

ÉGALITÉ DES DROITS

ÉGALITÉ DES CHANCES

L'éducation inclusive pour les enfants en situation de handicap

Remerciements



Le présent rapport a été rédigé par Jo Walker pour la Campagne mondiale pour l'éducation avec les contributions de Caroline Pearce, Shaharazad Abuel-Ealeh et Kjersti Mowé. Il est publié avec l'appui financier de Handicap International, à qui la CME exprime toute sa gratitude. La CME remercie également les personnes et les organisations ci-dessous pour leurs contributions :

Coalitions nationales de l'éducation de la CME

Coalition palestinienne de l'éducation :

Ola Issa et Refaat Sabbah

CME Espana : Leticia Silvela Coloma

EPT Burkina Faso : Tahirou Traore

Campaña Boliviana por el

Derecho a la Educación (CBDE) :

Beatriz Perez et Alejandro Fernandez

NCE Inde : Ramakant Rai

CAMPE Bangladesh :

Mostafizur Rahaman et Rasheda Choudhury

VCEFA Vietnam : Nguyen Thi Kim Anh

EFANET Gambie : Janneke Bienert

Basic Education Association Éthiopie :

Araya Gebru

MEPT Mozambique : Dinis Machaul

COSYDEP Sénégal : Cheikh Mbow

All for Education Mongolie :

Tungalag Dondogdulam

Handicap International : Stephen Nock, Julia McGeown, Estelle Koudougou (Handicap Burkina Faso), Desalegn Mebratu (Handicap Ethiopia)

Light for the World :

Manuela Kräuter et Nafisa Baboo

CBM et ses partenaires :

Stefanie Heil, CBM EMRO

Sian Tesni, CBM Senior Education Advisor,

Katharina Pfortner, CBM Co-ordinator of the Advisory Working Group – Inclusive Education

Elsbeth Page, Statutory Partnerships Coordinator, CBM UK

Miriam Maier, CBM Advocacy, CBM Germany

Diana Acuña, Coordinadora Administrativa, CBM Oficina de Coordinación México

Rima Canawati, Bethlehem Arab Society for Rehabilitation Director of Program Development

Khadija Abukhader, Inclusive Education of Children with Impaired Vision Special Education/Ministry of Education & Higher Education

Jannike Seward, Callan Services, Papouasie Nouvelle-Guinée

Jennifer Tamarua, Superintendent Special Education, National Department of Education, PNG

Internationale de l'Éducation :

Dennis Sinyolo et Sonia Grigt

Leonard Cheshire Disability :

Mahesh Chandrasekar et Thomas Palmer

Sense International : Lucy Drescher

Partnership for Child Development :

Sunit Bagree

Table des matières

NOTE DE SYNTHÈSE	4
1. LA SITUATION DE L'ÉDUCATION DES ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP	8
2. L'ÉDUCATION INCLUSIVE : LE DROIT À UNE ÉDUCATION DE QUALITÉ POUR TOUS	14
3. MISE EN ŒUVRE DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE ET DÉFENSE DU DROIT À L'ÉDUCATION DES ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP : PRINCIPAUX DOMAINES D'ACTION	17
CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS	30

GLOSSAIRE

CME	Campagne mondiale pour l'éducation
CRC	Convention relative aux droits de l'enfant
CRDPH	Convention relative aux droits des personnes handicapées
DFID	Département du Développement International (R-Uni)
DUDH	Déclaration universelle des droits de l'homme
EPT	Éducation pour tous
EPU	Éducation primaire universelle
GPE	Partenariat mondial pour l'éducation
ISU	Institut des statistiques de l'UNESCO
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OMD	Objectifs du Millénaire pour le développement

ONG	Organisation non gouvernementale
OPH	Organisation de défense des personnes handicapées
OSC	Organisation de la société civile
PCR	Programme communautaire de rééducation
PEPE	Protection et éducation de la petite enfance
PIB	Produit intérieur brut
RMS	Rapport mondial de suivi
SIGE	Système d'information pour la gestion de l'éducation
TIC	Technologies de l'information et la communication
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

Note de synthèse

On estime qu'un milliard de personnes dans le monde vivent avec un handicap, et rencontrent de multiples obstacles pour participer à la vie de la société à l'égal de leurs concitoyens. En particulier, leurs droits à l'éducation ne sont généralement pas appliqués, entravant ainsi leur accès à d'autres droits et créant d'énormes obstacles à l'exploitation de leur potentiel et à leur participation aux activités de leurs communautés.

À l'échelle mondiale, 93 millions d'enfants – soit 1 sur 20 jusqu'à l'âge de 14 ans – souffrent d'un handicap modéré ou grave. Dans beaucoup de pays à revenu faible et intermédiaire, les enfants handicapés sont plus susceptibles de ne pas aller à l'école que n'importe quel autre groupe. Les taux d'inscription scolaire initiale de ces enfants sont très faibles. Les enfants handicapés, même s'ils sont scolarisés, ont souvent une probabilité bien supérieure d'abandonner les études et de quitter l'école. Dans certains pays, le seul fait d'être handicapé peut plus que doubler le risque pour un enfant de ne pas être scolarisé, en comparaison de ses camarades non handicapés. Au Burkina Faso, être atteint d'un handicap multiplie par deux fois et demie le risque pour les enfants de ne pas être scolarisés. Il n'est donc pas surprenant que les enfants handicapés constituent la grande majorité de la population non scolarisée dans un grand nombre de pays. Au Népal, par exemple, 85 % des enfants non scolarisés sont en situation de handicap.

Pour les enfants handicapés qui réussissent à entrer à l'école, il existe un risque que la qualité et la forme de la scolarisation qu'ils reçoivent – souvent dans des écoles qui leur sont réservées – aggravent considérablement leur exclusion et confortent les idées reçues sur le handicap préexistantes dans la société.

Le combat contre cette discrimination grave est urgent à plusieurs égards. Premièrement, parce que ce déni du droit à l'éducation prive les enfants des futurs bénéfices de l'éducation et des possibilités d'accès à d'autres droits – par exemple, en limitant leurs possibilités d'emploi et de participation citoyenne plus tard dans la vie. Il restreint leur pleine participation dans la société, exacerbe l'exclusion et réduit leurs chances d'échapper à la pauvreté. Trop souvent, l'exclusion scolaire marque le début d'une vie d'exclusion sociale. Pour cette raison, et à cause de tous les autres obstacles auxquels elles sont confrontées, les personnes en situation de handicap se retrouvent généralement les plus pauvres parmi les pauvres.

L'absence d'intérêt pour l'éducation des enfants handicapés influence aussi les chances de respecter la promesse internationale de l'éducation primaire universelle – un but convenu à l'échelon mondial dans les objectifs de l'Éducation pour tous et les Objectifs du Millénaire pour le développement. Avec l'ouverture massive de l'accès à l'école dans la plupart des pays à revenu faible et intermédiaire, le fossé entre la « majorité » des enfants aujourd'hui scolarisés et les « minorités oubliées » s'approfondit considérablement – laissant ces derniers (parmi lesquels des millions d'enfants handicapés)

encore plus discriminés, exclus et rejetés aux marges de la société. Par exemple, en Bolivie, on estime qu'un pourcentage de 95 % de la population âgée de 6 à 11 ans est scolarisé, contre seulement 38 % des enfants en situation de handicap.

À partir du moment où un enfant handicapé a la possibilité de bénéficier d'une éducation de qualité, les portes s'ouvrent. Cela lui permet d'acquérir d'autres droits plus tard dans la vie, de trouver plus facilement un emploi, de rester en bonne santé et d'accéder à d'autres services. Pour que l'éducation joue ce rôle de droit ouvrant la voie à d'autres droits, il faut qu'elle soit de bonne qualité, dispensée équitablement, et conçue pour combattre les discriminations et permettre à chaque enfant de s'épanouir en fonction de ses talents et ses intérêts propres.

Les dernières années, les cadres des droits humains ont commencé à s'intéresser au droit à l'éducation des enfants handicapés et à envisager des moyens concrets de le faire respecter. La Convention relative aux droits des personnes handicapées, promulguée par l'ONU en 2006, a constitué un jalon essentiel. La CRDPH considère l'éducation inclusive comme un mécanisme clé pour satisfaire le droit à l'éducation des enfants handicapés. On peut définir l'éducation inclusive comme la possibilité pour tous les enfants de s'instruire ensemble dans des classes normales de leur localité ou leur communauté, quels que soient leurs capacités ou leurs handicaps, à l'aide de méthodes d'enseignement, de matériels pédagogiques et d'un environnement scolaire répondant aux besoins de toutes les filles et tous les garçons. Les systèmes d'éducation inclusifs s'appuient sur une analyse basée sur les droits, afin de renforcer l'autonomie des apprenants, de célébrer la diversité, de combattre les discriminations et de construire des sociétés plus inclusives. Ils peuvent fournir un outil puissant de lutte contre les inégalités. L'éducation inclusive combat aussi les discriminations en remettant en cause des attitudes et des comportements largement répandus – en nous apprenant à apprécier et intégrer la diversité de nos sociétés.

