », l'éducation doit être équitable et inclusive. Ce faisant, l'éducation doit reconnaître et répondre aux divers besoins de ses apprenants et garantir l'accès et la participation équitables de tous.

Inspirés par leur engagement, en novembre 2018, les bureaux de l'UNESCO à Beyrouth, en Égypte et à Paris ont organisé un séminaire régional sur le thème de l'éducation inclusive. Ce séminaire, qui s'est tenu au Caire, en Égypte, visait à mieux faire connaître l'éducation inclusive dans la région arabe en promouvant une approche de l'éducation fondée sur les droits. Il avait également pour but de contribuer à la préparation du Forum international de l'UNESCO sur l'inclusion et l'équité dans l'éducation, qui devait se tenir à Cali, en Colombie, en septembre 2019.

Le séminaire du Caire a marqué l'engagement renouvelé de l'UNESCO en faveur de la promotion

de l'équité et de l'inclusion dans l'éducation pour tous, y compris les personnes handicapées dans la région arabe. Il a en outre contribué à la réalisation de l'objectif 4 des 17 Objectifs de développement durable (ODD) de 2030, qui vise à assurer « une éducation de qualité INCLUSIVE et équitable et à promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour TOUS ». Compte tenu de la situation humanitaire croissante dans plusieurs pays de la région, qui a sans aucun doute exacerbé les défis éducatifs existants, le séminaire du Caire et le travail de l'UNESCO dans la région arabe se sont particulièrement concentrés sur les pays en situation de conflit ou de post-conflit.

En préparation du séminaire du Caire, en 2016, le bureau régional de l'UNESCO à Beyrouth a demandé une revue de la littérature portant sur la région du Moyen-Orient et de l'Afrique du Nord (MENA) ainsi que cinq études de cas de pays pour explorer le statut de l'éducation inclusive dans chacun des pays suivants : Égypte, Maroc, Palestine, sultanat d'Oman et Soudan. De manière générale, ces études visaient à explorer l'éducation inclusive dans les pays cités en réfléchissant aux obstacles, aux facteurs favorables et aux réussites en lien avec les contextes spécifiques des pays. Ces études de cas, qui ont été présentées et discutées lors du séminaire du Caire, ont fourni à l'UNESCO des documents de travail pour l'aider dans son travail ultérieur sur l'éducation inclusive, y compris l'élaboration du présent rapport de synthèse.

1.2 Objet et objectifs du présent rapport

Le présent rapport de synthèse vise à offrir une vue d'ensemble de l'éducation inclusive dans les pays arabophones de la région MENA, appelée dans ce rapport « la région arabe ». Il met l'accent sur le handicap, tout en reconnaissant que d'autres groupes d'apprenants sont marginalisés ou exclus de l'offre éducative.

En utilisant le Cadre d'action de l'UNESCO relatif à l'évaluation de l'équité et de l'inclusion de 2017, ce rapport réfléchit à la manière dont les concepts, politiques, structures, systèmes et pratiques existants liés à l'équité et à l'inclusion du handicap sont interprétés et appliqués dans la région arabe. Dans cette optique, le rapport vise à :

- Faire la lumière sur les questions liées à l'équité et à l'inclusion dans la région arabe.
- Décortiquer le sens de l'inclusion et offrir une vue d'ensemble des barrières et des approches existantes associées à l'équité et à l'inclusion dans l'éducation dans la région.
- Réfléchir aux tendances actuelles en matière de politiques et de pratiques d'inclusion dans la région arabe et dans le monde.
- Promouvoir et faire progresser le travail sur l'éducation inclusive accompli par l'UNESCO dans la région arabe en élaborant le présent rapport de synthèse et en proposant des recommandations de politiques pour aller de l'avant avec l'inclusion.
- Soutenir les décideurs politiques, les éducateurs et les autres personnes concernées par l'équité et l'inclusion dans l'éducation pour repenser leurs approches, leurs pratiques et les politiques pertinentes afin d'accroître l'inclusion dans l'éducation pour tous dans leurs pays respectifs à l'échelle nationale.

1.3 Informations pour le présent rapport

Les informations utilisées dans l'élaboration du présent rapport sont tirées d'une revue de littérature et de cinq études de cas demandées par le Bureau de l'UNESCO à Beyrouth et réalisées entre 2016 et 2018. La revue de littérature et les informations statistiques supplémentaires sont tirées de l'UNESCO, et d'autres publications des Nations unies, ainsi que de plusieurs bases de données universitaires accessibles par le biais de l'Institut de l'éducation affilié à l'University College de Londres. En outre, le rapport s'appuie



▼ Souriante, une élève sourde suit un cours en ligne sur un ordinateur portable, et communique avec son professeur par visioconférence en utilisant la langue des signes

sur les expériences personnelles et professionnelles de l'auteure qui possède des expériences vécues et professionnelles en matière d'inclusion, de handicap et d'éducation dans la région arabe et au niveau international.

Chapitre 2

Aperçu de

l'éducation inclusive

2. Aperçu de l'éducation inclusive

2.1 Aperçu de l'éducation inclusive dans le monde, y compris dans la région arabe

Depuis le siècle dernier, un certain nombre de conventions, de traités et de conférences ont été organisés pour promouvoir le droit de tous à l'éducation. Il s'agit notamment de la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948), de la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (1990), de la Déclaration et du Cadre d'action de Salamanque (1994), du Cadre d'action de Dakar (2000), de la Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées (2006), ainsi que de la Déclaration d'Incheon (2015) et de son cadre d'action.

La Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) affirme que les enfants handicapés ont le droit de recevoir leur éducation dans des environnements ordinaires. L'ODD4 affirme en outre que les pays doivent « assurer une éducation inclusive et de qualité pour tous et promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie pour tous ». En conséquence, l'inclusion n'est plus considérée comme un choix, mais comme une obligation, et les pays signataires doivent s'efforcer d'aligner leurs politiques, structures et pratiques sur les principes d'inclusion et d'équité.

À cet égard, certains chercheurs affirment que les établissements spécialisés peuvent constituer une option appropriée pour les apprenants que les établissements ordinaires ne sont pas encore prêts à intégrer. Toutefois, après avoir créé un environnement d'enseignement et d'apprentissage inclusif dans les établissements ordinaires, les établissements spéciaux ne retiendraient que les personnes ayant des besoins complexes et profonds. Les défenseurs de l'inclusion soutiennent les principes de la création d'un environnement d'enseignement et d'apprentissage inclusif qui peut accueillir tous les individus, quelles que soient leurs différences. À cette fin, ils affirment que le rôle des écoles spéciales peut changer. Leur utilisation continue dans un système inclusif pourrait être, par exemple, en tant que centres de ressources pour soutenir l'inclusion de tous dans les écoles ordinaires, pour fournir un soutien éducatif spécialisé aux éducateurs, aux parents et aux enfants, comme l'orthophonie, les compétences sociales et l'autonomie.

Parallèlement, l'UNESCO (2017) préconise de faire évoluer le rôle des enseignants des écoles classiques, d'un rôle qui se contente d'instruire à un rôle pouvant impliquer activement les apprenants dans leur processus d'apprentissage. Ce faisant, les apprenants s'engageraient davantage dans leur enseignement et leur apprentissage et l'éducation deviendrait plus pertinente par rapport à leurs besoins. Certains enfants peuvent néanmoins avoir besoin d'aménagements spéciaux pour atteindre les objectifs d'apprentissage qui leur sont assignés. Ces aménagements peuvent être fournis à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe, pendant ou en dehors des heures de cours. Il peut s'agir, par exemple, d'accorder du temps supplémentaire lors des évaluations, de fournir des explications avant ou après la séance, ou de proposer des exercices supplémentaires à pratiquer à la maison. Certains enfants peuvent encore être incapables de suivre le programme général et d'atteindre les mêmes objectifs d'apprentissage que les autres enfants du même âge ou de la même classe. Ces enfants peuvent alors avoir besoin d'un programme adapté à leurs besoins individuels et/ou d'objectifs supplémentaires ou complémentaires pour développer des compétences ou des connaissances essentielles qui ne sont pas nécessaires pour les autres ou qu'ils maîtrisent déjà. Comme nous l'expliquerons ci-après, le fait de disposer d'un programme et/ou d'un plan éducatif individuel est utile pour garantir que ces élèves puissent également obtenir leur diplôme avec les compétences dont ils ont besoin pour devenir des citoyens indépendants.

Historiquement, les écoles spéciales ont été établies pour offrir une éducation aux enfants jugés inéducables dans le cadre de l'enseignement ordinaire. Ces enfants étaient donc, dans une large mesure, exclus de l'enseignement ordinaire. Avant la création de ces écoles spéciales, ils étaient largement exclus de l'éducation tout court. Puis, à l'échelle mondiale, au milieu du XXe siècle, l'éducation des enfants dans des environnements spéciaux et distincts a commencé à être remise en question sur la base des droits de l'homme, de l'équité et des principes d'efficacité de l'éducation (Ainscow, 2020). Le plaidoyer pour les droits de ces enfants à recevoir leur éducation dans des environnements ordinaires a alors commencé à émerger dans la région arabe, bien que le moment et la manière

diffèrent largement d'un pays à l'autre. En effet, en réponse à la nécessité d'éduquer ces enfants en milieu ordinaire, certains ministères, comme ceux du Maroc, du sultanat d'Oman, d'Égypte et d'Irak, ont commencé à créer des classes spéciales pour eux dans les écoles publiques ordinaires au début du XXI^e siècle. De cette manière, ces enfants sont restés pour la plupart dans des environnements distincts, mais dans des écoles ordinaires.

La présence de ces enfants dans des environnements ordinaires, même dans des classes séparées, a été qualifiée d'« inclusion ». Au sultanat d'Oman et en Irak, par exemple, ces classes étaient appelées « classes inclusives », ce qui peut indiquer comment le terme « éducation inclusive » était compris et appliqué. Le fait que des classes spéciales soient situées dans des écoles ordinaires signifie souvent que ces classes sont enseignées par des enseignants spéciaux, et que ces enseignants spéciaux ont leurs superviseurs d'éducation spéciale qui sont différents de ceux des classes ordinaires. Cela a reproduit le système spécialisé mais parallèle d'éducation spéciale expérimenté avec les écoles spéciales, permettant une interaction limitée entre les deux systèmes malgré leur proximité accrue. De manière significative, cela signifie que la présence de ces enfants dans ces écoles n'a pas introduit de changements dans l'enseignement dispensé dans les classes ordinaires, que ce soit en termes de contenu, de méthode d'enseignement ou d'évaluation de l'enseignement dispensé. En effet, se référer à l'éducation d'un groupe d'enfants dans des classes séparées pour signifier l'inclusion, au lieu d'introduire des changements dans le système éducatif, constitue un obstacle majeur à la construction d'un système éducatif inclusif.

Alors que l'importance de l'inclusion des enfants handicapés dans l'enseignement ordinaire gagne du terrain dans la région arabe, les recherches portant sur l'inclusion des enfants handicapés sont encore relativement rares. La littérature disponible montre néanmoins qu'en dépit du fait que l'inclusion soit un objectif déclaré de nombreux gouvernements de la région, ce qui est réellement mis en œuvre reflète largement un processus de ségrégation, comme décrit ci-dessus, ou d'intégration. Ce dernier concept signifie qu'il est laissé aux enfants handicapés le soin de s'adapter et de se débrouiller au mieux au sein du système existant, avec un soutien limité ou inexistant, comme le rapportent des chercheurs en Jordanie (Abu-Hamour & Al-Hmouz, 2014), aux Émirats arabes unis (Alborno et Gaad 2014), au sultanat d'Oman et au Liban (Gaad, 2011 ; Khochen-Bagshaw 2020).

Depuis le dernier quart du siècle dernier, un certain nombre d'initiatives ont été mises en œuvre dans différents pays de la région afin de réduire le taux d'abandon scolaire et d'augmenter le taux de scolarisation des enfants handicapés et d'autres groupes d'apprenants vulnérables. Les organisations internationales et privées, plutôt que les gouvernements, ont eu tendance à diriger ces initiatives et une grande partie des progrès réalisés sur la voie de l'éducation inclusive dans la région. Pourtant, malgré les progrès réalisés, un certain nombre de ces initiatives n'ont pas abouti à des pratiques inclusives durables dans les écoles. Par exemple, bien qu'un certain nombre d'interventions aient ciblé la formation des enseignants dans le but de les aider à enseigner de manière inclusive, elles n'ont pas été accompagnées des changements structurels nécessaires pour leur permettre de transformer l'environnement d'enseignement et d'apprentissage au sens large.

Or, le renforcement des capacités des enseignants doit faire partie de la mise en place d'une approche globale de l'inclusion à l'échelle de l'école, car les enseignants opèrent au sein d'une série de systèmes imbriqués, ce qui signifie que de nombreux facteurs peuvent influencer l'enseignement en classe, comme les ressources humaines, matérielles, financières et physiques (UNESCO, 2017). La disponibilité ou l'absence de ces ressources est liée à l'école et à son environnement, à la communauté et aux attitudes envers le handicap au sein de l'école, et à partir d'un système qui n'est pas conçu dans une optique d'équité et d'inclusion pour tous.

Au départ, dans la région arabe, les ministères des affaires sociales, dont les rôles et les appellations diffèrent légèrement d'un pays à l'autre, ont assumé la responsabilité de la mise en place des secteurs des « besoins spéciaux », y compris les soins et l'éducation des personnes handicapées et ayant des « besoins spéciaux ». Cependant, étant donné que l'éducation relève de la spécialité et de la responsabilité des ministères de l'éducation, la responsabilité de l'éducation de ces apprenants dans les écoles ordinaires est passée aux ministères de l'éducation dans plusieurs pays, dont le sultanat d'Oman, l'Égypte et le Soudan. Néanmoins, les ministères des affaires sociales restent en charge des personnes handicapées dans les écoles spéciales dans de nombreux autres pays, dont le Liban, l'Irak et l'Algérie. Alors que répondre aux besoins des personnes handicapées en milieu ordinaire nécessiterait une coordination et un partenariat entre un certain nombre de ministères, tels que

ceux de la santé, des transports, de l'enseignement supérieur et des affaires sociales, dans un système équitable, la responsabilité de l'éducation de tous les apprenants, quelles que soient leurs différences, devrait incomber purement au ministère de l'éducation (UNESCO 2017).

2.2 Types d'écoles et méthodes d'éducation existantes pour les personnes handicapées

Les types d'écoles disponibles varient dans la région arabe. D'une manière générale, les écoles peuvent être publiques ou privées. Il existe également des écoles privées subventionnées par le gouvernement, des écoles pour les réfugiés telles que celles de l'Office de secours et de travaux des Nations unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient (UNRWA), des écoles spéciales qui s'occupent de certains types de handicaps, et des programmes d'éducation informelle pour ceux qui ne progressent pas ou ne continuent pas dans l'enseignement ordinaire, ou ceux qui reprennent l'enseignement après l'avoir quitté. Certains de ces programmes complètent l'enseignement ordinaire, d'autres sont complémentaires et d'autres encore peuvent prendre la forme d'un enseignement accéléré pour ceux qui ont manqué leur éducation en raison d'un déplacement, de la fermeture d'une école ou qui n'ont jamais été scolarisés. L'enseignement professionnel existe également, très souvent comme une voie parallèle à l'enseignement ordinaire pour ceux qui terminent le premier cycle de l'enseignement secondaire mais ne passent pas au deuxième cycle. Dans la région arabe, on pense généralement que l'enseignement professionnel attire les personnes qui n'ont pas de bonnes aptitudes scolaires afin qu'elles puissent acquérir des compétences qui leur permettront de rejoindre le marché du travail. Les formes d'enseignement suivantes sont courantes dans la région pour l'éducation des enfants handicapés et/ou nécessitant des mesures de soutien :

- **Écoles spéciales** : ces écoles, ou institutions comme on les appelle encore dans certains pays, offrent un enseignement à ceux qui partagent un type de handicap/difficulté dans le même cadre. Très souvent, ces écoles accueillent des personnes présentant des handicaps/difficultés visibles, tels que des déficiences auditives, visuelles et intellectuelles.
- **Classes spéciales** : il s'agit de classes situées dans des écoles ordinaires qui accueillent

un groupe d'apprenants jugés inadaptés au milieu ordinaire. Certaines de ces classes sont destinées aux enfants qui partagent un type de difficulté, d'autres à tous les handicapés qui fréquentent l'école ou qui sont à un niveau d'enseignement similaire, différent de celui des élèves du milieu ordinaire.

- **Centres de ressources** : certaines écoles ordinaires disposent de centres de ressources qui offrent à certains enfants ayant des besoins éducatifs un soutien sous forme de cours particuliers ou de petits groupes qui peuvent tenir compte de leurs capacités individuelles. L'enseignement dispensé dans les centres de ressources peut être complémentaire ou parallèle à celui assuré dans les classes ordinaires.
- **Classes ordinaires** : certains enfants handicapés fréquentent des classes ordinaires aux côtés de leurs camarades non handicapés, mais on les laisse se débrouiller comme ils peuvent. Cela signifie qu'ils sont intégrés plutôt qu'inclus dans ces classes et qu'ils ne reçoivent pas leur éducation au même niveau que les autres.
- **Écoles inclusives** : ces écoles cherchent à adopter une politique et des pratiques d'inclusion et aspirent à être des environnements d'apprentissage inclusifs. Certaines d'entre elles se concentrent néanmoins sur l'inclusion de certains types de handicaps plutôt que sur tous, ce qui peut compromettre le sens de l'inclusion. Très souvent, ces écoles font partie d'un projet plus large visant à développer l'école pour qu'elle devienne une école inclusive à l'avenir.

La scolarisation des enfants handicapés dans l'enseignement professionnel et dans d'autres formes d'éducation informelle fait encore l'objet de peu de recherches dans la région arabe. Les informations statistiques concernant les personnes handicapées inscrites dans l'enseignement professionnel, les cours qu'elles suivent et les types de handicaps et de besoins de soutien qu'elles présentent sont quasi inexistantes.

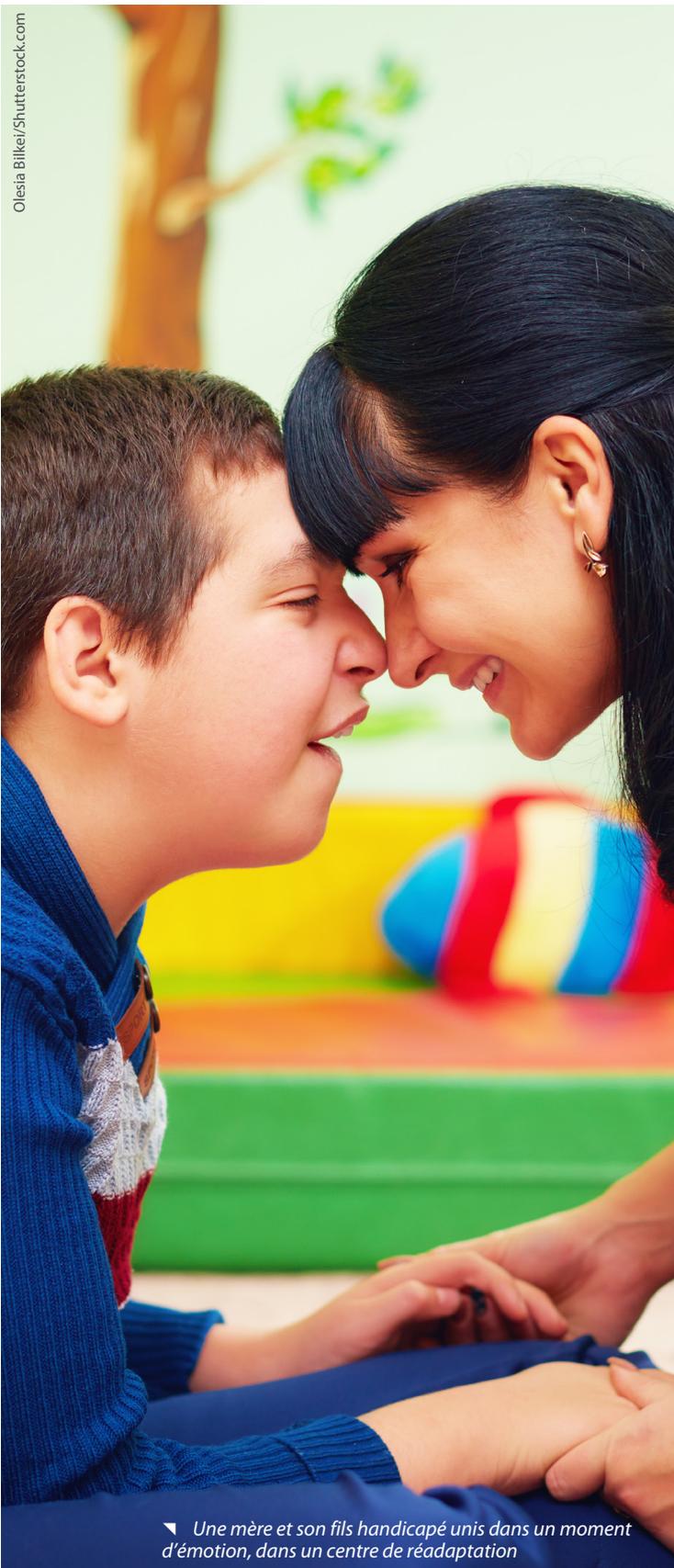
Après avoir offert une vue d'ensemble de l'éducation inclusive suivie d'un aperçu des types d'écoles et des formes d'éducation existantes pour les enfants handicapés dans la région, le rapport va maintenant réfléchir à la manière dont les concepts liés à l'inclusion sont compris et évoqués dans le contexte arabe.

Chapitre 3

Integration et

inclusion en éducation

3. Intégration et inclusion en éducation



▼ Une mère et son fils handicapé unis dans un moment d'émotion, dans un centre de réadaptation

3.1 Concepts et définitions clés

L'engouement pour l'éducation inclusive croît dans le monde entier, y compris dans la région arabe. L'inclusion est néanmoins un terme contesté, défini différemment par différents spécialistes. Les variations dans la définition du terme varient également d'un pays à l'autre, voire à l'intérieur d'un même pays. Ses pratiques peuvent également différer entre les organisations aux niveaux local, régional et national. Les définitions existantes envisagent le terme sous l'angle de la morale, d'autres sous celui des droits, de l'éducation ou de la société (Norwich, 2013). Néanmoins, il est de plus en plus largement reconnu que l'inclusion, en tant que concept, doit s'intéresser à tous les élèves, indépendamment de leurs différences, de leur sexe, de leur milieu socio-économique, de leurs capacités ou de leurs handicaps.

Bien que les différents acteurs aient des conceptions différentes de l'inclusion, un accent persistant est communément mis sur le handicap dans la région arabe (Khochen-Bagshaw, 2020). Étant donné le peu de documentation au niveau national définissant l'éducation inclusive (UNESCO, 2020), cela suggère que toute opinion commune est probablement le reflet de celles de la société en général. De même, certains chercheurs et praticiens continuent d'utiliser le terme « inclusion » pour désigner les enfants qui fréquentent des unités distinctes situées dans des classes ordinaires, ou qui sont placés dans des classes ordinaires pour se débrouiller du mieux qu'ils peuvent sans soutien ou avec un soutien limité. Dans ce dernier contexte, les enfants sont inclus au motif qu'ils doivent eux-mêmes changer pour pouvoir réussir, ou plus communément survivre, dans un environnement éducatif ordinaire largement inchangé.

Inclure les enfants dans des environnements ordinaires et les laisser gérer les exigences de l'éducation sans soutien ou avec un soutien limité reflète les applications de l'« intégration ». En tant que concept, l'intégration est souvent utilisée de manière interchangeable avec le concept d'« inclusion » dans la région arabe (Khochen-Bagshaw, 2020). En outre, l'« éducation inclusive » a été traduite en arabe de plusieurs manières, et les chercheurs ont tendance à utiliser ces termes de manière interchangeable. En effet, il n'existe pas de terminologie unifiée dans la région, ni même entre de nombreux pays, malgré les points communs de la langue parlée. Cette divergence dans les termes utilisés dans la région influence inévitablement la manière dont ils se manifestent dans la politique et la pratique et souligne la nécessité d'unifier l'utilisation de concepts tels que l'« éducation inclusive » au niveau national et régional.



FrankHH/Shutterstock.com

▼ Symbole d'une meilleure inclusion, une main tourne les dés et transforme le mot exclusion en inclusion

3.2 Les différences entre l'intégration et l'inclusion dans l'éducation

Il y a intégration lorsque des apprenants décrits comme ayant des « besoins éducatifs spéciaux » sont placés dans des établissements d'enseignement ordinaires avec peu ou pas d'adaptations et de ressources, à condition qu'ils puissent s'adapter aux structures, attitudes et environnements préexistants (UNESCO, 2017). Une telle approche peut conduire les enfants handicapés à être physiquement présents dans une école, mais sans avoir un accès complet et équitable à l'environnement éducatif. Il en résulte souvent qu'ils quittent l'éducation avant d'avoir achevé ses étapes obligatoires.

L'inclusion, quant à elle, fait référence à « une réforme du système qui vise à accueillir tous les apprenants qui sont vulnérables aux pressions d'exclusion en raison de leur âge, de leur sexe, de leur situation économique, de leur religion, de leur origine ethnique, de leur orientation sexuelle ou de leur handicap » (Booth et Ainscow, 2011). Elle implique:

- Reconnaître le droit des enfants à une éducation près de chez eux.
- Reconnaître que tous les membres de l'école ont la même importance.

- Accroître la participation des enfants et réduire leur exclusion de l'enseignement et du cycle de vie de l'école.
- Réduire les obstacles qui empêchent les enfants de profiter de l'enseignement et de nouer des amitiés dans leurs écoles.
- Reconstruire la façon dont les gens pensent, les règles, les règlements et les choses qui se passent à l'école, afin qu'elle puisse servir tous les enfants à l'échelle locale.
- Tirer les leçons des tentatives de surmonter les obstacles à l'accès et à la participation et apporter des changements dont tout le monde peut bénéficier.
- Utiliser les différences entre les enfants comme des ressources pour soutenir l'apprentissage, plutôt que de les considérer comme des problèmes à surmonter.
- Améliorer les écoles pour le personnel comme pour les enfants.
- Les écoles ont pour but de construire une communauté et de développer des valeurs, ainsi que d'améliorer les résultats.
- Les écoles et les communautés travaillent ensemble et s'entraident.
- Reconnaître que l'inclusion dans l'éducation est un aspect de l'inclusion dans la société.

(Booth et Ainscow, 2011).

L'UNESCO (2017) définit en outre l'inclusion dans l'éducation comme suit :

“ Un processus qui aide à surmonter les obstacles qui limitent la présence, la participation et la réussite d'apprenants ” (UNESCO, 2017)

Cela démontre clairement que l'UNESCO considère l'inclusion comme un processus continu visant à identifier et à supprimer les obstacles dans des contextes particuliers, et que l'inclusion ne signifie pas seulement l'accès à l'éducation, mais aussi la participation équitable de tous les enfants à celle-ci. Lorsque les apprenants ont accès et participent à l'éducation proposée, cela a inévitablement un impact positif sur leurs résultats (Farrell, 2006). De cette façon, les mesures visant à promouvoir l'inclusion ont le potentiel de stimuler des changements qui profiteront à de nombreux élèves, voire à tous, au sein d'une école (Ainscow, 2020).

Au cœur de l'accès et de la participation se trouve le fait que l'apprentissage se déroule dans des classes inclusives par le biais d'un programme d'études inclusif. L'un des objectifs d'un programme scolaire est de doter les apprenants des connaissances et des compétences nécessaires pour obtenir leur diplôme et devenir des membres efficaces et indépendants de leur société (Kelly, 2009). Très souvent, les éducateurs au niveau de l'école, de la province ou du gouvernement dans la région arabe définissent « l'apprentissage » de manière étroite comme « l'acquisition de connaissances présentées par un enseignant » (UNESCO, 2017), ou les livres, guides de l'enseignant et programmes d'études qui spécifient les compétences requises et les objectifs que les apprenants doivent atteindre.

Pour construire des programmes scolaires inclusifs, et en fait des classes inclusives, les éducateurs de la région arabe doivent aborder le programme scolaire dans un sens plus large. Un curriculum inclusif ne doit pas seulement faire référence au contenu de ce qui peut être enseigné, mais aussi aux stratégies ou méthodes d'enseignement qui peuvent être utilisées lors de l'enseignement et aux méthodes d'évaluation adoptées pendant le parcours. Dans un cadre inclusif, il n'est donc pas nécessaire que tous les apprenants reçoivent les mêmes instructions de la même manière ou au même moment. Les enseignants



ne doivent pas, ou ne devraient pas, utiliser une seule méthode d'enseignement dans leurs cours ou d'évaluation de l'apprentissage.

Au contraire, les apprenants peuvent travailler à différents rythmes et de différentes manières en suivant un cadre commun d'objectifs et d'activités qui répondent à leurs besoins et capacités individuels (Ainscow, 2020 ; UNESCO, 2017). Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant revient à faciliter l'apprentissage qui a lieu, en permettant aux apprenants d'être des participants actifs dans leur apprentissage. Dans la région arabe, il est donc nécessaire de faire évoluer la compréhension de la signification de ces concepts vers une perspective d'équité et d'inclusion. Cela serait grandement facilité si toutes les personnes concernées partageaient une compréhension commune de la signification réelle de ces termes et de leurs applications dans la pratique, ainsi que la codification de ces définitions en développant une politique de soutien.