En outre, la mise en place de systèmes d'éducation inclusifs est fondamentale pour améliorer la qualité de l'éducation et respecter les droits humains de tous les enfants. En ayant recours à des stratégies qui tiennent compte de la diversité des styles naturels d'apprentissage de tous les élèves tout en répondant aux besoins spécifiques de certains, l'éducation inclusive contribue à relever le niveau à tous les échelons des systèmes éducatifs. Elle permet aussi d'identifier et d'inclure d'autres groupes d'enfants marginalisés, en vue de garantir l'inclusion de tous.

Aujourd'hui, les enfants handicapés se heurtent encore à de profondes difficultés pour profiter de leur droit à l'éducation. On sait cependant de plus en plus clairement dans quels domaines les gouvernements, les donateurs et la communauté internationale doivent agir. Ce rapport synthétise les résultats actuels des réponses politiques permettant d'éliminer les obstacles les plus courants que rencontrent les enfants handicapés pour bénéficier d'une éducation de qualité. Il présente sept stratégies interdépendantes – touchant à la famille, aux communautés locales, au gouvernement national ainsi qu'à la communauté internationale.

Stratégie 1

Créer des cadres législatifs appropriés, et présenter d'ambitieux plans nationaux en faveur de l'inclusion.

La législation nationale, les politiques, les cibles et les plans font souvent défaut sur le sujet de l'éducation inclusive des enfants handicapés. L'adoption d'une législation adaptée, l'élaboration de politiques ou de plans d'action nationaux constituent le point de départ de l'inclusion pour tous. D'une manière générale, les gouvernements ne disposent pas d'informations suffisantes pour mettre en pratique les normes internationales comme l'Article 24 de la Convention relative aux droits des personnes handicapées. Peu de pays incluent dans leur stratégie du secteur de l'éducation des plans ambitieux d'éducation inclusive pour les enfants handicapés.

Stratégie 2

Fournir les capacités, les ressources et l'encadrement nécessaires à la mise en œuvre de plans nationaux ambitieux en faveur de l'inclusion.

Même quand les gouvernements ont mis en place des politiques ou une législation nationales, les progrès sont inégaux et, globalement, la mise en œuvre des lois et des politiques s'avère ardue. Trop souvent, les gouvernements formulent des engagements en faveur de l'éducation inclusive mais sont incapables d'appliquer concrètement les politiques, les plans et les stratégies correspondantes et de mesurer les progrès accomplis. Très peu de pays, voire aucun, n'engagent les montants nécessaires pour mettre en place une éducation inclusive pour tous. Lorsque les fonds sont disponibles, ils ne sont pas toujours utilisés de manière rentable : les financements sont inutilement consacrés à scolariser quelques enfants dans des écoles séparées au lieu d'être employés de façon équitable par le biais de stratégies d'éducation inclusives qui améliorent la qualité pour tous. Les gouvernements comme les donateurs doivent augmenter le financement de l'inclusion et s'assurer que les fonds sont utilisés équitablement et efficacement.

Stratégie 3

Perfectionner les données sur le handicap et l'éducation pour renforcer la responsabilisation.

L'un des grands problèmes qui se posent pour l'application des droits des personnes handicapées, et en particulier les enfants, se rapporte à l'absence générale de données. Les connaissances de la communauté mondiale sur le statut général des enfants handicapés et leurs opportunités éducatives sont scandaleusement insuffisantes. La plupart des informations sont obsolètes ou reposent sur des suppositions. L'absence de données nationales fiables et cohérentes induit un manque de clarté et l'impossibilité d'en déduire des informations précises au niveau international. C'est ainsi que les enfants handicapés, avec leurs besoins d'éducation, deviennent invisibles au regard des politiciens. Il est difficile d'établir des plans réalistes avec des cibles pertinentes et un suivi sans disposer de données fiables sur l'étendue de l'exclusion des enfants handicapés dans le secteur de l'éducation. Pour pouvoir planifier et suivre efficacement la situation, les pouvoirs publics doivent disposer de données sérieuses à partir desquelles fixer des objectifs à la fois réalistes et ambitieux, et les mesurer.

Stratégie 4

Construire des écoles et des salles de classe accessibles et adaptées à tous.

Les barrières intrascolaires qui influencent les possibilités de scolarisation des enfants en situation de handicap proviennent de l'absence d'équipements aménagés et de matériels pédagogiques appropriés. L'inaccessibilité de l'infrastructure peut aussi constituer une barrière physique. Des réglementations gouvernementales sur la construction des écoles et la révision des programmes permettraient d'adapter les écoles et les salles de classe aux besoins de chacun.

Stratégie 5

S'assurer que le nombre d'enseignants formés est suffisant pour tous.

Les enseignants représentent le facteur le plus important de la qualité de l'éducation d'un enfant. Le succès de l'inclusion repose sur un nombre suffisant d'enseignants préparés, formés et accompagnés pour travailler de manière inclusive avec un appui spécialisé si nécessaire. Le fait de permettre à des personnes handicapées d'entrer dans le corps enseignant apportera une meilleure compréhension et des compétences spécialisées et contribuera grandement à réduire les discriminations, en offrant à tous les enfants des exemples d'inclusion réussie.

Stratégie 6

Combattre les attitudes qui renforcent et prolongent les discriminations.

Les attitudes sociales constituent de puissants facteurs de marginalisation des enfants handicapés par rapport à l'éducation. Les attitudes négatives envers les aptitudes des enfants handicapés et leurs capacités à contribuer à la société influencent considérablement leurs chances de scolarisation. Et même lorsqu'ils ont accès à l'éducation, l'opinion largement répandue selon laquelle les écoles spécialisées offrent la meilleure solution restreint leurs possibilités de s'intégrer dans les écoles locales classiques. Il faut lutter contre ces attitudes par de larges campagnes de sensibilisation de l'opinion à différents niveaux.

Stratégie 7

Créer un environnement favorable à l'éducation inclusive, avec des politiques et des stratégies intersectorielles de lutte contre l'exclusion.

Il est évident aussi que si des systèmes d'éducation inclusifs aident les écoles à s'adapter aux besoins des enfants en situation de handicap, ils doivent s'accompagner aussi d'interventions visant à éliminer l'ensemble des barrières sociales, culturelles ou économiques auxquelles sont confrontés ces enfants. Il peut s'agir d'initiatives de rééducation communautaires, de programmes de protection sociale ou d'interventions sanitaires.

Les systèmes d'éducation inclusifs appuyés sur une analyse basée sur les droits ne doivent plus être vus comme un sujet politique marginal, mais plutôt comme un axe central en vue d'offrir une éducation de qualité à tous les apprenants et de construire des sociétés plus inclusives. Le monde doit agir en urgence afin de mettre fin à la grave marginalisation des enfants handicapés dans le secteur éducatif.

Nous devons tout faire pour éviter que l'absence d'une éducation appropriée ne mène à une vie entière d'exclusion, de pauvreté et d'injustice pour les millions d'enfants en situation de handicap. Les vents sont en train de tourner, mais il faut accélérer le mouvement et agir concrètement de toute urgence. Conformément aux sept stratégies présentées dans ce rapport, la Campagne mondiale pour l'éducation exhorte les gouvernements à passer à l'action dans un certain nombre de domaines politiques prioritaires.

Recommandations à l'intention des gouvernements nationaux:

Stratégie 1

Créer des cadres législatifs appropriés, et présenter d'ambitieux plans nationaux en faveur de l'inclusion.

- Tous les États doivent ratifier et appliquer la Convention relative aux droits des personnes handicapées.
- Abolir les barrières législatives ou constitutionnelles qui empêchent les personnes handicapées d'entrer dans le système scolaire général.
- Développer des plans d'éducation inclusive ambitieux mais réalistes, accompagnés de délais et intégrés aux plans globaux du secteur de l'éducation.
- Inclure les personnes handicapées et leurs associations dans l'élaboration et le suivi des plans d'éducation, à tous les échelons.

Stratégie 2

Fournir les capacités, les ressources et l'encadrement nécessaires à la mise en œuvre de plans nationaux ambitieux en faveur de l'inclusion.

- Allouer au minimum 20 % du budget national à l'éducation, et consacrer au moins 50 % de ces fonds à l'éducation de base.
- Préparer un plan de mise en œuvre de l'éducation inclusive accompagné d'un calendrier et d'une estimation des coûts, avec des ressources dédiées suffisantes.
- S'assurer que le ministère de l'Éducation est le premier organe responsable de l'éducation des enfants handicapés et que les différents niveaux de responsabilités sont clairement définis à tous les échelons du système éducatif, avec l'appui des autorités politiques au plus haut niveau.
- Investir pour l'amélioration des connaissances et des capacités des institutions gouvernementales locales et nationales, en vue de la délivrance de services d'éducation inclusive (depuis les autorités locales de l'éducation en charge de la planification jusqu'aux décideurs politiques du ministère de l'Éducation).

Stratégie 3

Perfectionner les données sur le handicap et l'éducation pour renforcer la responsabilisation.

- Produire des données sur l'éducation ventilées en fonction du handicap et du genre et suivre à la fois les inscriptions et le maintien des élèves à l'école (dans différents établissements, généraux ou spécialisés).
- Organiser la collecte et l'analyse des données de manière à améliorer la planification et le suivi.

Stratégie 4

Construire des écoles et des salles de classe accessibles et adaptées à tous.

- Développer et appliquer des règles de construction visant à rendre les écoles accessibles.
- Fournir des matériels aménagés et des technologies d'assistance pour stimuler l'apprentissage.
- Adapter les programmes scolaires à la diversité des besoins.
- Élaborer des lignes directrices nationales pour soutenir l'éducation inclusive : adaptation des programmes scolaires, identification et satisfaction des besoins d'accompagnement.

Stratégie 5

S'assurer que le nombre d'enseignants formés est suffisant pour tous.

- Baisser les ratios élèves-enseignant afin que ces derniers puissent s'occuper des besoins individuels des apprenants.
- Fournir une formation initiale et continue appropriée dans l'optique de l'éducation inclusive.
- S'assurer de la disponibilité des supports matériels et de l'expertise spécifique nécessaires.
- Utiliser les enseignants spécialisés comme des ressources pour aider les écoles générales.
- Faciliter la formation et le recrutement des enseignants en situation de handicap.

Stratégie 6

Combattre les attitudes qui renforcent et prolongent les discriminations.

- Combattre les attitudes qui entravent la scolarisation des enfants au travers d'un programme de sensibilisation des parents, des enfants, des communautés, des écoles et de l'administration publique.

Stratégie 7

Créer un environnement favorable à l'éducation inclusive, avec des politiques et des stratégies intersectorielles de lutte contre l'exclusion.

- Mettre en place des politiques et des ressources supplémentaires pour faciliter la scolarité des enfants handicapés, avec des programmes de protection sociale, des programmes communautaires de rééducation, des programmes de protection et d'éducation de la petite enfance (PEPE) ou des interventions sanitaires.

Ces stratégies doivent être soutenues par les donateurs bilatéraux et la communauté internationale au travers de la coopération au développement.

Recommandations à l'intention des donateurs bilatéraux

- Honorer leur engagement de longue date à allouer 0,7 % de leur PNB à l'aide et à consacrer au moins 10 % des budgets d'aide à l'éducation de base.
- Contrôler que l'aide en faveur de l'éducation inclusive ou de la réduction de l'exclusion des enfants handicapés est proportionnelle aux besoins et aux carences actuelles dans l'optique de la réalisation des objectifs de l'EPT et des OMD.
- Veiller à ce que l'aide au développement consacrée à des programmes, plans et politiques du secteur de l'éducation considère l'éducation inclusive comme un élément central.
- S'assurer que l'aide participe au déploiement de plans nationaux au lieu de multiplier les initiatives fragmentaires à petite échelle en faveur de l'éducation inclusive.
- Veiller à ce que le personnel des organismes donateurs ait les capacités requises pour mettre en œuvre les plans.
- Renforcer les capacités des gouvernements partenaires à agir en faveur de l'inclusion.

Recommandations à la communauté internationale

- Définir des objectifs mondiaux clairs et mesurables pour l'éducation inclusive et le handicap dans l'agenda de l'après-2015, en s'assurant que l'éducation inclusive y est explicitement mentionnée.
- Mettre la priorité sur le développement d'un système fiable de collecte de données sur l'éducation et le handicap afin de mieux suivre et surveiller les progrès en direction des objectifs de l'après-2015.
- Le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) doit prendre la tête du mouvement en faveur de l'éducation inclusive des enfants handicapés. Le GPE pourrait apporter l'expertise requise au sein des équipes pays, élaborer des lignes directrices en vue renforcer l'inclusion, y compris des directives pour l'amélioration de la collecte des données, et contribuer à populariser les concepts de l'éducation inclusive dans les processus d'évaluation.

1 La situation de l'éducation des enfants en situation de handicap

Encadré 1. Comprendre le handicap

Selon le « modèle social » du handicap, les personnes présentant un handicap constituent des membres à part entière de la société, qui contribuent à la vie de leurs familles et leurs communautés. L'International Disability and Development Consortium (IDDC) affirme que : « Le modèle social du handicap, associé à une approche basée sur les droits (i) reconnaît que les personnes handicapées sont détentrices de droits et qu'elles peuvent prendre leur avenir en main au même titre que tout membre de la société et (ii) considère que les limites imposées par l'environnement social et physique constituent une violation des droits des citoyens. » Cela contraste avec les anciens « modèles médicaux » du handicap, qui mettaient les personnes handicapées à l'écart du reste de la société du fait de leur handicap.

Naturellement, « handicap » est un terme générique recouvrant une multitude de situations différentes. Un enfant amputé d'un membre sera confronté à d'autres difficultés liées à l'éducation qu'un enfant malvoyant ou un autiste profond. Les déficiences qui affectent les capacités habituelles de communiquer et de socialiser dans la vie scolaire normale peuvent fortement entraver la participation à l'éducation. Dans le cadre de ce rapport, il est difficile de rendre réellement compte des diverses expériences éducatives vécues par les enfants atteints de déficiences différentes. Manifestement, davantage d'efforts et de réflexion sont nécessaires afin que les systèmes d'éducation répondent efficacement aux différents besoins.

Source : IDDC's 2005 « Inclusive Development and the Comprehensive and Integral International Convention on the Protection and Promotion of the Rights and Dignity of Persons with Disabilities. » À consulter ici : <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/ahc5docs/ahc5iddc.doc>.

On estime à un milliard le nombre de personnes qui vivent avec un handicap – ce qui représente approximativement 15 % de la population mondiale – et qui font face à une multitude de barrières les empêchant de participer sur un pied d'égalité à la vie de la société.¹ En particulier, leurs droits à l'éducation ne sont généralement pas appliqués, entravant ainsi leur accès à d'autres droits et créant d'énormes obstacles à l'exploitation de leur potentiel et leur participation aux activités de leurs communautés.

À l'échelle mondiale, 93 millions d'enfants – soit 1 sur 20 jusqu'à l'âge de 14 ans – souffrent d'un handicap modéré ou grave.² La densité d'enfants atteints d'un handicap modéré ou grave est plus élevée dans les pays à revenu faible et moyen que dans les pays riches, et c'est en Afrique subsaharienne qu'elle est la plus forte.³ Comme l'indique le rapport de suivi 2011 de la Convention relative aux droits de l'enfant, les enfants handicapés constituent « un des groupes les plus marginalisés et les plus exclus vis-à-vis de l'éducation »⁴

Très peu d'informations précises sont disponibles sur l'ampleur et la nature des handicaps des enfants à l'échelle mondiale – et elles sont encore plus rares sur le degré d'exclusion de l'éducation rencontré par les enfants handicapés. Cependant, les données disponibles révèlent incontestablement que les opportunités éducatives des enfants handicapés sont de loin bien plus faibles en comparaison de leurs camarades non

handicapés.⁵ Par exemple, en 2004 l'Enquête sur la santé dans le monde a révélé que les taux d'achèvement de l'école primaire des personnes interrogées souffrant d'un handicap étaient nettement plus faibles par rapport à celles sans handicap, et qu'elles comptaient en moyenne moins d'années de scolarisation.⁶

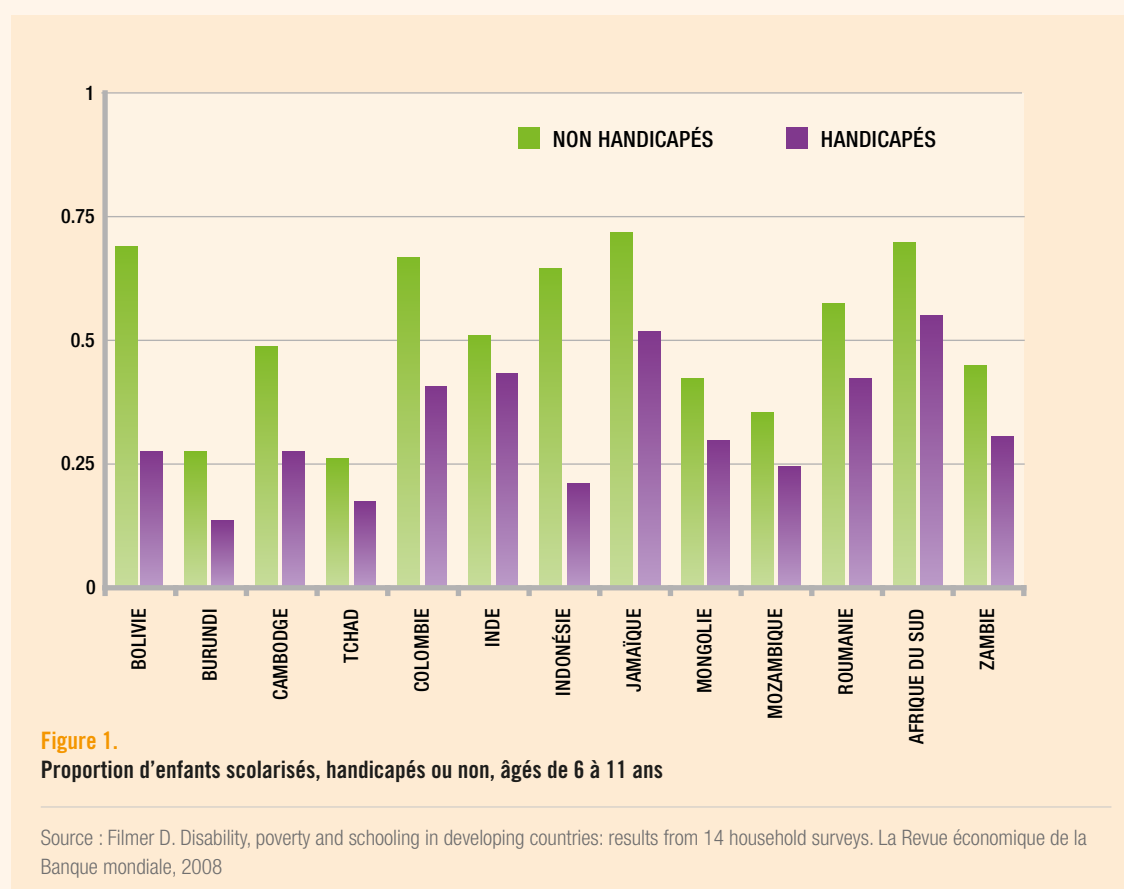
Au niveau national, quoique les situations et les façons de mesurer varient énormément, il est clair que les chances de scolarisation des enfants handicapés sont bien plus réduites que pour leurs camarades sans handicap. Un handicap peut plus que doubler le risque pour un enfant de ne pas être scolarisé dans certains pays.⁷ Au Malawi et en Tanzanie, par exemple, la probabilité de n'avoir jamais été scolarisé est multipliée par deux pour un enfant handicapé par rapport à un enfant non handicapé.⁸ Au Burkina Faso, être atteint d'un handicap multiplie par deux fois et demi le risque pour les enfants de ne pas être scolarisés.⁹ En Bolivie on estime que 95 % des enfants âgés entre 6 et 11 ans sont scolarisés, contre 38 % seulement des enfants handicapés – un risque plus que doublé.¹⁰