Chapitre 4

Données liées à l'inclusion

4. Données liées à l'inclusion

L'un des plus grands obstacles à l'éducation inclusive dans la région arabe est la faiblesse des systèmes de gestion de l'information disponibles pour offrir aux décideurs les informations dont ils ont besoin pour prendre des décisions éclairées et pour pouvoir contrôler et suivre les progrès de leurs initiatives. Par exemple, alors que les Nations unies estiment que 10 % à 15 % de la population mondiale vit avec un handicap (OMS, 2021), la prévalence déclarée du handicap dans la région arabe varie entre 0,19 % au Qatar et 5,07 % au Maroc (CESAO, 2017a). Cela peut suggérer que le taux de personnes handicapées inscrites dans l'enseignement ne reflète peut-être pas exactement la population des personnes handicapées car, même en incluant celles qui abandonnent, les données disponibles peuvent ne pas enregistrer celles qui n'ont jamais été inscrites ou qui ne sont peut-être pas identifiées comme handicapées. Cependant, conformément aux statistiques actuelles, les personnes handicapées ont beaucoup moins de chances d'aller à l'école que les

personnes non handicapées. Par exemple, dans les pays visés par les études de cas, à savoir, l'Égypte, le Maroc, la Palestine, le sultanat d'Oman et le Soudan, les personnes handicapées ont respectivement 27,27%, 19,97 %, 23,62 %, 26,24 % et 18,99 % moins de chances d'être scolarisées que les personnes non handicapées (CESAO, 2017a).

Dans toute la région, il est urgent de disposer de données précises qui reflètent la réalité et peuvent donc aider les gouvernements et les décideurs à planifier et à suivre efficacement les progrès vers et dans l'éducation inclusive. Ainsi, les systèmes éducatifs doivent être renforcés afin de pouvoir recueillir des données sur ceux qui sont scolarisés, ceux qui ne le sont pas et ceux qui risquent d'abandonner leurs études. Disposer de données sur les types et la gravité des handicaps, ainsi que sur les dispositions requises, permettrait également de mobiliser des ressources là où elles sont le plus nécessaires.



4.1 Obstacles à l'inclusion

Au niveau mondial, les obstacles à l'inclusion sont nombreux et peuvent être environnementaux, financiers, comportementaux et institutionnels (Khochen-Bagshaw, 2020). Alors que les obstacles comportementaux, environnementaux et institutionnels sont reconnus comme faisant face à la poursuite de l'inclusion au niveau mondial, ceux qui sont associés à la disponibilité d'enseignants qualifiés, à l'allocation de ressources pédagogiques et financières et à l'inefficacité de la formation et de la législation existantes sont plus répandus dans les pays les moins avancés (Damaj, 2014 ; Khochen & Radford, 2012). Les questions liées à la sûreté, à la sécurité et à la pauvreté constituent des obstacles supplémentaires auxquels est confrontée l'inclusion dans la région, en particulier dans les zones rurales et les banlieues, ainsi que dans les zones touchées par des crises humanitaires.

4.1.1 Obstacles comportementaux

Les attitudes positives envers le handicap sont perçues comme un moteur de l'inclusion, tandis que les attitudes négatives jouent un rôle majeur dans la marginalisation ou l'exclusion de certains élèves. Les attitudes positives constituent donc la première étape sur le chemin de l'inclusion. Lorsque les gens affichent une attitude positive vis-à-vis de l'inclusion, ils cherchent des moyens d'identifier et de supprimer les obstacles existants qui empêchent les apprenants de réaliser leur potentiel.

Alors que des défenseurs de l'inclusion ont commencé à se manifester dans la région arabe, les attitudes négatives des enseignants, des parents, des chefs d'établissement et des élèves eux-mêmes sont encore évidentes dans les recherches existantes et les études de cas menées dans les pays. De nombreux enseignants et chefs d'établissement estiment qu'ils ne possèdent pas les compétences, les ressources ou la responsabilité nécessaires pour enseigner aux enfants handicapés dans leurs classes et leurs écoles ; certains parents d'enfants handicapés ne considèrent pas l'éducation de leurs enfants handicapés comme importante ; et de nombreux parents d'enfants non handicapés pensent que les enfants handicapés accaparent l'attention des enseignants au détriment de leurs propres enfants. Cela reflète la persistance de la stigmatisation des personnes handicapées dans les communautés où elles résident, ce qui se manifeste par le fait que certains parents cachent leurs enfants handicapés pour éviter qu'ils ne soient exposés à la communauté locale, comme le révèlent les études de cas d'Égypte et de Palestine.

4.1.2 Obstacles environnementaux

Un certain nombre de chercheurs ont montré que l'accessibilité de l'environnement physique crée des obstacles à l'inclusion dans la région arabe. Les études de cas menées en Égypte, au Soudan et en Palestine ont révélé que le fait d'avoir des classes dans les étages supérieurs d'un bâtiment sans installations permettant l'accès à ces parties de l'école, la disponibilité limitée de toilettes accessibles, de portes et de couloirs larges, empêchait de nombreuses personnes handicapées d'accéder aux écoles. Certains pays ont pris des mesures pour améliorer l'accessibilité de l'environnement physique de leurs écoles, mais des difficultés persistent, notamment, mais pas exclusivement, au niveau des écoles plus anciennes.

Les études de cas de la région révèlent que le programme d'études général peut créer des obstacles à l'éducation des personnes souffrant de troubles du spectre autistique ou de difficultés d'apprentissage qui ne sont pas en mesure de progresser sur le plan scolaire avec les mêmes objectifs et le même niveau d'éducation que les autres personnes du même âge. Dans ces cas, le manque d'outils d'assistance, de ressources pédagogiques et de ressources humaines pour aider les enseignants à atteindre tous leurs apprenants a également été noté comme étant problématique dans la région.

Très souvent, la formation des enseignants se déroule en dehors des heures de travail de l'école, ce qui rend la participation à ces formations accablante pour de nombreux enseignants ayant une famille et d'autres responsabilités. Les enseignants qui soutiennent les enfants handicapés sont aussi souvent mal payés. Ensemble, la nature exigeante de l'enseignement pour tous, mais en l'absence de la formation, du soutien ou des ressources permettant d'assurer cet enseignement, et les faibles incitations financières, dissuadent de nombreux enseignants de s'engager dans le domaine de l'inclusion, que ce soit au niveau académique ou dans leur pratique. Cela a contribué à un manque d'expertise dans le domaine de l'inclusion dans la région et constitue un obstacle majeur à sa progression.

4.1.3 Obstacles institutionnels

Les études de cas en Palestine, en Égypte et au Soudan donnent des exemples de chefs d'établissement refusant l'accès à des enfants jugés non éducatifs dans leurs écoles. Les recherches menées dans la région indiquent en outre qu'il



appartient aux chefs d'établissement d'accepter ou de refuser l'entrée d'enfants dans leurs écoles (Khochen-Bagshaw, 2020). Si ces décisions sont souvent justifiées officiellement par le fait que l'école ne dispose pas des moyens lui permettant de répondre aux besoins de ces enfants, il existe également un sentiment, démontré dans l'étude de cas sur le Soudan et ailleurs dans la littérature, selon lequel, dans un climat de concurrence féroce entre les écoles figurant sur les tableaux de classement nationaux, certaines écoles refusent l'entrée d'un enfant handicapé par crainte de faire baisser leurs résultats. Dans le même temps, la lourdeur du programme d'études que les enseignants sont tenus de suivre avant la fin de l'année scolaire peut également les amener à ne pas tenir compte des besoins de ceux qui sont différents (Khochen-Bagshaw, 2019).

Tout ceci indique que les systèmes scolaires existants dans la région sont conçus pour répondre aux besoins des personnes qui se ressemblent. S'ils n'accordent pas aux enseignants la flexibilité nécessaire pour répondre aux besoins individuels des apprenants, ils laissent aux directeurs d'école la flexibilité nécessaire pour exclure les apprenants qu'ils considèrent comme « non éducatifs ». Cela

favorise clairement les pratiques d'exclusion et entrave les pratiques d'inclusion au niveau de l'école, comme le démontre chacune des études de cas du Maroc, du sultanat d'Oman, du Soudan, d'Égypte et de Palestine. De telles pratiques au niveau de l'école se reflètent souvent dans le cadre législatif qui stipule le droit de tous à l'éducation, mais qui contient rarement des mécanismes pour faire respecter leur inscription. Il en résulte que de nombreux parents, du moins ceux qui en ont les moyens, envoient leurs enfants dans des écoles privées, créant ainsi une division supplémentaire entre eux et ceux qui ne peuvent pas se le permettre.

4.1.4 *Obstacles législatifs*

Le droit d'accès à l'éducation pour tous les enfants à tous les niveaux est inscrit dans chaque constitution nationale de la région arabe. Tous les pays de la région arabe ont signé la CDPH et certains l'ont ratifiée. Ce faisant, ces pays ne se contentent pas d'accepter ses exigences, mais s'engagent à développer leurs politiques et leurs pratiques en conformité avec ses exigences, y compris le droit des personnes handicapées à fréquenter les écoles ordinaires. Cependant, la nature de l'éducation dans cet engagement, la manière dont ce droit inclut

tout le monde, indépendamment des différences ou des handicaps, et la manière dont il sera appliqué sont souvent peu claires. Dans certains cas, les politiques éducatives de la région contredisent encore l'engagement en faveur du droit de tous les enfants d'accéder à l'éducation en interdisant, par exemple, l'accès à l'enseignement scolaire aux apprenants en raison de la gravité et de la multiplicité de leur handicap. En Égypte, par exemple, les politiques existantes n'autorisent que les personnes souffrant de handicaps légers à suivre l'enseignement ordinaire, et les personnes souffrant de handicaps multiples se voient interdire l'accès à l'enseignement ordinaire et à l'enseignement spécial en Irak. D'autres exemples de politiques existantes qui contribuent à la mauvaise application de l'éducation obligatoire pour tous les enfants sont les « politiques de redoublement » qui permettent aux apprenants de redoubler deux fois la même année avant d'être automatiquement exclus de l'éducation, et les « politiques d'échec » qui font échouer certains apprenants pendant l'éducation de base au lieu de prendre en compte les obstacles à leur éducation causés par l'environnement éducatif.

4.1.5 Obstacles financiers

Au cours de la dernière décennie, les allocations financières gouvernementales pour l'éducation ont été restreintes dans un certain nombre de pays de la région, notamment en Palestine, au Liban, en Irak, au Yémen et au Soudan, en raison des contraintes financières plus larges auxquelles ces pays ont été confrontés. Par exemple, les dépenses d'éducation ont diminué de 2,8 % en Irak entre 2018 et 2019 (Groupe de la Banque mondiale 2021) et jusqu'à 7,0 % au Liban entre 2019 et 2020 (ministère des Finances de la République libanaise 2020).

L'allocation de fonds pour construire des classes inclusives et répondre aux besoins des personnes handicapées a été, lorsqu'elle a été comptabilisée, encore plus restreinte. Cependant, les budgets alloués tiennent rarement compte du développement professionnel dont les éducateurs ont besoin avant et pendant le service, et des aménagements dont certains élèves handicapés ont besoin. Ces contraintes financières ont également un impact sur le nombre d'écoles disponibles ; de même, le nombre insuffisant d'écoles publiques a conduit à des classes de plus en plus nombreuses dans un certain nombre de pays, notamment au Soudan, en Égypte et en Irak. Cela pourrait poser problème aux enseignants et aux apprenants en général, et aux apprenants handicapés, pour qui le bruit accru ou la distance les séparant de l'enseignant peuvent être problématiques, en

particulier. Le manque de financement reste donc un obstacle majeur à l'inclusion.

4.1.6 Situation géographique et obstacles liés à la sécurité

L'emplacement des écoles sur les autoroutes, dans les champs ou dans des endroits surpeuplés, peut les rendre difficiles à atteindre pour les enfants en général, les filles en particulier et encore plus pour les enfants handicapés. De même, la pénurie de systèmes de transport accessibles et l'irrégularité des routes empêchent de nombreuses personnes handicapées de se rendre à l'école de manière indépendante et sûre dans de nombreux pays de la région, comme la Syrie, la Palestine, le Soudan, l'Irak et l'Égypte. Par ailleurs, la distance jusqu'à l'école la plus proche dans les zones rurales de la région peut encore empêcher l'accès aux écoles pour ceux qui n'ont pas les moyens de faire le trajet, et le manque de sécurité dans certaines zones d'Irak, d'Égypte, de Syrie, de Palestine et du Soudan peut empêcher de nombreux parents d'envoyer leurs enfants à l'école.

Les études actuelles ne révèlent bien souvent que les obstacles auxquels sont confrontés les personnes souffrant de handicaps visibles. Par exemple, une étude sur l'éducation inclusive en Égypte identifie les obstacles liés à l'accès auxquels sont confrontés les malentendants et les malvoyants, comme l'absence de matériel en langue des signes et en braille, ainsi que l'incapacité des enseignants à travailler avec ceux qui utilisent un programme en braille. Les questions liées aux apprenants présentant des difficultés invisibles, telles que la dyslexie, la dyscalculie et la dyspraxie, sont très souvent négligées lors de l'examen des questions liées à l'inclusion dans la région. En effet, des chercheurs (par exemple Norwich, 2013) suggèrent que ce groupe d'élèves pourrait constituer près de 10 % de la population scolaire, dont près de 60 % pourraient être en mesure de gérer leurs difficultés d'apprentissage lorsqu'ils reçoivent le soutien approprié.

Ensemble, ces obstacles à l'inclusion en général et à l'inclusion des enfants handicapés en particulier, ont un impact sur la scolarisation et la rétention des enfants qui en sont affectés. En tant que tels, les taux de fréquentation, d'inscription et de rétention scolaires sont des outils utiles pour évaluer le degré d'inclusion d'un système scolaire.

4.2 Fréquentation scolaire

La question de la scolarisation et de l'abandon scolaire compte parmi les autres problèmes urgents dans la région arabe. L'ODD4 appelle les pays à fournir une éducation de qualité, équitable et inclusive à tous leurs apprenants. Les pays signataires doivent donc s'assurer d'ici 2030 que l'enseignement primaire et secondaire dans leurs pays respectifs est gratuit et financé par des fonds publics pendant douze années d'études. Parmi celles-ci, il doit y avoir au moins neuf années d'enseignement scolaire obligatoire. Où en est donc la question de la fréquentation scolaire dans la région arabe?