Une analyse des données de la Banque mondiale recueillies au cours de 14 enquêtes auprès de ménages a révélé que l'écart de taux de fréquentation de l'école primaire entre enfants handicapés et non handicapés se situe entre 10 % en Inde et près de 60 % en Indonésie. En ce qui concerne l'enseignement secondaire, cet écart est compris entre 15 % au Cambodge et 58 % en Indonésie (voir figure 1 la comparaison entre les différents pays). Le rapport constate que « le déficit [de la scolarisation] associé à un handicap est indéniablement plus important par rapport à d'autres sources d'inégalité »¹¹

Comparés aux enfants non handicapés, les enfants handicapés, même s'ils sont scolarisés, ont une probabilité bien supérieure d'abandonner les études.¹² En Tanzanie, le taux d'enfants

handicapés qui fréquentent l'école primaire et qui atteignent des niveaux d'éducation plus élevés n'est égal qu'à la moitié du taux observé pour les enfants sans handicap.¹³ Globalement, même dans les pays où l'on enregistre un taux élevé d'inscriptions à l'école primaire, les enfants handicapés courent davantage le risque de quitter le système scolaire qu'aucun autre groupe vulnérable, y compris les

filles, les enfants qui habitent dans des zones rurales ou ceux de familles pauvres.¹⁴ Il n'est pas surprenant que les enfants handicapés constituent souvent la vaste majorité des enfants non scolarisés. Par exemple au Népal, presque 6 % des enfants d'âge scolaire ne sont pas scolarisés. On estime que parmi eux 85 % souffrent d'un handicap.¹⁵



En outre, l'exclusion liée au handicap peut être aggravée par d'autres sources de discrimination et de marginalisation, comme le genre. Il est clair que la situation est bien pire pour les filles que pour les garçons. Selon une étude réalisée au Malawi, parmi les enfants handicapés qui ne sont jamais allés à l'école, le pourcentage de filles est bien plus élevé.¹⁶ Par exemple, des statistiques nationales au Ghana montrent que le taux d'alphabétisation des adultes sans handicap s'élève à 70 %, se contracte à 56 %

pour les adultes handicapés, et tombe à seulement 47 % pour les femmes handicapées.¹⁷

Enfin, même quand les enfants handicapés réussissent à entrer à l'école, il existe un risque que la qualité et la forme de la scolarisation qu'ils reçoivent – souvent dans des écoles qui leur sont réservées – aggravent encore leur exclusion et confortent les idées reçues sur le handicap préexistantes dans la société.

Encadré 2. Carences en matière d'informations et leur importance dans les décisions politiques

Les connaissances de la communauté mondiale sur le statut général des enfants handicapés et leurs opportunités éducatives sont scandaleusement insuffisantes.¹⁸ Les informations sont souvent obsolètes ou basées sur des suppositions, et les données nationales trop incohérentes pour produire des chiffres globaux.¹⁹ L'absence de données fiables au niveau national introduit un manque de clarté au niveau international, les données internationales comparables sur le handicap étant sans conteste difficiles à obtenir dans ces cas.²⁰

Ce manque d'information sur le handicap est dû historiquement à une combinaison complexe de facteurs politiques, sociaux, techniques et pratiques ; de ce fait, recueillir des données nationales fiables et précises, comparables sur l'ensemble des différents pays, constitue une tâche ardue.

Le manque d'intérêt politique pour le handicap de la part des États (et des autres décideurs politiques) n'a pas incité à recueillir des données – et a contribué à la non-résolution des autres problèmes évoqués dans ce rapport.

La situation peut être aggravée par des attitudes sociales tendant à ne pas déclarer le handicap d'un enfant. Dans certains pays, des familles élevant des enfants handicapés souffrent d'ostracisme, en raison de croyances culturelles (par exemple, certaines cultures considèrent le handicap comme une forme de « punition » pour des mauvaises actions). Ce qui explique que souvent les familles sont peu enclines à reconnaître publiquement qu'un de leurs enfants est handicapé.

Les problèmes techniques concernent les divergences dans les définitions, classifications et catégorisations du handicap, qui entravent les efforts pour obtenir des données précises et globalement comparables sur les enfants et les adultes handicapés. Les efforts pour obtenir des données comparables entre pays sont contrariés dès le départ car les définitions du handicap diffèrent selon les pays, en fonction de l'importance accordée aux divers aspects du handicap.

Les difficultés pratiques – comme de veiller à ce que des enquêteurs qualifiés interrogent un nombre suffisant de ménages dans des zones rurales et sachent identifier des familles avec des enfants handicapés – peuvent se traduire par des taux de prévalence de handicap plus faibles.

Cela peut entraîner des déclarations plus faibles qu'escomptées dans beaucoup de pays à revenu faible et intermédiaire, qui affichent souvent des taux guère supérieurs à 1 % ou 2 %.²¹ Cela peut également conduire à des estimations radicalement différentes des taux de prévalence des handicaps chez les jeunes enfants dans des pays pour lesquels on prévoyait des taux identiques – par exemple, 3 % pour le Tchad comparés aux 48 % de son voisin la République centrafricaine²² (même si les deux pays sont des pays en conflit). Souvent, les pays faisant état d'un faible taux de prévalence du handicap recueillent en général les données au cours de recensements ou ne tiennent compte que d'un nombre limité de déficiences, ou simplement posent des questions comme « Êtes-vous handicapé ? ».

Les pays qui déclarent des taux de prévalence plus élevés recueillent en général leurs données au cours d'enquêtes et appliquent une méthode de mesures qui, outre les déficiences, prend en compte toutes les limitations d'activité et les obstacles à la participation.²³ Ces approches plus solides commencent à se pencher sur les taux historiquement bas qu'affichent certains pays. Par exemple au Brésil, le recensement de 1991 a fait état d'un taux de handicap compris entre seulement 1 % et 2 %, alors que celui de 2001, sur la base d'une approche améliorée, a enregistré un taux de 14,5 %.²⁴ Il est indispensable d'aborder cette question, car une carence en données peut souvent être à l'origine d'une « invisibilité politique » qui peut engendrer de graves exclusions. Si vous ne cernez pas totalement le problème, il est dur de savoir comment l'aborder. Comme l'a affirmé La situation des enfants dans le monde 2013 : « Une société ne peut être équitable que si tous les enfants sont intégrés, et les enfants handicapés ne peuvent être intégrés que si des données et des analyses solides les rendent visibles ».²⁵

Il est urgent d'agir

Il est urgent de s'attaquer à l'exclusion des enfants handicapés de l'éducation à plus d'un titre. Les objectifs de l'éducation à l'horizon 2015 adoptés dans le Cadre d'action de Dakar et des OMD, notamment l'éducation primaire universelle, ne seront réalisés que si les États accroissent leurs efforts en vue d'atteindre les enfants handicapés. Après avoir enregistré des gains assez impressionnants au cours des 20 dernières années, les progrès dans l'amélioration de l'accès à l'enseignement primaire sont quasiment au point mort.²⁶ Ce résultat découle en grande partie du fait que certains pays n'ont pas réussi à atteindre les enfants issus de milieux pauvres ou marginalisés, y compris les enfants handicapés.²⁷

Le manque d'attention porté à l'éducation des enfants handicapés, et des autres groupes marginalisés, a une incidence sur les chances de réaliser l'éducation primaire universelle. Le rapport sur l'avancement des Objectifs du Millénaire pour le développement en 2010 souligne que même dans les pays près d'atteindre l'éducation primaire universelle,

les enfants handicapés constituent la majorité des enfants exclus.²⁸ Le fossé croissant en éducation entre les enfants scolarisés et ceux exclus de l'école crée des poches de marginalisation toujours plus profondes. Comme davantage d'enfants sont scolarisés, l'exclusion de ceux qui ne sont pas intégrés apparaît de façon plus prononcée, se traduisant par un fossé s'élargissant entre la « majorité » et les « minorités oubliées ». Cette sévère discrimination maintient les enfants handicapés à la périphérie de la société, face à des inégalités croissantes et des situations d'extrême exclusion – notamment dans un monde de plus en plus basé sur les connaissances.

Mettre fin à ces préjudices dans l'éducation, notamment ceux liés au handicap, va exiger des efforts concentrés. Comme l'énonce le Rapport mondial de suivi 2010 sur l'Éducation pour tous : « La marginalisation est restée une préoccupation secondaire. On a émis l'hypothèse que les progrès réalisés dans l'éducation au niveau national auraient finalement des retombées sur les plus désavantagés. Après une dizaine d'années de progrès nationaux soutenus mais irréguliers, il est temps d'abandonner cette hypothèse ».²⁹

ÉTUDE DE CAS NATIONALE 1.

Les efforts de l'Inde vers l'éducation primaire universelle et l'élaboration de systèmes inclusifs

Selon une analyse par la Banque mondiale de l'enquête nationale par sondage en Inde en 2002, la probabilité pour les enfants handicapés de ne pas être scolarisés était cinq fois et demie plus élevée.³⁰ Ces dernières années, diverses initiatives ont commencé à intégrer la question de l'éducation des enfants handicapés aux efforts en vue d'atteindre les objectifs de l'EPT. Le programme Sarva Shiksha Abhiyan (« Mouvement pour l'éducation pour tous » en hindi) que le gouvernement indien a lancé en 2008 vise à universaliser l'éducation pour les enfants âgés entre 6 et 14 ans. L'objectif est de fournir à tous les enfants handicapés, quel que soit le type ou le degré de leur déficience, une éducation dans un « environnement approprié », incluant les écoles normales et spécialisées ainsi que les écoles alternatives et l'enseignement à domicile.

Globalement, le programme Sarva Shiksha Abhiyan s'est traduit par une amélioration marquée de l'identification et de la scolarisation

des enfants handicapés. L'identification des enfants handicapés a été perfectionnée, avec un nombre d'enfants recensés passant de 2,5 millions en 2010 à 3,02 millions en 2011, dont environ 90 % bénéficient actuellement d'une forme d'enseignement (à domicile ou à l'école). Malgré cela, les progrès vers l'éducation primaire universelle en Inde sont toujours freinés principalement par le handicap. Bien que les données nationales soient quelque peu incohérentes et présentent de grandes différences suivant les régions, on estime que la scolarité des enfants handicapés demeure faible, se maintenant autour de 70 %, bien en deçà de la moyenne nationale d'environ 90 %. L'objectif de la phase actuelle du programme Sarva Shiksha Abhiyan vise à atteindre un pourcentage de 80 %. Ce chiffre reste toutefois insuffisant pour réaliser l'EPT, et en outre, il reste encore beaucoup à faire pour adopter des approches plus inclusives.

Source : Contribution de la Coalition nationale pour l'éducation en Inde et de CBM. Statistiques supplémentaires tirées du Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012, page 183.

De plus, le niveau actuel d'exclusion de l'éducation des enfants handicapés constitue une grave violation de leurs droits, qui sont ratifiés par un certain nombre de traités. Le droit à l'éducation a été reconnu universellement comme un droit humain par la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 (DUDH). Il a été réaffirmé depuis par de nombreux traités, notamment en 1966 par le Pacte International relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC) et par la Convention des droits de l'enfant (CRC). La CRC comporte un engagement de la part des États du monde entier à veiller à ce que tous les enfants, indépendamment de leurs aptitudes ou de leur infirmité, jouissent de leurs droits sans discrimination.³¹

Ces traités s'enracinent dans une excellente connaissance de l'éducation en termes d'impact et de contexte social plus large. L'ancien rapporteur spécial des Nations Unies sur le Droit à l'éducation, Katarina Tomaševski, a résumé la manière de réaliser le droit à l'éducation, comme l'énoncent ces divers traités, en affirmant que l'éducation doit être à disposition, accessible, acceptable et adaptable. Cela signifie, entre autres,

que l'éducation doit être gratuite, universelle, non discriminatoire et d'excellente qualité – et il en va de la responsabilité des États de respecter, protéger et appliquer ces droits.³²

La vision de cette approche de l'éducation basée sur les droits dépasse la simple réalisation des buts et l'atteinte des objectifs – elle englobe également une vision du potentiel de transformation attaché à l'éducation de qualité. Comme le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012 l'a si judicieusement énoncé : « L'éducation doit être un moteur de l'égalité des chances et de la mobilité sociale, et non un mécanisme de transmission de l'injustice sociale ».³³ L'éducation, à condition d'être d'excellente qualité, disponible de façon équitable, conçue et élaborée de manière à lutter contre les discriminations et à transmettre des notions de droits, permet à chaque enfant de s'épanouir selon ses propres talents et intérêts, et d'égaliser les chances et les mettre à la portée de tous. Dans cette vision, l'éducation constitue un outil puissant pour s'attaquer aux inégalités et préparer chaque citoyen à contribuer à la vie de la société.

Encadré 3. Le cadre de l'après-2015 et le handicap

Les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD), conçus pour combattre l'extrême pauvreté, ont étonnamment négligé d'évoquer le milliard de personnes à travers le monde souffrant d'un handicap – le groupe le plus « marginalisé » et constitué souvent par les citoyens les plus pauvres de la société. Le handicap n'est mentionné dans aucun des 8 objectifs, aucune des 21 cibles et aucun des 60 indicateurs. Le cadre de développement de l'après-2015 qui remplacera les OMD doit redresser cette situation et veiller à intégrer le handicap.

La mobilisation est désormais axée sur l'élaboration d'un nouveau programme de développement pour l'après-2015. Parallèlement, un nombre grandissant de recherches montrent les liens entre pauvreté et handicap, et les limites dans la réalisation des objectifs de réduction de la pauvreté sans un centrage sur les personnes handicapées ; ainsi la communauté internationale a pris conscience qu'il sera impossible de réaliser les OMD si l'on n'atteint pas les personnes handicapées. Le cadre de l'après-2015 offre l'opportunité d'inclure le handicap en tant que question interdisciplinaire du développement dans le monde.

Les demandes des personnes handicapées réclamant une meilleure reconnaissance dans les cadres de l'après-2015 produisent quelques résultats. Par exemple, le rapport du Groupe de haut niveau de

personnalités éminentes sur le programme de développement pour l'après-2015 dévoile quelques progrès. L'appel « Aucun laissé-pour-compte » (Leave no one behind) mentionne expressément la nécessité d'intégrer les personnes handicapées aux programmes de développement. Le panel de haut niveau appelle à une « révolution des données » afin d'améliorer la qualité des statistiques et de mettre à la disposition de tous des informations et des indicateurs ventilés.

En dépit des signes de progrès fort appréciés, il est crucial de maintenir la pression afin de veiller à ce que les cadres de l'après-2015 – aussi bien le programme de développement général que le programme de l'Éducation pour tous – intègrent les personnes souffrant d'un handicap. Bien que le Cadre d'action de Dakar sur l'Éducation pour tous ait exigé une éducation pour « chaque citoyen de chaque pays », les actions en vue de fournir une éducation aux personnes handicapées sont toujours inexistantes. Pour cela, les cadres de l'après-2015 doivent élaborer des indicateurs et des cibles sensibles à la question du handicap au niveau de chacun des objectifs, et ventiler les données selon le type de handicap. Les cadres de développement de l'après-2015 doivent être basés sur les droits humains, appliqués uniformément à tous les objectifs et toutes les cibles.

Sources : Leonard Cheshire 2013 "Leave No-One Behind: Including disability in the post-2015 development agenda" et IDDC et IDC, 2013 "Make the post-MDG framework inclusive of persons with disabilities"

L'exclusion de l'éducation aggrave les niveaux de pauvreté et limite les chances de réussite

Malheureusement, bien trop souvent la violation du droit à l'éducation est à l'origine d'une spirale de droits bafoués. L'exclusion de l'école pour les enfants souffrant d'un handicap marque souvent le point de départ d'une vie en marge de la société.