L'abandon scolaire avant la fin de la scolarité obligatoire est encore très répandu dans les pays du Sud et dans la région arabe. Le phénomène ne touche cependant pas tout le monde de la même manière. L'UNESCO (2018) affirme que les enfants handicapés, les nomades et les réfugiés font partie des groupes les plus exclus de l'éducation dans la région. Bien que l'intérêt pour les raisons conduisant à l'abandon de l'éducation par certains enfants ait commencé à croître, les recherches disponibles concernant le taux d'abandon des enfants handicapés restent limitées. De même, il existe

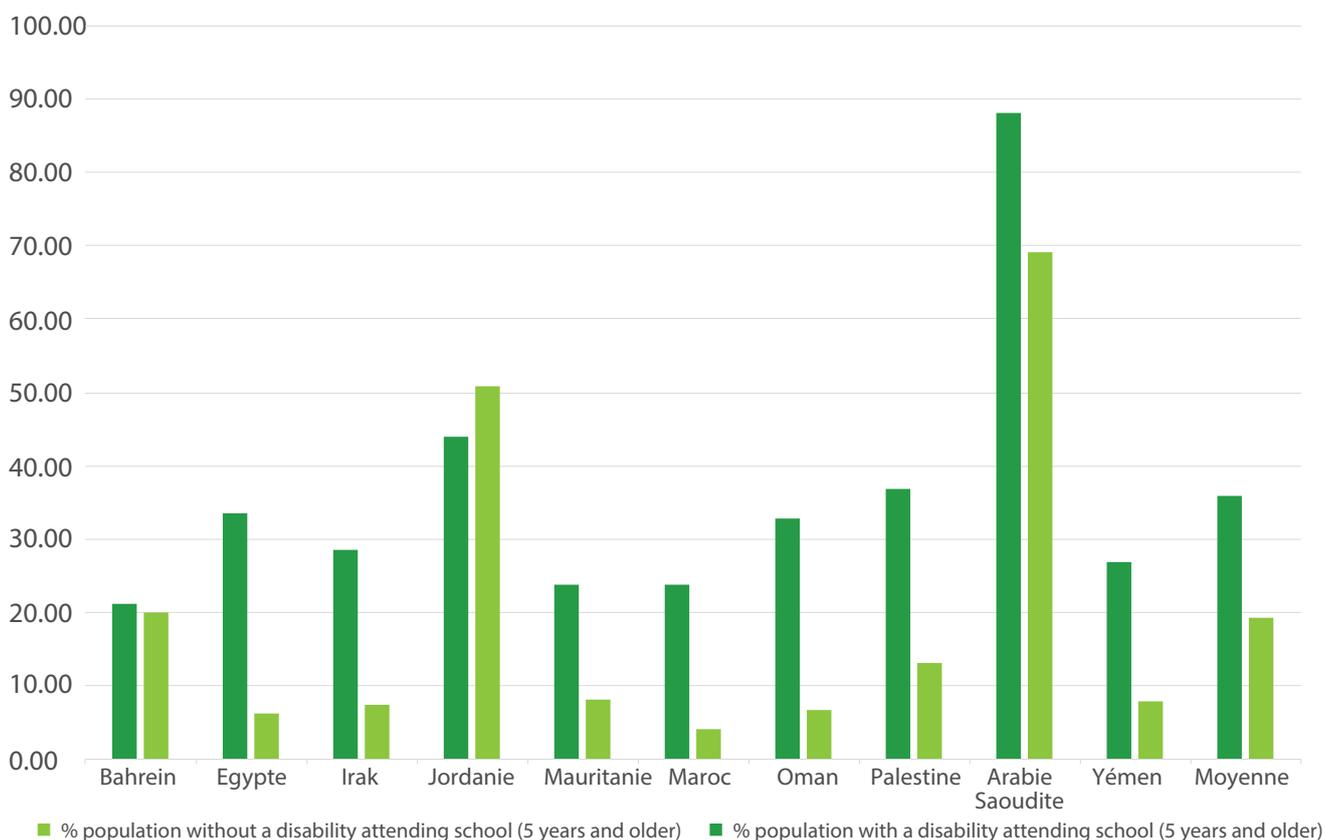
peu de recherches sur les interventions réalisées et leur efficacité pour réduire le taux d'abandon et augmenter l'inscription des apprenants handicapés dans les écoles ordinaires.

Selon l'UNESCO (2020b), il y a environ 58 millions d'enfants non-inscrits dans l'enseignement primaire dans le monde et environ 100 millions d'autres qui n'ont pas terminé le stade obligatoire de l'éducation. Dans la région arabe, l'UNICEF (2020) estime que seulement 74 % des élèves du quintile le plus pauvre et 95 % de ceux du quintile le plus riche ont terminé leurs études primaires en 2019.

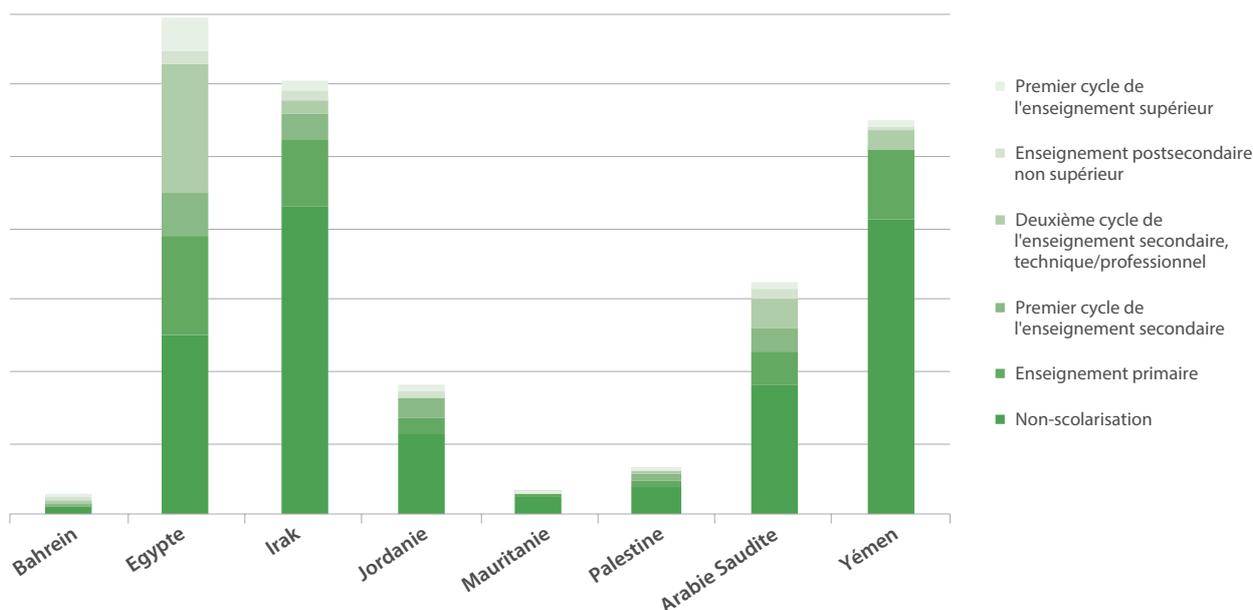
Les données nationales recueillies dans dix pays de la région (CESAO, 2017a ; 2018) montrent que les personnes handicapées ont nettement moins de chances d'être scolarisées que les personnes non handicapées dans la plupart des pays de la région. Comme le montre la figure 1, cette différence est supérieure à 15 % dans huit des dix pays.

Ces mêmes données montrent qu'une grande partie des personnes handicapées de la région, constituant la majorité dans de nombreux pays, n'ont aucun diplôme scolaire. Et, comme l'illustre la figure 2, leur niveau d'instruction, voire leur présence dans l'enseignement, tend à diminuer en fonction du niveau d'éducation. Cela se reflète

Figure 1. Pourcentage de la population handicapée scolarisée par rapport au pourcentage de la population non handicapée scolarisée



Source: (UNESCWA, 2017b)

Figure 2. Niveau d'instruction des personnes handicapées par année d'études

Source: (UNESCWA, 2017b)

dans le fait que le taux d'alphabétisation dans la région arabe est beaucoup plus faible pour les personnes handicapées que pour les personnes non handicapées. Cet écart est le plus important au sultanat d'Oman, où seulement 31 % des personnes handicapées sont alphabétisées, contre 87 % des personnes non handicapées (CESAO, 2018).

Plusieurs initiatives ont été mises en œuvre dans la région pour réduire les taux d'abandons et augmenter les inscriptions, mais des défis persistent. Certains de ces défis sont liés au système et à la mesure dans laquelle il soutient l'équité et l'inclusion de tous. D'autres sont liés à l'environnement d'enseignement et d'apprentissage et à la mesure dans laquelle il est prêt pour l'inclusion. D'autres encore découlent de la situation de l'enfant, comme le statut socio-économique et éducatif de ses parents et de sa famille. Par conséquent, un certain nombre de facteurs peuvent contribuer à l'abandon scolaire des enfants, comme la pauvreté, le travail des enfants, le niveau d'éducation des parents, les possibilités d'emploi futures et la présence de violence, que ce soit à l'école ou dans la famille.

De même, des facteurs liés à l'environnement éducatif, tels que des méthodes d'enseignement inadaptées, la pertinence et l'étendue du programme d'études adopté, et le manque de ressources éducatives contribuent également à ce phénomène. À la lumière de ce qui précède, il n'existe pas d'événement distinct à l'origine de l'abandon scolaire ; les causes sont plutôt imbriquées et résultent de la confluence d'un ensemble d'événements, de contextes et de milieux (Hunt, 2008 ; Khochen-

Bagshaw et al., 2018). Par conséquent, tout effort visant à lutter contre l'abandon doit prendre en compte la concomitance de ces facteurs par rapport aux circonstances de l'individu et aux systèmes de soutien existants afin de soutenir la scolarisation des personnes en rupture d'éducation et de réduire les phénomènes d'abandon.

En effet, les enfants handicapés font partie des groupes les plus sous-représentés dans les écoles publiques ordinaires et les plus touchés par l'abandon scolaire. Malgré l'intérêt croissant des gouvernements pour l'éducation des enfants handicapés, et l'augmentation du taux de scolarisation dans la région, la scolarisation des enfants handicapés reste problématique. Par exemple, dans les régions du centre et du sud de l'Irak, seul 1 enfant sur 19 identifié comme ayant un handicap fréquentait l'école publique, et 94 % des enfants handicapés inscrits avaient abandonné l'école avant la fin de l'enseignement primaire (Khochen-Bagshaw, 2018). Le taux d'abandon des élèves handicapés des classes ordinaires semble augmenter en fonction du cycle d'enseignement, en particulier lorsqu'ils passent des classes « inclusives » distinctes aux classes ordinaires, les premières cessant de fonctionner, généralement à la fin du premier cycle du secondaire. Après, il semble que les possibilités pour les apprenants handicapés de progresser dans l'éducation soient limitées. La persistance d'un taux élevé d'abandon scolaire et d'un faible taux de scolarisation dans la région indique que l'enseignement obligatoire n'est pas pleinement ou équitablement appliqué, ce qui contribue inévitablement à creuser les « inégalités

d'apprentissage » à long terme entre les enfants. Les données provenant de la région arabe révèlent que l'abandon de l'école par cette frange de la population est causé et exacerbé par un certain nombre de facteurs. Certains de ces facteurs peuvent pousser les enfants et les jeunes hors de l'enseignement scolaire, d'autres peuvent les tirer hors de l'enseignement scolaire, et d'autres encore peuvent les exclure de l'enseignement scolaire. Ces trois mécanismes d'abandon scolaire sont expliqués ci-après.

4.2.1 Facteurs d'éviction

D'une manière générale, les facteurs d'éviction sont générés par et dans l'environnement éducatif, ce qui conduit certains apprenants à être « évincés » de l'éducation. Par exemple, l'impréparation des enseignants à atteindre tous les apprenants dans leurs pratiques d'enseignement et d'apprentissage, qui ne tiennent pas compte des différences entre les élèves, s'est révélée être un obstacle majeur auquel sont confrontés les éducateurs pour inclure divers élèves dans leurs classes, dont certains abandonnent. Des initiatives gouvernementales visant à renforcer les capacités du corps enseignant sont en cours dans plusieurs pays de la région, mais les problèmes liés au fait d'atteindre tous leurs éducateurs persistent, comme en témoignent les études de cas de l'UNESCO (2018).

Les enseignants font souvent état du nombre élevé d'apprenants qui fréquentent la même classe et de l'ampleur du programme qu'ils doivent suivre, comme l'ont révélé les études de cas du Soudan, de la Palestine et de l'Égypte. Cela crée des raisons impérieuses pour lesquelles ils ne sont pas en mesure d'inclure divers élèves dans leur classe et donc de revenir aux méthodes d'enseignement traditionnelles qui ne parviennent pas à atteindre certains de leurs apprenants. De même, un certain nombre d'initiatives dans la région ont offert aux enseignants une formation pour inclure les enfants handicapés dans leurs classes, mais souvent le soutien dont les enseignants ont ensuite besoin pour les appliquer, comme des assistants pédagogiques, des ressources pédagogiques adaptées à leurs apprenants et des guides auxquels ils peuvent se référer pour concevoir leurs leçons et répondre aux besoins de leurs divers apprenants, sont, dans une large mesure, absents. Tout cela fait que les enseignants sont mal préparés à enseigner à des élèves différents dans leurs classes et que l'environnement d'enseignement et d'apprentissage est prêt pour l'abandon de ceux qui ne peuvent pas gérer la demande d'éducation. Les recherches limitées menées dans la région indiquent que très peu d'écoles publiques disposent de centres de ressources, et que lorsqu'ils existent,

ils ne sont souvent pas équipés pour répondre aux besoins des élèves fréquentant l'école en question. Comme les centres de ressources sont essentiels pour fournir à certains enfants le soutien dont ils ont besoin pour rester et progresser dans l'éducation, leur absence peut pousser certains de ces enfants à abandonner l'école. Parmi les autres facteurs d'abandon couramment signalés, citons ceux liés aux attitudes des éducateurs et des apprenants et à la stigmatisation persistante du handicap dans la région, entraînant par exemple des cas d'harcèlement ou un isolement social au sein de la communauté scolaire, ainsi que la pratique persistante des châtiments corporels dans de nombreux pays de la région.

4.2.2 Facteurs de retrait

Les facteurs de retrait sont très souvent liés à des problèmes extérieurs à l'école qui auraient un impact sur l'éducation qui se déroule dans l'école ou sur sa valeur pour l'apprenant. L'absence de moyens de transport adéquats, tels que des moyens de transports publics ou accessibles pour ceux qui ont besoin de véhicules adaptés, peut avoir pour conséquence de retirer certains enfants de l'enseignement, comme l'illustrent les études de cas en Égypte et en Palestine. Ces facteurs peuvent donc contribuer à retirer de l'enseignement scolaire des enfants qui en auraient besoin. Parmi les autres facteurs de retrait, citons la situation socio-économique de l'apprenant et de sa famille, qui fait que certains enfants quittent l'école prématurément pour rejoindre le marché du travail ou s'occuper de leurs frères et sœurs, de leurs parents ou de leurs grands-parents.

4.2.3 Facteurs d'exclusion

Ces facteurs sont très souvent liés au système d'éducation. Par exemple, l'enseignement préscolaire public n'est pas accessible à tous les enfants dans la grande majorité des pays de la région. La disponibilité limitée de ces services signifie souvent que seuls les parents qui peuvent se permettre les dépenses d'un enseignement préscolaire privé peuvent inscrire leurs enfants à ce cycle de l'éducation. De plus en plus d'ouvrages démontrent que le fait de suivre au moins une année d'éducation préscolaire a un impact positif significatif sur le maintien des enfants à l'école plus longtemps (UNESCO, 2020). Par conséquent, un grand nombre de ceux qui n'ont pas cette possibilité risquent d'être exclus de l'éducation aux premiers cycles de la scolarisation. On peut affirmer que cela a un impact disproportionné sur les enfants handicapés de la région, qui sont plus susceptibles d'être issus de familles pauvres que de familles riches (UNDESA, 2021), et dont l'éducation est souvent sous-estimée par les parents (Khochen-Bagshaw et al., 2018).