Plus précisément, l'éducation peut jouer un rôle essentiel soit de réduction soit d'enracinement de la pauvreté. Un cycle complexe de pauvreté et d'exclusion se renforçant mutuellement débute souvent à un âge précoce et se perpétue tout au long de la vie (voir figure 2). Les enfants vivant dans une extrême pauvreté n'ont souvent pas accès aux services de base, ce qui accroît les risques de développer des maladies

qui peuvent entraîner des handicaps. De la même façon, les enfants avec un handicap courent davantage le risque d'être exclus de l'éducation, ce qui augmente la probabilité de vivre dans la pauvreté plus tard dans la vie.³⁴

Un faisceau de preuves empiriques du monde entier indiquent que la probabilité pour les personnes handicapées de connaître des préjudices économiques et sociaux est plus élevée et qu'elles risquent davantage de vivre dans la pauvreté que les personnes sans handicap.³⁵ Par exemple, si on les compare à des personnes non handicapées, les personnes handicapées ont une probabilité moins élevée d'être employées à temps complet, et une probabilité plus élevée d'être sans emploi et économiquement inactives. Dans les pays à revenu faible et intermédiaire, elles risquent davantage de travailler dans l'économie informelle. Lorsqu'elles occupent un emploi, la

Figure 2.
Cycles de pauvreté et d'exclusion



probabilité est plus élevée qu'elles soient « sous-employées », ce qui sous-entend une rémunération moindre, un travail à temps partiel, peu de perspectives à long terme.³⁶

Les résultats indiquent que dans la plupart des pays, les personnes handicapées figurent parmi les plus pauvres d'entre les pauvres. Les foyers des adultes en situation de handicap sont d'une manière générale plus pauvres qu'en moyenne : un handicap augmente de 10 % la probabilité d'échouer dans les deux quintiles les plus pauvres.³⁷ Selon les estimations de la Banque mondiale, parmi les personnes les plus pauvres au monde, une sur cinq est handicapée.³⁸

Les inégalités, surtout celles en lien avec le genre, peuvent fortement amplifier ces préjudices ; les femmes et les filles handicapées sont victimes d'une exclusion extrême dans de nombreux pays à revenu faible et intermédiaire. Par exemple, la probabilité pour les femmes handicapées d'occuper un emploi correct est moins élevée que pour les femmes sans handicap ou les hommes handicapés, et elles se heurtent à des obstacles plus importants pour obtenir et conserver un travail.³⁹ Une multitude de préjudices se renforçant mutuellement peuvent conduire à de sérieuses injustices, entraînant une « double discrimination » ou une « discrimination multiple ».

L'exclusion a non seulement de lourdes conséquences au niveau individuel, mais elle a aussi des répercussions négatives sur les sociétés. Bien que le problème dépasse de loin l'aspect financier, les principales études qui ont essayé d'estimer l'impact sur les économies montrent les effets dévastateurs exercés sur elles. Par exemple, au Bangladesh le coût du handicap en termes de manque à gagner dû au défaut d'instruction et d'emploi à la fois des personnes handicapées et de leurs soignants, est estimé à 1,2 milliard USD par an, soit

1,7 % du PIB.⁴⁰ Une étude de l'Organisation internationale du travail (OIT) portant sur dix pays à revenu faible et intermédiaire a révélé que la perte en produit intérieur brut (PIB) due à l'exclusion du marché du travail des personnes handicapées – attribuable en partie au manque de possibilités d'éducation dans ces pays – est estimée entre 3 à 7 % du PIB.⁴¹

Par conséquent, s'attaquer à l'exclusion de l'éducation constitue une priorité pour la réduction de la pauvreté et le développement. Cette démarche joue également un rôle important dans la réduction des inégalités dans d'autres secteurs du développement. L'éducation est un « levier pour d'autres droits », et exerce une influence sur l'accès aux autres droits humains : un ensemble de travaux de recherche fiables a montré qu'une éducation de haute qualité peut ouvrir l'accès à, par exemple, le droit à la santé, l'égalité entre les sexes, un emploi correctement rémunéré, la participation politique, etc. Par exemple, l'amélioration de l'éducation est responsable pour moitié de la réduction de la mortalité infantile dans le monde au cours des 40 dernières années, avec des répercussions considérables sur la croissance économique. La probabilité pour les enfants dont les mères ont achevé le cycle d'éducation de base de survivre après l'âge de cinq ans a doublé,⁴² et leur probabilité de souffrir de malnutrition a diminué de moitié.⁴³ Pour les enfants et les adultes atteints d'un handicap, l'éducation peut contribuer à rendre les règles du jeu plus équitables et à leur donner un meilleur accès à l'emploi, à la santé et à d'autres services ; simultanément, elle permet d'élargir les connaissances sur les droits ainsi que sur les devoirs des gouvernements à les faire respecter.⁴⁴ À ce titre, l'éducation des personnes handicapées doit être une priorité afin de renforcer l'inclusivité dans l'ensemble des programmes de développement.

2 L'éducation inclusive : le droit à une éducation de qualité pour tous

Il est temps de garantir le droit de tous les enfants à bénéficier d'une éducation de qualité : pour cela, les systèmes éducatifs doivent répondre aux besoins des enfants handicapés. Les dernières années, des cadres ont été établis pour définir à quoi pourrait ressembler une approche de l'éducation des enfants handicapés fondée sur les droits, dans la perspective des droits humains. La solution réside dans la construction de systèmes d'éducation inclusifs.

Le principe de l'éducation inclusive a été reconnu et approuvé pour la première fois en 1994 lors de la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux à Salamanque (Espagne). La Déclaration de Salamanque – ainsi qu'elle fut nommée – encourageait les gouvernements à concevoir des systèmes d'éducation répondant à la diversité des besoins, afin que tous les élèves aient accès aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant.⁴⁵

C'est toutefois la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CRDPH) qui, en 2006, a établi l'éducation inclusive en tant que mécanisme permettant de garantir le droit à l'éducation des personnes handicapées.⁴⁶ L'article 24 de la CRDPH rappelle aux dirigeants la nécessité d'assurer un accès égal à un « système d'éducation inclusif à tous les niveaux » et de fournir des aménagements raisonnables et des services individuels d'aide aux personnes handicapées en vue de favoriser leur instruction (voir encadré 4). La CRDPH insiste sur les droits inscrits dans d'autres lois internationales en lien avec l'éducation pour tous, axées sur le handicap, en rappelant que ce sont les gouvernements qui sont responsables de ces obligations. L'engagement en faveur de l'éducation inclusive est devenu une obligation légale aux termes de l'article 24 de la CRDPH. Les pays qui ont ratifié la convention sont légalement obligés de mettre à la disposition de tous les enfants un système d'éducation primaire et secondaire inclusif, gratuit et de qualité. En septembre 2013, 133 pays ainsi que l'Union européenne avaient ratifié la CRDPH, et 23 autres l'avaient signée mais pas encore ratifiée.⁴⁷ Cet engagement implique aussi que les pays riches soutiennent les efforts des pays à revenu faible et intermédiaire au travers de l'aide au développement.

Encadré 4. Article 24 de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CRDPH)

L'article 24 de la CRDPH rappelle aux dirigeants la nécessité d'assurer un accès égal à un « système d'éducation inclusif à tous les niveaux » et de fournir des aménagements raisonnables et des services individuels d'aide aux personnes handicapées en vue de faciliter leur éducation, en garantissant ce droit sans discrimination et sur la base de l'égalité des chances :

- Les enfants handicapés doivent pouvoir accéder à une éducation primaire et secondaire inclusive, gratuite et de qualité, sur la base de l'égalité des chances avec les autres membres de leur communauté, ce qui tient compte des différents stades de développement de l'offre éducative dans les différents pays.
 - Les gouvernements sont responsables de la mise en place d'un système d'éducation inclusif à tous les niveaux, y compris dans les programmes d'éducation pour adultes.
 - Les gouvernements doivent satisfaire raisonnablement les besoins individuels des personnes et leur offrir l'accompagnement
- nécessaire au sein du système d'éducation général pour faciliter leur éducation effective.
 - Les gouvernements doivent faciliter l'apprentissage du braille et de la langue des signes, en veillant à ce que les personnes aveugles, sourdes ou sourdes et aveugles – en particulier les enfants – reçoivent un enseignement dispensé dans la langue et par le biais des modes et moyens de communication qui conviennent le mieux à chacun.
 - Les gouvernements doivent prendre des mesures appropriées en vue de recruter des enseignants bien formés, y compris des enseignants handicapés, maîtrisant la langue des signes ou le braille, et afin de sensibiliser les enseignants aux handicaps et à l'utilisation de méthodes pédagogiques appropriées.
 - L'éducation doit contribuer au développement complet du potentiel humain afin de stimuler les talents, la dignité et l'assurance de chacun, et renforcer le respect des droits humains, des libertés fondamentales et de la diversité humaine.

Plus de détails sur : <http://www.un.org/french/disabilities/default.asp?id=1413>

On peut définir l'éducation inclusive comme la possibilité pour tous les enfants de s'instruire ensemble dans des classes normales de leur localité ou leur communauté, quels que soient leurs capacités ou leurs handicaps, à l'aide de méthodes d'enseignement, de matériels pédagogiques et d'un environnement scolaire répondant aux besoins de toutes les filles et tous les garçons. L'éducation inclusive favorise la participation et surmonte les obstacles à l'apprentissage.

Trois grandes approches présidaient traditionnellement à la vision de l'éducation des enfants handicapés : l'éducation « spécialisée » séparée, l'éducation intégrée ou l'éducation inclusive. Historiquement, la plupart des pays dans le monde ont mis en place des systèmes d'enseignement séparés pour les enfants handicapés. Les écoles sont spécialisées par type de handicap et les enfants sont envoyés dans l'établissement le mieux adapté à leur handicap spécifique. Concrètement, cela veut dire ces enfants handicapés sont éduqués dans un environnement d'apprentissage séparé, souvent à l'écart de leur communauté, des autres enfants ou de l'enseignement général – dans des écoles parfois situées très loin de leur famille et de leurs camarades. Ces institutions n'accueillent qu'une faible proportion des enfants nécessitant leurs soins, et n'offrent souvent que des possibilités de second choix qui ne permettent guère aux élèves de se préparer au monde du travail ou à des études plus poussées. Dans ces conditions, il est très difficile aux enfants de réaliser leur potentiel et d'envisager l'éducation comme un outil pour lutter contre les inégalités de la société et les discriminations.