4.3 L'équité et l'inclusion dans la pratique

4.3.1 Au niveau du système

L'UNESCO (2017) affirme que l'inclusion devrait être considérée comme un principe central à toutes les politiques d'éducation, et non comme une politique distincte. Ce faisant, tous les différents aspects de l'éducation et la législation qui la régit se préoccuperaient d'atteindre tout le monde de manière équitable et inclusive. Il faudrait pour cela revoir et développer les politiques existantes, au niveau du gouvernement, des provinces et des écoles, dans une perspective d'inclusion et d'équité. Cet examen devrait servir de base à l'élaboration d'une mission et d'une vision nationales de ce à quoi ressemble un système éducatif inclusif à chacun de ces niveaux. À cette fin, toutes les personnes concernées doivent s'aligner sur ces politiques et pratiques, et pour ce faire, elles doivent utiliser la même terminologie pour discuter et décrire les questions liées à l'inclusion afin d'éviter les suppositions et le langage négatif envers certains apprenants.

Nourries par les résultats de la recherche, les politiques doivent être élaborées en tenant compte de l'inclusion, afin de garantir que les pratiques sont fondées sur la recherche, appliquées de manière systématique et dotées des mécanismes de suivi et d'évaluation nécessaires. L'élaboration de cadres nationaux d'éducation inclusive peut soutenir le développement d'une approche globale de l'éducation inclusive. Les efforts et la collaboration des acteurs étatiques et non étatiques doivent être formalisés. Les obstacles existants (au niveau national, régional et local) et les stratégies d'atténuation réalisables adaptées aux contextes locaux doivent être identifiés. Il convient ensuite d'élaborer un plan d'action fixant des priorités, avec des objectifs clairs, et décrivant les procédures de mise en œuvre, de suivi et de révision. Un tel plan d'action doit identifier qui est responsable de quoi et quels indicateurs seraient utilisés pour évaluer les résultats obtenus.

L'UNESCO (2017) recommande de créer un groupe de pilotage de haut niveau dirigé par le ministère de l'éducation et disposant d'un mandat politique clair pour garantir son impact. Le rôle de ce groupe serait de diriger le développement associé à l'équité et à l'inclusion, d'organiser la mise en œuvre des politiques pertinentes et de surveiller leur application. Les membres doivent se situer à un

niveau décisionnel, comme les directeurs généraux des départements concernés au sein du ministère de l'éducation, tels que les départements chargés des besoins éducatifs spéciaux, des programmes, des examens et de l'évaluation, de la formation et du développement des enseignants, ainsi que de la recherche et des données. Les groupes de pilotage doivent également inclure une représentation, à un niveau supérieur, des décideurs liés aux différents ministères qui peuvent, d'une manière ou d'une autre, être impliqués dans la mise en place d'une approche globale de l'inclusion à l'école, comme le ministère de la santé, des transports, de l'enseignement supérieur, du développement et des affaires sociales. Pour être efficace, il est recommandé que le groupe de pilotage rende compte au ministre de l'éducation.

Il est également recommandé que ce groupe de pilotage dispose de comités au niveau des provinces afin de rendre compte des progrès réalisés au groupe de pilotage, ainsi que de communiquer tout suivi directement aux écoles. Ces comités doivent avoir des représentations diverses, notamment des personnes ayant une expertise en matière d'inclusion et des personnes concernées elles-mêmes, telles que les représentants des enseignants, des parents et des élèves. De même, des comités au niveau des écoles devraient être créés pour offrir aux écoles des conseils et des orientations sur la manière de rendre les écoles plus équitables pour tous. Ces comités devraient également regrouper des compétences et des membres divers, notamment en matière de santé et de sécurité, d'inclusion et d'éducation des personnes aux besoins spéciaux, et de droits de l'homme ; les membres devraient représenter les enseignants, les parents, les directeurs d'écoles, les élèves, les communautés locales et le secteur de l'enseignement supérieur.

4.3.2 Au niveau pratique

L'inclusion dans l'éducation exige que les éducateurs appliquent des méthodes de haute qualité dans leur processus d'enseignement et d'apprentissage. Cela englobe l'adoption d'une « approche centrée sur l'apprenant » qui place l'élève au cœur de tous les aspects du processus d'enseignement et

d'apprentissage, de la planification à l'enseignement, en passant par l'évaluation et la révision. La différenciation est essentielle à l'application d'une approche centrée sur l'apprenant et, en fin de compte, à la création de classes, voire d'écoles, inclusives. La différenciation se présente sous plusieurs formes et la manière dont les enseignants la pratiquent dépend d'un certain nombre de variables, dont les matières qu'ils enseignent, la diversité de leurs élèves et les ressources dont ils disposent.

4.3.3 Différenciation au niveau de l'enseignement et de l'apprentissage

Les pratiques avec lesquelles un enseignant enseigne et un apprenant apprend peuvent être différenciées de plusieurs façons. Il s'agit notamment de:

- **Différenciation au niveau du soutien :** les enseignants peuvent offrir plus de soutien à certains enfants à l'intérieur ou à l'extérieur du cours, pour leur permettre d'atteindre l'objectif de la leçon.
- **Différenciation au niveau des questions :** les enseignants peuvent poser des questions différentes à différents élèves, par exemple à ceux qui sont faibles des questions qui nécessitent un faible niveau de réflexion, comme quoi ou qui, et à ceux qui travaillent à un niveau élevé, des questions plus complexes comme pourquoi ou comment.
- **Différenciation au niveau de la tâche :** lors de la préparation des tâches, les enseignants peuvent élaborer une feuille contenant des tâches de plus en plus difficiles qui stimulent et élargissent la réflexion des élèves, quel que soit le niveau auquel ils travaillent. Dans ce cas, les enseignants peuvent viser à ce que tous les élèves résolvent 50 % des questions, que la majorité en résolve 70 % et que quelques-uns résolvent tout.
- **Différenciation au niveau de l'évaluation :** l'évaluation peut se faire individuellement, en groupe ou en classe. Pour certains apprenants, le fait de décomposer les objectifs d'apprentissage en petits buts et d'évaluer dans quelle mesure ils ont atteint chaque but permet d'évaluer plus précisément le niveau atteint par l'apprenant. En définitive, cette approche peut aider les enseignants à s'appuyer sur les besoins spécifiques de chaque apprenant.

➤ **Différenciation au niveau du rythme :** tous les apprenants ne peuvent pas saisir la même idée dans le même laps de temps et par le même moyen d'explication. Pour obtenir des résultats, certains apprenants peuvent prendre plus de temps et avoir besoin de plus de pratique pour que l'objectif d'apprentissage soit atteint. Les méthodes possibles pour soutenir ces apprenants consistent à proposer des exercices supplémentaires, des devoirs ou du matériel de lecture.

➤ **Différenciation au niveau du contenu :** le contenu de la leçon doit être modifié en fonction des besoins individuels des apprenants. Il peut s'agir, par exemple, d'illustrer les éléments visuels pour ceux qui n'ont pas accès aux images ou d'énumérer les idées sous forme de puces pour ceux qui ont besoin d'instructions claires et faciles à lire.

➤ **Différenciation au niveau de l'intervention :** alors que dans une école inclusive tous les apprenants sont encouragés à apprendre dans la même classe, certains apprenants peuvent néanmoins avoir besoin d'une intervention supplémentaire pour soutenir leur apprentissage. Il peut s'agir d'un soutien supplémentaire en dehors de la salle de classe, pour développer des compétences dont d'autres n'ont pas besoin et qui ne font pas partie du programme scolaire, mais qui le complètent, comme l'orthophonie, la mobilité et l'orientation, ou un soutien supplémentaire dans un objectif d'apprentissage.

Pour faire simple, la différenciation peut être classée en quatre grandes catégories :

- Le contenu (ce qui est enseigné).
- Le processus (comment il est enseigné).
- Le produit (comment les élèves démontrent leur apprentissage).
- L'environnement d'apprentissage (comment l'environnement éducatif est adapté pour répondre aux besoins de tous les élèves).

4.3.4 Évaluation formative et sommative

L'évaluation formative est essentielle pour savoir où en sont les enfants dans leur parcours d'apprentissage, pour connaître leurs progrès par rapport à leur point de départ et pour savoir de quel soutien ils peuvent avoir besoin pour progresser sur le plan éducatif. Tous ces éléments peuvent

influencer les résultats de leur évaluation sommative. Pour une évaluation juste et équitable, tous les élèves doivent bénéficier des aménagements dont ils ont besoin, tels que du temps supplémentaire, un soutien avant et/ou après la leçon ou des outils d'assistance pour garantir un accès équitable à l'information, chacun en fonction de ses besoins individuels. Certains élèves handicapés et/ou décrits comme ayant des besoins éducatifs spéciaux peuvent bénéficier de certaines interventions pour leur permettre de progresser sur le plan scolaire. Il peut s'agir, par exemple, de diviser les objectifs d'apprentissage en petits buts réalisables adaptés aux besoins individuels de l'élève en question. Il est essentiel que les interventions appliquées à un enfant donné en cours, pendant l'apprentissage et l'évaluation formative, soient maintenues aussi cohérentes que possible pendant toute évaluation sommative qu'il passe, afin de fournir à la fois des attentes cohérentes et une compréhension de son apprentissage.

4.3.5 Plans éducatifs individuels

Certains apprenants peuvent bénéficier d'un plan éducatif individuel qui explique ce qui doit être enseigné, quand cela doit être enseigné, par qui, quelles ressources seraient nécessaires, comment les progrès doivent être évalués et quand les plans établis seront revus. L'une des hypothèses courantes dans la région arabe est que toutes les personnes handicapées fréquentant des établissements ordinaires ont besoin de plans éducatifs individuels (PEIs). Cependant, tous les enfants handicapés n'ont pas besoin d'un PEI. Pour la plupart, il suffit que les enseignants planifient leurs cours en pensant à l'inclusion de tous. Ce faisant, les aménagements dont certains enfants peuvent avoir besoin font partie intégrante du plan de cours général. Toutefois, les PEIs resteraient utiles pour ceux qui ne sont pas en mesure d'atteindre les mêmes objectifs éducatifs que leurs camarades et qui ont besoin d'objectifs distincts adaptés à leurs capacités et à leurs besoins. Les PEIs pour ces élèves pourraient, par exemple, renforcer les compétences dont ils ont besoin pour devenir des apprenants indépendants à l'avenir, mais qui ne sont pas nécessairement requises par les autres élèves.

4.3.6 L'apprentissage coopératif

De nombreux travaux de recherche suggèrent que l'utilisation du travail en groupe coopératif permet de créer des conditions de classe qui peuvent à la fois maximiser la participation et atteindre des normes d'apprentissage élevées pour tous les

élèves (Johnson & Johnson, 1989). En particulier, il est prouvé que lorsque les enseignants sont habiles à planifier et à gérer l'utilisation d'activités d'apprentissage coopératif en groupe dans le cadre de leur répertoire, cela peut conduire à de meilleurs résultats en termes de développement scolaire, social et psychologique des élèves. Ces approches se sont également avérées être un moyen efficace de soutenir la participation de divers élèves, notamment ceux qui sont nouveaux dans une classe, ceux qui ont des antécédents culturels ou linguistiques différents et ceux qui sont handicapés. Cependant, il est important de souligner la nécessité de compétences pour orchestrer ce type de pratique en classe, car une mauvaise gestion des approches de groupe entraîne généralement une utilisation moins efficace du temps.

Chapitre 5

Des progrès sur la
voie de l'inclusion

5. Des progrès sur la voie de l'inclusion



▼ *Attendant, un enfant atteint du syndrome de Down joue dans une classe de maternelle*

Au cours des dernières décennies, un certain nombre d'initiatives ont été mises en œuvre dans la région arabe afin d'augmenter le taux de scolarisation, de réduire les taux d'abandons scolaires et d'aider les enfants handicapés à recevoir une éducation inclusive de qualité. Parmi les exemples, citons les initiatives visant à soutenir l'éducation des filles dans les zones rurales d'Égypte, du Soudan et du Maroc, la construction de classes inclusives dans les écoles publiques au sultanat d'Oman, au Maroc et en Jordanie, la construction d'écoles publiques inclusives au Liban, en Irak et aux Émirats arabes unis, la création de comités régionaux pour le handicap en Égypte et la mise en place de groupes de pilotage gouvernementaux concernés par le handicap en Jordanie, au sultanat d'Oman et en Palestine.

En outre, des initiatives visant à développer des programmes d'études adaptés aux besoins de ceux qui ne sont pas en mesure de progresser dans le cursus général ont également été prises en

Égypte. Nombre de ces initiatives sont des initiatives conjointes entre des organisations gouvernementales, non gouvernementales et internationales intéressées par une éducation de qualité et équitable pour tous, y compris les personnes handicapées. Les organisations internationales qui apportent leur soutien sont l'UNICEF, le ministère des affaires étrangères et du Commonwealth, l'UNESCO, le British Council, l'USAID et la GIZ.

L'annexe 1 fournit des informations sur un certain nombre d'interventions dans plusieurs pays de la région. L'étude de cas de l'Égypte et d'autres documents indiquent que ces initiatives ont résulté en une plus grande visibilité des personnes handicapées dans l'enseignement ordinaire, ainsi que la réussite des personnes handicapées grâce à l'éducation, qui est en hausse dans la région.

Le fait de rendre ces exemples de réussite disponibles et accessibles peut faire évoluer les attitudes des chefs d'établissement, des décideurs politiques et, en fait, des parents et des personnes handicapées sur ce qui peut être réalisé lorsque l'éducation leur est accessible et disponible, et les encourager à plaider en faveur de l'éducation inclusive plutôt que de l'entraver. En outre, les parents défendent de plus en plus le droit de leurs enfants à recevoir une éducation dans le cadre de l'enseignement ordinaire, ce qui a poussé certaines ONG et certains gouvernements à leur fournir le soutien dont eux et leurs enfants ont besoin dans ce cadre. Cela pourrait conduire à élargir la portée de l'inclusion et son orientation dans le pays où l'intervention a été mise en œuvre.

Malgré les contributions que ces initiatives et d'autres ont apportées aux politiques et aux pratiques liées à l'inclusion, les recherches rigoureuses évaluant les initiatives et les pratiques actuelles en matière d'inclusion dans la région sont rares. Les recherches existantes se concentrent sur les attitudes à l'égard de l'inclusion, mais la contribution des initiatives mises en œuvre en matière de changement des attitudes reste limitée. En effet, la recherche dans la région est rarement utilisée pour servir de fondement aux réformes politiques ou aux pratiques. Il y a donc un besoin urgent d'investir davantage dans la recherche à même de livrer des éléments pouvant servir de base aux politiques et aux pratiques, et dont les résultats peuvent guider la conception, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation d'une initiative.

Chapitre 6

Recommendations

6. Recommandations

6.1 La voie à suivre

Il est de plus en plus important de mettre en place des systèmes éducatifs, des écoles et des salles de classe assurant l'inclusion et l'équité pour tous, y compris les personnes handicapées. Les spécialistes de l'inclusion affirment que pour construire un système éducatif inclusif, les systèmes spéciaux et ordinaires ne doivent pas être séparés (Ainscow, 2020). Ils doivent au contraire se compléter et correspondre les uns aux autres en termes de programmes, de formation des enseignants et de supervision, pour ne citer que quelques exemples. Ce faisant, les systèmes éducatifs existants doivent être renforcés afin qu'ils puissent servir tous les apprenants, quelles que soient leurs différences.

Le renforcement des systèmes éducatifs nécessite la mise en place de partenariats et de collaborations entre tous ceux qui sont impliqués dans l'éducation de tous les apprenants afin d'utiliser au mieux les ressources disponibles, qu'elles soient humaines, physiques ou matérielles. Ainsi, il faut développer une stratégie nationale d'éducation en faveur de l'équité et de l'inclusion au niveau du pays, qui s'appuie sur les ressources existantes pour réformer les systèmes éducatifs au niveau du gouvernement, de la communauté et de l'école. L'absence de clarté et de cohérence qu'apporte une telle approche peut conduire à ce que certains apprenants continuent à être exclus ou à se voir refuser une éducation équitable.

De même, la création d'écoles inclusives peut nécessiter de repenser les rôles de toutes les personnes impliquées, y compris les rôles et les responsabilités de ceux qui se trouvent au niveau du ministère, de la province, de l'école et des communautés. Par exemple, les programmes nationaux de préparation des enseignants doivent envisager de renforcer les capacités des enseignants à enseigner de manière inclusive ; les superviseurs régionaux peuvent avoir besoin de superviser et de conseiller conformément aux principes d'inclusion. Dans le même ordre d'idées, les chefs d'établissement doivent faire appliquer la politique d'inclusion dans leurs écoles. Par ailleurs, une école ordinaire inclusive peut avoir besoin d'examiner la structure de son établissement afin d'être en mesure

d'identifier et d'évaluer les besoins individuels de ses élèves, de répondre aux besoins identifiés et de mettre à disposition les ressources qui permettent aux enseignants d'enseigner de manière inclusive. Il peut s'agir d'assistants d'aide à l'apprentissage pour aider les enseignants à enseigner de manière inclusive, d'un coordinateur de l'inclusion pour aider les enseignants, les parents et l'école à mieux répondre aux différents besoins des élèves et de « défenseurs de l'inclusion » qui ont une expertise dans différents domaines de handicap et peuvent offrir un soutien technique et des conseils si nécessaire. Tout cela exige de repenser les structures existantes pour les aligner sur les principes de l'inclusion afin de permettre le plein accès, la participation et la réussite de tous les apprenants, quelles que soient leurs différences.

Malgré la prise de conscience croissante de l'importance et de la nécessité de l'équité et de l'inclusion pour tous, y compris les personnes handicapées, davantage de campagnes de sensibilisation sont nécessaires, notamment dans les zones rurales et les banlieues, afin de sensibiliser les parents, les enfants handicapés et non handicapés et les communautés locales à l'importance de l'éducation dans leur vie. Il est tout aussi important de sensibiliser les éducateurs à la signification de l'inclusion et à la manière dont elle peut se traduire dans la classe, l'école et la communauté. C'est ce que reflète l'appel lancé par l'UNESCO à toutes les personnes impliquées dans l'éducation pour qu'elles s'alignent sur la signification de l'inclusion et construisent une vision commune de la manière dont l'inclusion peut être reproduite en pratique dans leurs contextes.

L'implication de toutes les parties concernées, y compris les enfants et leurs parents, dans la prise de décision est fondamentale. Cet aspect est souvent négligé dans la littérature existante sur la région arabe. Renforcer la collaboration entre les éducateurs et les écoles, et en fait entre les parents et les écoles en tant que partenaires sur le chemin de l'éducation de leurs enfants, permet de changer les attitudes envers l'inclusion et de rendre l'éducation inclusive plus réalisable. Pour être plus efficace, cette collaboration doit être intégrée dans la structure scolaire, dans le but d'établir une

collaboration positive entre les différents ministères ainsi qu'entre les écoles et les parents, et les écoles et les communautés locales.

Les chefs d'établissement et autres éducateurs doivent partager leurs expériences les uns avec les autres en ce qui concerne les stratégies qu'ils ont appliquées et leur efficacité. Pour ce faire, les écoles, les provinces et les ministères doivent fournir aux enseignants des plates-formes appropriées pour partager les meilleures pratiques et les aider à faire part de leurs expériences, des aménagements mis en œuvre, de ce qui a fonctionné avec quels enfants et des résultats qu'ils ont obtenus. Plusieurs stratégies de collaboration, telles que les observations mutuelles, le tutorat et l'« étude de cours », peuvent être appliquées pour soutenir la mise en place d'approches de collaboration professionnelle entre les enseignants, et les aider à atteindre tous leurs apprenants.

La collaboration peut également avoir lieu entre les écoles, par exemple entre les écoles publiques à haut rendement et celles à faible rendement, ou entre les écoles privées et les écoles publiques, afin de se soutenir mutuellement et de travailler ensemble pour améliorer la qualité de l'éducation offerte. Tout comme la collaboration entre éducateurs, la collaboration entre écoles doit être structurée et appliquée systématiquement. L'étude des cours est une approche que les écoles peuvent suivre pour développer la collaboration.

Si le partage d'histoires et de stratégies réussies peut se révéler très utile pour élargir la connaissance de l'inclusion parmi les éducateurs, ces derniers doivent faire attention à ne pas promouvoir des approches caritatives ou des approches qui ne favorisent pas l'inclusion, qualifiées à tort d'« histoires de réussite ». C'est pourquoi il convient d'adopter une approche fondée sur la recherche pour identifier les « réussites », en s'appuyant sur différents aspects des expériences des différentes parties. Des consultations avec des experts en la matière, ainsi qu'avec les groupes concernés eux-mêmes, peuvent aider à valider de telles histoires. Ceci est vrai pour la recherche en général. Et bien qu'un certain nombre d'interventions aient été appliquées dans la région, rares sont les recherches qui explorent l'efficacité de ces interventions sur la vie des participants à court ou à long terme.

En ce qui concerne l'environnement physique, les écoles doivent permettre à tous les apprenants d'accéder à l'école et à ses installations pédagogiques. Les écoles peuvent avoir besoin de

mettre en place des plans d'accès pour améliorer l'accès pour tous. L'adoption d'une politique obligeant toutes les écoles à appliquer les normes universelles de conception inclusive dès la phase de conception du bâtiment peut permettre d'accroître l'accessibilité et de supprimer les obstacles liés à l'environnement physique. Pour cela, il faut toutefois veiller au préalable à ce que les gouvernements et les ministères de l'éducation adoptent des normes de conception inclusive et à ce que des mesures soient mises en place pour contrôler leur application très tôt dans le processus.

L'UNESCO (2019) exhorte les gouvernements à prendre des mesures pour placer l'éducation des apprenants handicapés sous la responsabilité du ministère de l'éducation. Elle incite également les ministères de l'éducation à allouer des ressources adéquates et à élaborer des plans d'action pour mettre fin à la ségrégation des dispositions et garantir un engagement à l'échelle nationale pour l'éducation de tous.

Les données existantes dans la région arabe montrent que le refus d'entrée dans l'enseignement scolaire au motif du handicap est courant dans toute la région. Pour ne laisser personne pour compte d'ici 2030, les pays de la région arabe doivent appliquer des politiques, conformément à leurs engagements envers l'ODD4, qui n'acceptent aucunement de refuser l'accès à l'éducation scolaire à un apprenant en raison de ses différences, de ses capacités ou de son handicap. Et que l'inclusion de tous dans l'enseignement ordinaire doit faire partie d'une approche globale de l'école en matière d'éducation inclusive.

6.2 Approches relatives à la promotion de l'équité et de l'inclusion des personnes handicapées dans les politiques et pratiques de la région

Depuis la fin du siècle dernier, un certain nombre de pays de la région ont élaboré des lois relatives au handicap qui mettent l'accent sur les droits des personnes handicapées dans différents aspects de la société, y compris l'éducation. Un certain nombre de pays, dont l'Égypte, la Palestine, l'Irak, la Jordanie, le Maroc, le Royaume d'Arabie saoudite, les Émirats arabes unis et le sultanat d'Oman, ont également développé des stratégies nationales de promotion des droits des personnes handicapées, y compris dans l'éducation. Cependant, la définition de « l'éducation inclusive » est encore largement



▼ Heureuse et confiante, une jeune femme utilise son unique bras pour esquisser le geste « OK » face à la camera

Asier Romero/Shutterstock.com

absente des politiques et documentations nationales (UNESCO, 2020), et les politiques soutenant les pratiques d'inclusion au niveau du gouvernement, des provinces et des écoles restent rares. Ce manque d'orientation rend difficile le développement d'environnements d'enseignement et d'apprentissage inclusifs pour tous, y compris les personnes handicapées (UNESCO, 2019). A titre d'exemple, les enseignants signalent très souvent que le nombre d'élèves fréquentant les mêmes salles de classe complique leurs efforts pour inclure les personnes handicapées dans leurs classes. Par exemple, des études sur l'éducation inclusive en Égypte révèlent que, malgré la réglementation existante qui suggère de ne pas avoir plus de 35 élèves dans les « classes inclusives », certaines classes peuvent en compter jusqu'à 60. De même, en Palestine, la taille des salles de classe de certaines écoles publiques est très réduite, ce qui les rend très surpeuplées. Au sultanat d'Oman, le nombre d'élèves dans une même classe n'a pas été jugé problématique. Cependant, malgré le nombre plus faible d'élèves dans une même classe au sultanat d'Oman, l'inclusion des enfants handicapés se heurte toujours à un certain nombre d'obstacles, notamment en raison de la manière dont ce concept a été interprété et appliqué. En effet, certains chercheurs (par exemple, Hattie et Clarke, 2018) affirment que le fait de changer les méthodes d'enseignement plutôt que de réduire le nombre d'élèves fréquentant la même classe permettrait d'atteindre tous les apprenants dans ces classes. Cela

ne doit pas être interprété comme signifiant que le changement des méthodes d'enseignement à lui seul est tout ce qui est nécessaire pour inclure tous les enfants fréquentant la même classe, car les besoins de soutien des enfants handicapés devraient encore être évalués et identifiés, et les enseignants eux-mêmes devraient être soutenus afin d'atteindre tous les apprenants. Cela peut prendre plusieurs formes, comme le fait de disposer d'une aide à l'apprentissage, d'un co-enseignant ou des ressources d'assistance nécessaires, qu'elles soient technologiques ou matérielles, à utiliser dans leurs classes.

En outre, très souvent dans la région arabe, le langage utilisé dans les politiques et les stratégies pour discuter des questions liées à l'éducation des enfants handicapés reflète les approches caritatives et médicales du handicap. Alors que la première considère l'éducation des apprenants handicapés comme une œuvre de bienfaisance que les personnes non handicapées sont obligées d'offrir par pure bonté d'âme, la seconde fait porter le poids des difficultés à l'individu et lui demande de se « réadapter » pour s'intégrer aux structures existantes. L'approche caritative et l'approche médicale du handicap relèguent donc la personne handicapée à quelque chose de moins valorisé que la personne non handicapée, et représentent des obstacles importants à l'inclusion et à une éducation équitable pour tous. En mettant l'accent sur l'individu et ses handicaps, elles s'éloignent encore plus des obstacles externes à

l'inclusion qui doivent être éliminés et situent plutôt les obstacles au sein même des individus qu'elles cherchent à réhabiliter et à rendre « normaux » ou « capables » d'accéder à ce que d'autres personnes « normales » peuvent faire.

Il arrive très souvent que les éducateurs de la région s'adressent aux personnes handicapées en utilisant un langage qui situe le poids du handicap et/ou de la difficulté au sein de l'individu. Par exemple, des termes tels que « apprenants lents », « handicapés » et « aveugles » sont fréquemment utilisés. En outre, lorsqu'il est question de personnes handicapées par rapport à des personnes non handicapées, le terme « normal » est souvent utilisé pour désigner les secondes, tandis que divers termes, dont « besoins spéciaux », sont utilisés pour désigner les premières. En effet, les pédagogues de la région arabe ont très souvent tendance à se référer à ces deux groupes comme s'ils étaient complètement séparés et distincts l'un de l'autre, l'un étant « capable » et l'autre « spécial ». L'utilisation du terme « besoins spéciaux » risque de faire porter le poids des difficultés aux individus et donc de diminuer la responsabilité des éducateurs dans l'identification et la suppression des obstacles qui peuvent empêcher certains enfants de bénéficier d'un accès équitable à l'éducation. Par exemple, cela peut renforcer l'opinion selon laquelle les enfants « spéciaux » forment un groupe distinct d'apprenants qui doivent être diagnostiqués et orientés vers une disposition appropriée (par exemple, une classe alternative), servie par des personnes spécialisées aux côtés d'autres élèves ayant des « besoins spéciaux ». Bien que parfois décrite comme une forme d'éducation inclusive, cette approche reflète clairement la pratique de la ségrégation et, en fin de compte, entrave les efforts visant à promouvoir l'équité et l'inclusion pour tous.

On peut dire que toutes les personnes handicapées n'ont pas besoin d'un soutien supplémentaire ou n'ont pas de besoins éducatifs spéciaux, et que tous les apprenants qui ont besoin d'un soutien supplémentaire n'ont pas un handicap. Le terme « besoins éducatifs spéciaux » est plutôt un terme large couvrant également les difficultés comportementales, émotionnelles, sociales et cognitives, dont certaines ne sont pas considérées comme un handicap selon les définitions existantes du handicap. Dans une perspective d'inclusion, afin d'éviter cette confusion et de situer les difficultés au niveau de l'individu, mais plutôt au cœur même des besoins de soutien, certains chercheurs utilisent le terme « apprenants décrits comme ayant des besoins éducatifs spéciaux », ou « apprenants identifiés comme nécessitant un soutien

spécial ». Cependant, ils préconisent surtout d'éviter le terme « besoins éducatifs spéciaux » et d'utiliser plutôt un langage qui encourage l'identification et la suppression des obstacles auxquels sont confrontés certains apprenants pour accéder, participer et réussir dans l'éducation, afin de sensibiliser aux méthodes de soutien et d'intervention nécessaires pour permettre à tous les enfants de se développer sur le plan éducatif. En adoptant cette dernière approche, il faut envisager un tout nouveau moyen de construire un environnement inclusif.