Les systèmes intégrés scolarisent les enfants handicapés dans des écoles classiques, mais souvent dans des classes séparées avec d'autres élèves handicapés sous la direction d'un enseignant spécialisé. Malheureusement, cette approche a souvent abouti à des classes d'enfants handicapés surchargées, au sein d'une école qui se contente de faire le minimum pour répondre aux besoins scolaires ou sociaux spécifiques des enfants, et où c'est l'enfant qui doit s'adapter à l'environnement.⁴⁸ Cette organisation n'a pas contribué à faire évoluer les perceptions des autres enfants et peut au contraire renforcer la stigmatisation et la discrimination.

On considère souvent le système intégré et le système inclusif comme des proches cousins, surtout par rapport au système séparé, et les deux termes sont parfois utilisés indifféremment.⁴⁹ Pourtant, l'inclusion va plus loin que l'intégration, et s'enracine dans une philosophie assez différente. L'intégration place les enfants handicapés dans un cadre préexistant de normes et de règles. L'éducation inclusive considère dès le départ chaque apprenant comme une personne avec des droits : les groupes marginalisés sont ainsi ramenés de la périphérie vers une position plus centrale. L'accent se déplace du handicap de la personne vers le contexte social. L'éducation inclusive s'efforce de transformer l'ensemble du système d'éducation et la communauté pour que l'éducation s'adapte à l'enfant, et non le contraire.⁵⁰ L'éducation inclusive reconnaît la nécessité de transformer la culture, les politiques et les pratiques dans le milieu scolaire afin de répondre aux besoins variés de chaque élève, ainsi que l'obligation d'éliminer les barrières qui y font obstacle.⁵¹

L'approche fondée sur les droits défendue par la Campagne mondiale pour l'éducation, qui incite les États à respecter, protéger et garantir les droits individuels et l'éducation, défend des principes d'égalité et de non-discrimination et rejoint les concepts fondamentaux de l'éducation inclusive. À bien des égards, l'éducation inclusive constitue une manifestation concrète de systèmes d'éducation qui reposent sur les principes des droits de l'homme.

L'UNESCO définit ainsi l'éducation inclusive : « L'inclusion est considérée comme un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation. Elle suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies, avec une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée, et la conviction qu'il est de la responsabilité du système éducatif général d'éduquer tous les enfants. »⁵²

Il faut appréhender le concept d'éducation inclusive dans sa globalité, en relation avec le droit de tous les apprenants (enfants handicapés, mais aussi d'autres groupes marginalisés) quel que soit leur âge, enfants ou adultes.⁵³ Ce rapport produit dans le cadre de l'engagement en faveur de l'éducation pour tous est centré sur les enfants scolarisés. Mais l'éducation inclusive porte également sur des opportunités accrues d'apprentissage inclusif tout au long de la vie, à l'aide d'une large variété de stratégies, d'activités et de processus visant à faire du droit universel à l'éducation de qualité une réalité.

Enfin, il convient de rappeler que l'éducation inclusive est un processus long ; il faut beaucoup de temps pour atteindre l'objectif final, l'inclusion. Il faudra parfois faire cohabiter des initiatives d'éducation spécialisée ou inclusive pendant que les pouvoirs publics mettent en place un système véritablement inclusif pour tous les enfants (et conforme aux principes des droits de l'homme). Dans les pays offrant diverses possibilités aux élèves handicapés, le système éducatif doit exploiter les expériences, les compétences et les ressources des écoles spécialisées et intégrées pour développer l'éducation inclusive dans les écoles locales traditionnelles. Les enseignants des écoles spécialisées pourraient, par exemple, enseigner la langue des signes à leurs collègues de l'enseignement général. Ces approches doivent s'enrichir mutuellement, en s'inspirant des leçons de chaque démarche individuelle pour documenter le développement des futures stratégies, plutôt que de fonctionner comme des processus parallèles isolés les uns des autres. Lorsqu'il n'existe pas d'écoles spécialisées, les autorités devront veiller à intégrer une dimension d'inclusivité dans les nouveaux services mis en place. La clé du succès d'une telle approche réside dans l'existence d'un plan gouvernemental d'inclusion accompagné de cibles et d'objectifs précis, auquel les organisations de la société civile pourront se référer pour demander des comptes aux autorités. Sinon, l'inclusion risque de rester un vague engagement qui ne se concrétisera jamais, et les deux systèmes continueront à fonctionner en parallèle comme par le passé.

L'éducation inclusive est bénéfique pour tous

Le rapport mondial sur le handicap 2011 affirmait, entre autres, que l'inclusion des enfants handicapés dans l'enseignement général participe à la réalisation de l'achèvement primaire universel, peut se montrer rentable, et contribue à mettre fin aux discriminations.

Ces bénéfices de l'éducation inclusive se suffisent déjà, mais le potentiel de ce type d'approche, utilisée efficacement et à bon escient, va encore plus loin et peut mener à des transformations fondamentales – au plan individuel, pour les systèmes d'éducation et pour la société en général. Le premier effet de l'éducation inclusive concerne bien entendu les enfants handicapés ou marginalisés pour d'autres raisons – par exemple, les groupes ethniques et linguistiques minoritaires – en leur ouvrant l'accès à l'éducation, en les aidant à réaliser leur plein potentiel et à contribuer à la vie de leur communauté et de leur société.

Mais une éducation inclusive mise en œuvre correctement peut aussi contribuer à relever la qualité dans l'ensemble du système d'éducation. Elle implique de proposer des possibilités d'apprentissage pertinentes pour tous les élèves du système scolaire général, avec la mise en place de stratégies répondant aux différents besoins naturels d'apprentissage de tous les élèves ainsi qu'aux besoins particuliers de certains d'entre eux. Ainsi, un système d'éducation résolument engagé dans une démarche d'inclusivité doit disposer d'enseignants qualifiés

et motivés et de méthodes pédagogiques adaptées⁵⁴ afin de dispenser un enseignement de meilleure qualité axé sur des méthodes inclusives et efficaces, avec les compétences et l'appui requis.

C'est extrêmement important car l'extrême médiocrité de la qualité de nombreux systèmes d'enseignants se traduit par un nombre beaucoup trop élevé d'enfants qui quittent l'école sans avoir acquis des compétences élémentaires de lecture et d'écriture, sans parler de l'acquisition de compétences plus complexes d'analyse, de créativité et de réflexion critique qui devraient accompagner une instruction de qualité. Par exemple, seuls environ 50 % des enfants africains scolarisés en 5e année de primaire savent lire et écrire.⁵⁵ La mauvaise qualité de l'éducation se traduit par des redoublements – un gâchis en soi. 11,4 millions d'élèves ont redoublé une classe de primaire en Afrique subsaharienne en 2010.⁵⁶ Une mise en œuvre effective de l'éducation inclusive conduira à l'inclusion des apprenants marginalisés – enfants handicapés compris – et contribuera aussi à surmonter ce terrible déficit de qualité.

L'éducation inclusive contribue aussi à forger des sociétés plus égalitaires. La lutte contre les discriminations dans l'éducation peut s'étendre à l'ensemble de la société. Elle offre une chance de combattre les attitudes et les comportements discriminatoires les plus communs, de défendre et célébrer la richesse de la diversité de nos sociétés et de promouvoir des valeurs sociales qui s'élèvent contre les discriminations.

ÉTUDE DE CAS NATIONALE 2.

Italie : le rôle important de la législation pour garantir les engagements en faveur de l'éducation inclusive

En Italie, une loi-cadre sur l'assistance aux personnes handicapées, leur intégration sociale et leurs droits a été approuvée par le Parlement en 1992. Ses dispositions incluent : le droit à une éducation inclusive pour tous les enfants souffrant d'un handicap attesté par un certificat médical, y compris les handicaps en lien avec l'apprentissage ; l'obligation pour toutes les crèches, les écoles, les universités et autres établissements éducatifs, y compris les institutions privées, d'accepter des élèves handicapés, y compris avec un handicap sévère ; la coordination de tous les services, l'équipement des écoles et des universités, des horaires et des aménagements flexibles pour les examens ; l'élaboration d'un plan éducatif adapté, la formation des enseignants, des groupes de conseil et de travail à tous les

chelons ; ainsi que la création d'une commission nationale chargée de l'éducation inclusive.

L'Italie est actuellement la seule nation en Europe où la quasi-totalité des enfants handicapés (plus de 99 %) est scolarisée dans le système scolaire général. L'éducation inclusive est prodiguée par plus de 90 000 enseignants spécialisés dans l'aide à l'apprentissage plus 25 000 éducateurs employés par les écoles. Les barrières physiques d'accès aux écoles ont presque toutes été éliminées. Un amendement important a été ajouté à la loi en 1999 concernant les aménagements en faveur de l'inclusivité à l'université. Résultats : un nombre impressionnant d'étudiants handicapés, 12 400 au total, se sont inscrits dans les universités italiennes, triplant leurs effectifs entre 2000 et 2006.