Le langage utilisé pour s'adresser aux personnes handicapées est une question complexe, car les termes utilisés et la façon dont ils sont compris ont évolué et continuent d'évoluer au fil du temps. Par exemple, sur la base de la Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées, certains préconisent l'utilisation de l'« approche centrée sur la personne », qui maintient la primauté de l'individu sur tout type de difficulté qu'il peut avoir. D'autres préconisent l'utilisation d'un langage qui situe les difficultés d'une personne dans des facteurs externes plutôt qu'au sein de la personne elle-même. Cette dernière position plaide pour l'utilisation du terme « personnes handicapées » au lieu de « personnes avec des handicaps », afin d'éviter de situer le handicap au sein de l'individu et d'indiquer plutôt que les handicaps surviennent et sont effectivement situés par rapport à des barrières contextuelles qui limitent la présence, la participation et la réussite de l'apprenant individuel. Ce dernier point est bien exprimé dans le « modèle social du handicap », défendu par les personnes handicapées au Royaume-Uni au cours du dernier quart du vingtième siècle, et qui a depuis commencé à gagner du terrain dans le monde, y compris dans la région arabe.

L'application du modèle social du handicap nous permet d'explorer les obstacles externes auxquels sont confrontées les personnes handicapées et qui peuvent avoir un impact direct sur leur inclusion ou leur exclusion de l'éducation. Cela devrait à son tour influencer la manière dont nous abordons les obstacles auxquels sont confrontées les personnes handicapées et d'autres groupes vulnérables, ainsi que la manière dont nous parlons des personnes handicapées dans les politiques et la documentation, car le langage que nous utilisons a un impact et révèle notre compréhension de l'emplacement des obstacles. Néanmoins, les données et les informations disponibles pour mesurer les progrès accomplis et la mesure dans laquelle les données disponibles reflètent la réalité de la population qu'elles représentent sont au cœur de tout progrès.

Références bibliographiques

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. DOI: 10.1080/20020317.2020.1729587
- Alborno, N. E., & Gaad, E. (2014). Index for Inclusion: a framework for school review in the United Arab Emirates. *British Journal of Special Education*, 41(3), 231-248. DOI: 10.1111/1467-8578.12073
- Abu-Hamour, B., & Al-Hmouz, H. (2014). Special education in Jordan. *European Journal of Special Needs Education*, 29(1), 105-115. DOI: 10.1080/08856257.2013.859820
- Alkhateeb, J. M., Hadidi, M. S., & Alkhateeb, A. J. (2015). Inclusion of children with developmental disabilities in Arab Countries: A review of the research literature from 1990 to 2014. *Research in Developmental Disabilities*, 49(2), 60-75. DOI: 10.1016/j.ridd.2015.11.005
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools (3rd ed.)*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Damaj, M. G. (2014). The Overpowering Role of Policies in Constructing Social Identities of Children with Disabilities. In I. Bogotch, & C. M. Shields (Eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Social (in) Justice* (pp. 993-1021). Springer.
- Farrell, P. (2004). School psychologists making inclusion a reality for all. *School Psychology International*, 25(1), 5-19. DOI: 10.1177/0143034304041500
- Gaad, E. (2011). *Inclusive education in the Middle East*. Routledge.
- Hadidi, M. S., & Al Khateeb, J. M. (2015). Special Education in Arab Countries: Current challenges. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(5), 518-530. DOI: 10.1080/1034912X.2015.1049127
- Hattie, J. and Clarke, S. (2018). *Visible Learning Feedback*. Routledge.
- Hunt, F. M. (2008). Dropping out from school: a cross country review of literature. Project Report. Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity (CREATE). In Falmer, UK. Kelly, V. (Ed.), *The curriculum: Theory and practice (6th ed.)*. SAGE.
- Johnson, D. and R. Johnson (1989). *Leading the cooperative school*. Interaction Book Co.
- Khochen, M., & J. Radford (2012). Attitudes of teachers and headteachers towards inclusion in Lebanon. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 139-153. DOI: 10.1080/13603111003671665
- Khochen-Bagshaw, M. (2018). *An insight into the status of educational provision for children with disabilities and special educational needs in Iraq, along with the barriers to education faced by this demographic in mainstream and special schools*. A desk review submitted for British Council Iraq as part of the EU schools funded project in Iraq entitled 'Building capacities, increasing equity and quality of education in primary and secondary schools in Iraq'. British Council Iraq.
- Khochen-Bagshaw, M., Shuayb, M., and Sarten, E. (2018). *An exploration into the experience of children in education including those with disabilities: Understanding causes and potential strategies for reducing school dropout in Iraq*. A research report submitted for British Council Iraq as part of the EU schools funded project in Iraq entitled 'Building capacities, increasing equity and quality of education in primary and secondary schools in Iraq'. British Council: Iraq.
- Khochen-Bagshaw, M. (2019). *An exploration into the phenomena of dropping out of school education in Algeria, causes and interventions strategies*. A research study commissioned by British Council. British Council Algeria.
- Khochen-Bagshaw, M. (2020). Inclusive education development and challenges: Insights into the Middle East and North Africa region. *Prospects*, 49, 153-167. DOI: 10.1007/s11125-020-09507-9

- Norwich, B. (2013). *Addressing tensions and dilemmas in inclusive education: Living with uncertainty*. Routledge.
- Republic of Lebanon Ministry of Finance (2020). Citizen Budget Lebanon 2020. Available at: <http://www.finance.gov.lb/en-us/Finance/BI/ABDP/Annual%20Budget%20Documents%20and%20Process/Citizen%20Budget%202020en.pdf>
- United Nations Children's Fund (2018). *Evaluation Report February 2018: The Out-of-School Children Initiative*. United Nations publication. Available from <https://evaluationreports.unicef.org/GetDocument?fileID=10644>
- United Nations Department of Economic and Social Affairs (2021). *Factsheet on Persons with Disabilities*. Available from <https://www.un.org/development/desa/disabilities/resources/factsheet-on-persons-with-disabilities.html>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017). *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. United Nations publication. Available at <https://www.inclusive-education-in-action.org/resources/guide-ensuring-inclusion-and-equity-education>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2018). *Global Education Monitoring Report: Accountability in Education, Meeting our Commitments*. United Nations publication. Available at <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002593/259338e.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2019). *Inclusive Education for Persons with Disabilities – Are we Making Progress? Background paper prepared for the International Forum on Inclusion and Equity in Education – Every Learner Matters, Cali, Colombia, 11–13 September 2019*. United Nations publication. Available from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370386/PDF/370386eng.pdf.multi>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2020a). *Arab States, Solid Steps on a Long Path Towards Inclusive Education*. Paper commissioned for the 2020 Global Education Monitoring Report, Inclusion and education.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2020b). *Institute of Statistics Global Database*. Available at: <https://data.unicef.org/resources/dataset/education-data/>
- United Nations Economic and Social Commission for Western Asia (2017a). *Disability in the Arab Region: 2017*. UNESCWA: Beirut. United Nations publication. Available from https://archive.unescwa.org/sites/www.unescwa.org/files/u593/Arab_disability_statistics_in_numbers_2017_27nov18.pdf
- United Nations Economic and Social Commission for Western Asia (2017b). *Arab Disability Statistics in Numbers 2017*. Available from <https://archive.unescwa.org/sub-site/Arab-disability-statistics-2017>
- United Nations Economic and Social Commission for Western Asia (2018). *Disability in the Arab Region: 2018*. UNESCWA: Beirut. United Nations publication. Available from https://www.unescwa.org/sites/default/files/pubs/pdf/disability-arab-region-2018-english_1.pdf
- United Nations Children's Fund (2020). *Global databases based on Multiple Indicator Cluster Surveys, Demographic and Health Surveys and other national household surveys*. Available at: <https://microdata.worldbank.org/index.php/catalog/MICS>
- World Bank Group (2021). *Iraq Human Development Public Expenditure Review: Addressing the Human Capital Crisis – A Public Expenditure Review for Human Development Sectors in Iraq*. Available at: <https://www.worldbank.org/en/country/iraq/publication/iraq-human-development-public-expenditure-review-addressing-the-human-capital-crisis-a-public-expenditure-review-for-hum>
- World Health Organisation (2021, November 24). *Disability and Health*. Available at: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/en/>

Annexes

Annexes

Annexe 1. Résumé d'un certain nombre d'initiatives associées à l'équité et à l'inclusion

L'initiative pour l'éducation des filles en Égypte



L'initiative pour l'éducation des filles en Égypte était une initiative conjointe mise en œuvre en partenariat avec des organisations internationales et nationales, locales et régionales, ainsi qu'avec le gouvernement et un certain nombre d'organisations bénévoles. Elle a reçu des fonds de différentes sources, gouvernementales, nationales et internationales. L'objectif de cette initiative était d'atteindre les filles non scolarisées et d'augmenter leur taux de scolarisation. L'initiative visait les filles résidant dans les zones rurales, principalement celles âgées de six à treize ans.

Cette initiative a permis de créer plus de 1 000 écoles adaptées aux filles, de former des animateurs, des superviseurs et des enseignants aux méthodes d'enseignement interactives et, surtout, d'aider environ 25 000 filles à s'inscrire à l'école. Elle a également fourni au gouvernement des données statistiques sur le taux d'inscription des enfants et l'écart entre les deux sexes. Ces données n'étaient pas disponibles auparavant et ont fourni au gouvernement les informations dont il a besoin pour suivre les progrès de manière plus efficace qu'auparavant.

Cette initiative porte également sur des éléments complémentaires et essentiels à la scolarisation des filles, tels que la nourriture et les outils pédagogiques. Une telle intervention pouvait avoir un impact positif sur la sensibilisation à l'éducation des filles, le renforcement des capacités des éducateurs, le renforcement des partenariats entre les différentes organisations internationales, gouvernementales, nationales non gouvernementales et locales concernées, l'introduction de méthodes interactives d'enseignement et d'apprentissage et le développement des capacités en matière de planification et de mise en œuvre des ONG concernées.

Cette initiative a adopté une approche globale pour développer l'éducation des filles, une approche reconnue pour contribuer au développement à long terme.

Vous trouverez de plus amples informations à l'adresse suivante :

<https://www.unicef.org/egypt/education>

<https://education-profiles.org/northern-africa-and-western-asia/egypt/~inclusion>

Faciliter le programme de « transfert d'argent » conditionnel au Maroc



▼ Debout devant sa classe, une élève présente les lettres de l'alphabet arabe, dans une école au Maroc

Dans le cadre de ses efforts visant à mettre en lumière le phénomène de l'abandon scolaire, le gouvernement marocain a appliqué un certain nombre d'initiatives telles que l'amélioration de l'environnement scolaire, l'augmentation du nombre d'écoles disponibles, et également la prise en compte de la situation socio-économique de certains parents. Dans ses efforts pour améliorer l'accès à l'éducation et réduire les inégalités, le gouvernement a réagi d'urgence au problème de l'abandon scolaire en fournissant des transferts conditionnels en espèces pour atteindre les personnes issues de milieux socio-économiques défavorisés. L'objectif était de soutenir les parents qui n'étaient pas en mesure de couvrir les dépenses scolaires de leurs enfants en leur apportant le soutien nécessaire pour y parvenir. À cette fin, il leur a fourni un soutien financier pour les aider à inscrire leurs enfants à l'école et à suivre leurs progrès.

Ce projet est passé par une phase de pilotage d'un an, durant laquelle l'impact du programme sur la rétention des enfants et leur réussite scolaire et l'amélioration de la situation économique des parents a été mesuré. Cette phase du projet a ciblé environ 88 000 garçons et filles issus de milieux pauvres et résidant dans cinq provinces différentes du Maroc.

L'impact du programme s'est traduit par une augmentation de 25% des nouveaux enfants inscrits en première année, une augmentation de 10% des inscriptions dans l'enseignement de base et une diminution de l'absence dans l'enseignement secondaire. Le succès de ce programme a conduit à l'élargissement de sa portée pour atteindre plus de provinces et plus de bénéficiaires, ce qui a permis d'atteindre 400 000 étudiants.

Vous trouverez de plus amples informations à l'adresse suivante :

<https://documents1.worldbank.org/curated/en/671091468189256077/pdf/97318-2010Sep17-Morocco-Conditional-Cash-Transfers-Box-391462B-PUBLIC.pdf>

Programmes de renforcement des capacités en Irak



Un groupe d'étudiants et de jeunes kurdes visitent un parc où se trouvent des sculptures d'artistes et d'hommes d'État

Dans le cadre d'un accord de financement entre l'Union européenne et le gouvernement irakien, la première soutient le secteur de l'éducation en Irak depuis 2006 par le biais d'une série de programmes de renforcement des capacités qu'elle finance. Ces programmes visaient le développement de l'éducation de base et de l'enseignement supérieur, y compris le secteur de l'EFTP, et ont été mis en œuvre en partenariat avec des organisations internationales telles que le British Council, l'UNESCO et l'UNICEF, ainsi qu'avec des organisations gouvernementales irakiennes telles que les ministères de l'éducation, de la planification, des affaires sociales et du travail, aussi bien qu'avec une série d'acteurs de la société civile. Ces programmes ont porté sur le renforcement des systèmes et des capacités du ministère de l'éducation, l'amélioration de la qualité et de l'égalité du système éducatif, le renforcement des capacités institutionnelles de l'administration de l'éducation aux niveaux central et local et la promotion de la décentralisation de la gestion de l'éducation, ainsi que sur l'amélioration de l'accès à une éducation primaire et secondaire de qualité pour les personnes handicapées, les personnes déplacées et les réfugiés dans les zones touchées par la crise en Irak. Par exemple, dans le cadre de ses efforts pour aider le gouvernement irakien à améliorer l'accès à une éducation de qualité pour les enfants handicapés, le British Council a soutenu les ministères de l'éducation de Bagdad et d'Erbil dans l'élaboration d'un « cadre politique national pour la promotion de l'équité et de l'inclusion dans l'éducation des apprenants ayant des besoins éducatifs spéciaux et/ou des handicaps ». Ce cadre, et la feuille de route décennale qui l'accompagne, ont été élaborés par un groupe de travail représentant divers départements gouvernementaux, des ONG concernées par le handicap et des consultants nationaux et internationaux. Le cadre et ses onze domaines thématiques ont été approuvés par les ministres concernés. Ces domaines thématiques sont les suivants : l'environnement législatif, la promotion d'une culture de l'éducation inclusive, l'identification des déficiences et l'orientation vers des écoles ordinaires ou des instituts spéciaux, l'accessibilité des bâtiments scolaires, l'accès à une éducation de qualité, les programmes scolaires inclusifs, l'accès équitable aux examens et aux évaluations, la supervision éducative, la formation et le développement éducatif, un partenariat efficace entre toutes les parties concernées par l'éducation des personnes handicapées, la recherche et les études.

Le British Council a également contribué au renforcement des capacités des enseignants des écoles traditionnelles en matière d'éducation inclusive, en organisant six ateliers de « formation des formateurs » auxquels ont participé 180 personnes au total. Les participants ont ensuite dispensé la formation en cascade à 6 000 enseignants d'écoles ordinaires dans tout l'Irak. Un atelier supplémentaire sur l'éducation inclusive a été organisé avec des professeurs de dix universités afin de renforcer leurs capacités dans ce domaine. Le projet visait également à renforcer les capacités des chefs d'établissement ainsi que des enseignants qui enseignent à des enfants et des jeunes souffrant de déficiences auditives, visuelles ou du syndrome de Down.

Vous trouverez de plus amples informations à l'adresse suivante :

https://eeas.europa.eu/headquarters/headquarters-homepage/72136/system-building-and-capacity-strengthening-ministry-education-moe-and-its-sub-national_kk

<https://iraq.britishcouncil.org/en/programmes/education/capacity-building-primary-secondary-education>

Programme de bons d'études en Arabie saoudite



Ahmed Hamdy Hassan/Shutterstock.com

▼ Des étudiants saoudiens lèvent la main avec leur professeur dans une salle de classe

Le « Programme de bons d'études » du Royaume d'Arabie saoudite est un modèle de programmes visant à apporter un soutien aux élèves handicapés pour les aider à apprendre. Ce programme, qui a été lancé en 2016, s'inscrit dans le cadre des initiatives du projet du roi Abdallah pour le développement de l'éducation publique dans le Royaume, et sur la base des initiatives du Programme national de transformation 2020, pour encourager la participation du secteur privé à l'investissement dans l'éducation publique dans le Royaume, en développant des programmes de crèches et de jardins d'enfants et en étendant leurs services à toutes les régions du Royaume. Ce projet s'adresse aux catégories de personnes souffrant de déficience intellectuelle, d'autisme, de handicaps multiples, aux personnes sourdes, aux personnes souffrant de déficience visuelle, dans la tranche d'âge 6-12 ans, et aux enfants âgés de 5-6 ans et nécessitant une sécurité sociale.

Ces bons d'études sont une subvention gratuite accordée aux établissements d'enseignement privés agréés par le ministère de l'éducation et les autorités compétentes, afin de fournir des places d'études à des étudiants et étudiantes ciblé(e)s, conformément à des exigences et normes spécifiques. Le programme vise à fournir des services éducatifs de haute qualité aux étudiants de l'éducation spéciale et des jardins d'enfants par le biais de bons éducatifs, à réaliser l'orientation de l'État en augmentant les taux de scolarisation des enfants dans l'éducation pré-primaire, à créer l'égalité des chances pour une éducation égale et appropriée dans les écoles pour les étudiants de l'éducation spéciale dans les jardins d'enfants, et à encourager la participation du secteur de l'éducation privée au développement de l'éducation publique et spéciale.

<https://voucher.tatweer.sa/specialeduc>

<https://voucher.tatweer.sa/kindergarten>

Communication et partage des information au Royaume-Uni



▼ Une jeune fille trisomique souriante avec des mains peintes et colorées

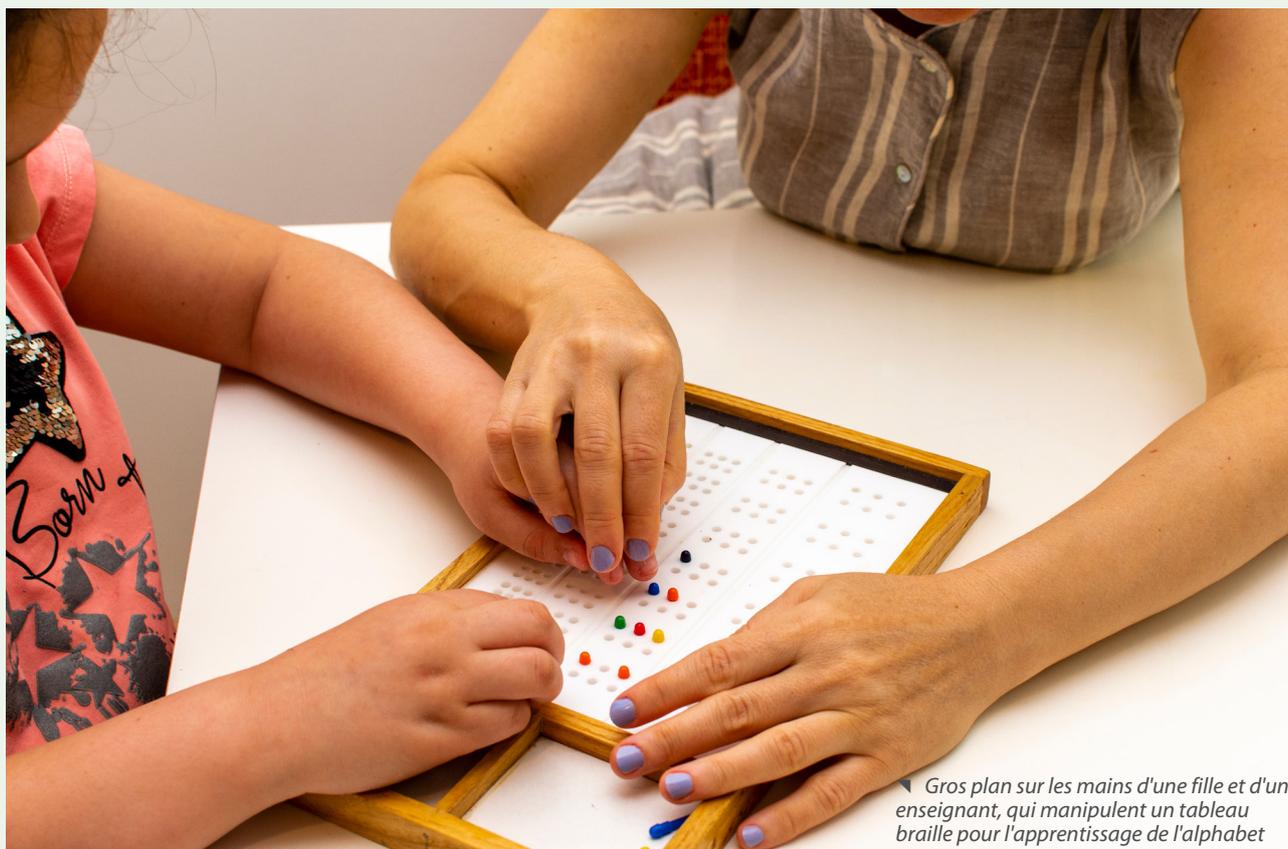
Les écoles et les collèges du Royaume-Uni utilisent plusieurs méthodes pour diffuser les informations sur le soutien offert aux enfants handicapés. Ces méthodes comprennent: des courriels réguliers indiquant comment un élève ou un étudiant doit être soutenu, des réunions formelles pour discuter et convenir du soutien, des listes ou des registres de classe qui résument les besoins des enfants et où l'on peut trouver des informations supplémentaires sur les stratégies de soutien et d'intervention, le système de gestion de l'information de l'école/du collège, et les profils des élèves ou des étudiants que les apprenants détiennent et apportent à chaque cours. Ces outils sont souvent utilisés en conjonction les uns avec les autres. Par exemple, à l'école secondaire Honywood dans l'Essex, en Angleterre, l'équipe chargée des besoins éducatifs spéciaux envoie un courriel à tout le personnel qui enseigne à un apprenant particulier. Ce courriel contient une liste des stratégies que le personnel doit utiliser pour soutenir l'individu et un lien vers le répertoire intranet du personnel qui contient le passeport de l'apprenant, des détails supplémentaires sur les interventions effectuées et des informations sur les types de besoins auxquels elles répondent. Si bon nombre de ces méthodes permettent avant tout aux professionnels de se tenir au courant de l'évolution des besoins et des progrès d'un enfant, la collecte de données qui les accompagne facilite également une communication et une collaboration efficaces avec les parents et les responsables d'enfants.

https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/636465/DfE_SEN_Support_Case_studies.pdf

Les directives du gouvernement britannique sur les produits utilisés par les écoles au Royaume-Uni pour stocker et partager ces informations sont disponibles sur le lien suivant.

https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/496385/Factsheet_-_ICT_MIS_System_Considerations_1_.pdf

Une politique nationale pour soutenir tous les apprenants en Finlande



PredragLasica/Shutterstock.com

▼ Gros plan sur les mains d'une fille et d'un enseignant, qui manipulent un tableau braille pour l'apprentissage de l'alphabet

En Finlande, « l'éducation spéciale n'a en fait rien de spécial » ; le ministère de l'éducation et de la culture souligne plutôt que « l'intervention précoce et le soutien individuel soutenu pour chaque élève sont les clés de l'éducation de l'enfant dans son ensemble » et que l'éducation doit être équitable et de haute qualité pour tous. La loi sur le bien-être des élèves et des étudiants (2014) met l'accent sur la participation de tous les apprenants, l'apprentissage collaboratif, le bien-être, la santé et la responsabilité sociale, ainsi que l'interaction et l'inclusion. Elle encourage l'égalité d'accès à un apprentissage de qualité pour les élèves, un environnement d'apprentissage accessible, un soutien précoce pour ceux qui en ont besoin et une meilleure coopération entre la maison et l'école. Il s'agit notamment de plaider pour que chaque enfant puisse fréquenter l'école ordinaire la plus proche.

Pour en savoir plus sur l'approche adoptée par la Finlande pour inclure tous les apprenants dans sa politique d'éducation, consultez les liens suivants.

<https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Finland-2020.pdf>

<https://www.european-agency.org/country-information/finland/legislation-and-policy>

Annexe 2.

Liste d'une revue de littérature et de cinq études de cas

سعید إسماعیل عمر. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو). (2018). مراجعة الأدبيات حول التعليم الجامع في المنطقة العربية ودول الخليج .

Hassane Aghzere. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو). السياسات والبرامج والممارسات الفعالة للارتقاء بالدمج والإنصاف دراسة حالة برامج التربية غير النظامية بالمغرب

إياد الرياحي, سجي الطرمان, رامي سلامة. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو). (2018). سياسات وبرامج وممارسات فعالة لتعزيز الاندماج والإنصاف في فلسطين

مرفت عبد الهادي السمان، رعدة هشام عبد العال. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو). تقرير أولي عن سياسات وبرامج وممارسات فعالة لتعزيز الإدماج والإنصاف في مصر

بركات سلامة. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو). التعليم الشامل في سلطنة عمان.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو). دراسة حالة سياسات وبرامج وممارسات فعالة لتعزيز الادماج والانصاف في السودان (نسخة مسودة)

Résumé de six études de cas

Initiative	Pays actif	Partenaires de mise en œuvre et bailleurs de fonds	Caractéristiques principales
L'initiative pour l'éducation des filles 	Egypte	Ministère de l'Éducation, UNICEF	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A créé plus de 1000 écoles convenables aux filles, formé des animateurs, des superviseurs et des enseignants sur les méthodes d'enseignement interactives. ➤ A aidé environ 25 000 filles à s'inscrire à l'éducation. ➤ A offert au gouvernement des données statistiques sur le taux d'enfants inscrits à l'école et l'écart entre les sexes. ➤ A abordé des éléments complémentaires et essentiels à la scolarisation des filles tels que la nourriture et les outils éducatifs.
Faciliter le programme de "transfert d'argent" conditionnel 	Maroc	Ministère marocain de l'éducation nationale, Conseil supérieur de l'enseignement, Abdul Lateef Jameel Poverty Action Lab du MIT, la Banque mondiale (Fonds d'affectation spéciale pour l'évaluation de l'impact espagnol, Plan d'action pour l'égalité des genres, Fonds d'affectation spéciale coréen, Facilité de partenariat pour la gouvernance, Fonds de développement social japonais).	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Le gouvernement a offert un transfert conditionnel en espèces pour atteindre les personnes issues de milieux socio-économiques pauvres afin de réduire le décrochage scolaire. ➤ A ciblé environ 88 000 garçons et filles issus de milieux défavorisés dans cinq provinces du Maroc. ➤ Augmentation de 25% des nouveaux enfants inscrits en 1re année, augmentation de 10% des inscriptions dans l'enseignement de base. - Diminution de l'absence de l'enseignement secondaire. ➤ A été élargi pour atteindre plus de provinces et de bénéficiaires, augmentant la portée à 400 000 étudiants.
Renforcement des capacités dans l'enseignement primaire et secondaire 	Irak	Ministères de l'Éducation (Bagdad et Erbil), Ministères des Affaires sociales et du Travail (Bagdad et Erbil), British Council, UNESCO, UNICEF, Union européenne	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Renforcement du système et renforcement des capacités du ministère de l'Éducation renforçant les capacités institutionnelles de l'administration aux niveaux central et local. ➤ Promotion de la décentralisation dans la gestion de l'éducation. ➤ Accès accru à une éducation primaire et secondaire inclusive de qualité pour les personnes handicapées, les personnes déplacées et les réfugiés dans les zones touchées par la crise en Irak. ➤ Élaboration d'un "cadre politique national pour la promotion de l'équité et de l'inclusion dans l'éducation des apprenants ayant des besoins éducatifs spéciaux et/ou des handicaps". ➤ Six ateliers de "formation de formateurs" ont été dispensés à 180 participants. ➤ Les participants ont dispensé la formation en cascade à 6000 enseignants dans des écoles ordinaires à travers l'Irak.

<p>Programme de bons d'études</p> 	<p>Arabie Saoudite</p>	<p>Ministère de l'Éducation</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sur la base des initiatives du Programme national de transformation 2020. ➤ Dessert les personnes ayant une déficience intellectuelle, l'autisme, les handicaps multiples, les personnes sourdes, les personnes ayant une déficience visuelle, dans le groupe d'âge 6-12 ans, et les enfants nécessitant la sécurité sociale âgés de 5-6 ans. ➤ Les bons études étaient une subvention gratuite accordée aux établissements d'enseignement privés agréés par le ministère de l'Éducation et les autorités compétentes pour fournir des places d'étude à des étudiants et étudiantes ciblés.
<p>Communication et partage d'informations</p> 	<p>Royaume Uni</p>	<p>Département de l'Éducation, Équipes des besoins éducatifs spéciaux des Collectivités locales</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Distribue l'information sur le soutien offert aux enfants handicapés en cascade entre les parties intéressées.
<p>" L'éducation spéciale n'a en fait rien de spécial "</p> 	<p>Finlande</p>	<p>Ministère de l'Éducation et de la Culture</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ " Une intervention précoce et un soutien individuel soutenu pour chaque élève sont essentiels pour éduquer l'enfant dans son ensemble ". ➤ Met l'accent sur la participation de tous les apprenants, l'apprentissage collaboratif, le bien-être, la santé et la responsabilité sociale, ainsi que l'interaction et l'inclusion. ➤ Milite pour que chaque enfant fréquente l'école ordinaire la plus proche.



unesco

Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

Restez en contact

Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation dans les États arabes
Avenue Cité Sportive, Bir Hassan
B. P. 11-5244
Beyrouth - Liban
Tel: +961 1 850 013/4/5
Fax: +961 1 824 854

✉ beirut@unesco.org

🌐 <https://en.unesco.org/fieldoffice/beirut>

📘 UNESCO Office in Beirut

🐦 @UNESCOBEIRUT

مؤسسة سلطان بن عبد العزيز آل سعود الخيرية
SULTAN BIN ABDULAZIZ AL-SAUD FOUNDATION



Cette publication a été réalisée grâce à la généreuse
contribution de la Fondation Sultan Bin Abdulaziz
Al Saud - Royaume d'Arabie Saoudite



Objectifs de
développement
durable