Source : Case study: Italy. The right to inclusive education. Disponible sur : <http://www.zeroproject.org/wp-content/uploads/2012/01/Case-study-Italy-UN-CRPD-Article-24.pdf>

3 Mise en œuvre de l'éducation inclusive et défense du droit à l'éducation des enfants en situation de handicap : principaux domaines d'action

Même si les experts dans le domaine du handicap et de l'éducation plaident depuis longtemps en faveur de l'éducation inclusive, celle-ci était considérée habituellement comme un problème politique « mineur » s'agissant de l'éducation des personnes handicapées, qui n'attirait que peu d'attention dans le cadre du développement en général. Mais il apparaît avec force que le vent commence à tourner.⁵⁷

L'exclusion de l'éducation fondée sur le handicap devient un sujet d'intérêt et le soutien à l'éducation inclusive en tant que réponse politique semble gagner du terrain. De nombreux pays sont en voie de ratifier et de mettre en œuvre la Convention relative aux droits des personnes handicapées. Parallèlement, une série d'importants rapports internationaux, notamment le rapport sur les OMD 2010 centré sur le handicap (le premier à le faire), le Rapport mondial sur le handicap 2011 et le rapport sur La situation des enfants dans le monde 2013, sont tous axés sur les enfants handicapés et sur l'importance de l'éducation inclusive en tant que stratégie pour agir contre l'exclusion.

Cependant, il est clair qu'il existe un écart entre discours et engagement dans de nombreux pays ainsi que des différences entre les niveaux de mise en œuvre et d'action. De nombreux malentendus autour de l'éducation inclusive continuent à contrecarrer les tentatives pour la généraliser et la mettre en œuvre. L'éducation inclusive est considérée comme une option trop onéreuse, non viable, difficile à appliquer ou exigeant trop de changements dans les attitudes des communautés, des décideurs politiques et des parents pour être pérennisée.

ÉTUDE DE CAS NATIONALE 3.

Éthiopie : évaluation des niveaux de non-scolarisation des enfants handicapés et raisons de l'abandon de l'école

En Éthiopie, selon le ministère de l'Éducation, moins de 3 % des enfants handicapés ont accès à l'enseignement primaire, et l'accès à l'école diminue rapidement à mesure que les enfants montent dans l'échelle scolaire.⁵⁸

Handicap International a mené une enquête dans les régions de Dire Dawa, Harar et Jijiga pour tenter d'évaluer les raisons pour lesquelles les enfants handicapés abandonnent l'école. On a demandé aux familles de déterminer les raisons pour lesquelles les enfants n'allaient pas à l'école ; leurs réponses ont été classées en deux grandes catégories : les causes au « niveau de la famille » et celles « au niveau de l'école ». La plupart des familles et des enfants ont affirmé que ce sont les problèmes liés à la famille – souvent en rapport avec le travail ou les charges familiales – qui constituaient la cause principale. S'agissant des problèmes au niveau de l'école, la première cause

d'abandon de l'école est le « long trajet domicile-école ».

Le rapport en a conclu que les objectifs suivants devaient être atteints :

- Les parents doivent se rapprocher étroitement de l'école et des enseignants, leur fournir des ressources et des informations sur le comportement, les points forts et les aptitudes de l'enfant, et assurer le bien-être de leurs enfants ;
- Les parents doivent soutenir leur enfant sur le plan social, physique, psychologique et éducatif, au domicile et sur le chemin de l'école ;
- Ils doivent faire découvrir les forces et les divers talents de l'enfant à la communauté dans laquelle ils vivent ; par exemple, sa créativité, ses talents artistiques ou sportifs.
- Les parents doivent participer activement à l'équipe responsable du Plan d'enseignement individualisé (PEI), dans les associations de parents-professeurs, etc.

Faire tomber les barrières de l'exclusion

La suite de ce rapport présente les barrières courantes auxquelles se heurtent les enfants handicapés pour accéder à l'éducation, et détermine les actions à mener afin de lever ces obstacles et de garantir une éducation inclusive. Les réponses politiques proposées sont basées sur des modèles vérifiés et testés pour mettre fin à l'exclusion – pourtant, très peu de pays sont proches de mettre en œuvre ces réformes, et loin du niveau d'ambition nécessaire.

Ces champs d'action se traduisent par sept stratégies interdépendantes, qui se complètent mutuellement pour lutter contre l'exclusion à tous les niveaux – depuis la famille, les communautés locales, les gouvernements nationaux jusqu'à la communauté internationale. Les sept stratégies – qui exigeront chacune une réelle volonté politique – sont les suivantes :

- **Stratégie 1** : Créer des cadres législatifs appropriés, et présenter d'ambitieux plans nationaux en faveur de l'inclusion.
- **Stratégie 2** : Fournir les capacités, les ressources et

l'encadrement nécessaires à la mise en œuvre de plans nationaux ambitieux en faveur de l'inclusion.

- **Stratégie 3** : Perfectionner les données sur le handicap et l'éducation pour renforcer la responsabilisation.
- **Stratégie 4** : Construire des écoles et des salles de classe accessibles et adaptées à tous.
- **Stratégie 5** : S'assurer que le nombre d'enseignants formés est suffisant pour tous.
- **Stratégie 6** : Combattre les attitudes qui renforcent et prolongent les discriminations.
- **Stratégie 7** : Créer un environnement favorable à l'éducation inclusive, avec des politiques et des stratégies intersectorielles de lutte contre l'exclusion.

Il est essentiel que les gouvernements, soutenus par les partenaires au développement et la communauté internationale, commencent à prendre des mesures politiques concrètes dans ces domaines.

Encadré 5. Coalitions nationales de l'éducation de la CME : plaidoyer en faveur de l'éducation inclusive

Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación – Bolivie

La coalition bolivienne de la société civile pour l'éducation a plaidé en faveur de l'éducation inclusive pendant de nombreuses années. C'est non seulement primordial pour garantir l'inclusion des enfants handicapés, mais cela constitue également une étape décisive pour scolariser les minorités ethniques marginalisées en Bolivie. En 2006, le Comité national pour les personnes handicapées a lancé le « Plan national pour l'égalité des chances pour les personnes handicapées » (CONALPEDIS), également connu sous PNIEO, qui exige l'accès à l'éducation inclusive pour les personnes handicapées afin de lutter contre la discrimination au sein du système éducatif bolivien.

Quelques progrès significatifs ont été réalisés en faveur de l'éducation sans discrimination grâce à la loi régissant le système d'éducation qui intègre des approches d'éducation inclusive veillant à garantir l'égalité des chances. En dépit de ces avancées, la mise en œuvre de ces engagements se heurte à de nombreux problèmes.

COSYDEP – Sénégal

La coalition nationale de l'éducation au Sénégal œuvre dans les communautés pour sensibiliser les populations, y compris via des émissions à la radio et à la télévision, sur les questions de l'éducation inclusive parmi les enseignants, les parents, les enfants, en particulier sur le thème des enfants handicapés. La COSYDEP est en voie

d'établir un groupe participatif de surveillance du budget ayant pour axe principal l'inclusion et les enfants handicapés. Elle prévoit de présenter les constatations rassemblées par ce groupe pendant des réunions publiques.

All for Education (AFE) – Mongolie

En 2013, la coalition nationale de l'éducation s'est engagée dans des discussions politiques avec le ministère de l'Éducation et avec le Réseau d'éducation inclusive composé de membres du gouvernement, d'ONG internationales et locales, et d'universitaires. La coalition a contribué à la ratification d'amendements importants apportés à la Loi sur l'éducation dans l'objectif d'améliorer l'accès et la qualité de l'école préprimaire et de l'enseignement secondaire pour les enfants handicapés.

COESI – Îles Salomon

La coalition a engagé le dialogue avec ses membres, notamment l'Association des personnes handicapées des Îles Salomon, et avec la population lors de forums conjoints sur des questions touchant à l'éducation inclusive, dans le but d'alimenter les débats politiques sur ces thèmes. En collaboration avec les décideurs politiques, la coalition œuvre à l'accélération de l'approbation et de la mise en œuvre de la Politique nationale d'éducation inclusive.

Sources : Basé sur des données fournies par Light for the World, Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación, COSYDEP, All for Education Mongolia, COESI et le Fonds de la société civile pour l'éducation.

Stratégie 1

Créer des cadres législatifs appropriés, et présenter d'ambitieux plans nationaux en faveur de l'inclusion

La législation nationale, les politiques, les cibles et les plans font souvent défaut – ou du moins présentent d'importantes carences – sur le sujet de l'éducation inclusive des enfants handicapés. L'adoption d'une législation adaptée, l'élaboration de politiques ou de plans d'action nationaux constituent le point de départ de l'inclusion pour tous.

D'une manière générale, les gouvernements ne disposent pas d'informations suffisantes pour mettre en pratique les normes internationales comme l'Article 24 de la Convention relative aux droits des personnes handicapées. De nombreux pays ne possèdent aucune loi spécifique qui protège les droits des enfants handicapés. Comme les enfants handicapés ne sont souvent pas traités à égalité dans la société, les lois nationales générales sont généralement insuffisantes. Dans d'autres cas, une loi spécifique peut exister mais elle est inefficace, parce qu'elle est méconnue ou inappropriée : par exemple, parce qu'elle déclare que les enfants handicapés doivent fréquenter des écoles spécialisées.⁵⁹ Cependant, certains pays ont mis en évidence l'impact positif que la législation nationale peut exercer sur la conduite de réformes politiques et la mise en œuvre de l'éducation inclusive. Par exemple, l'Italie a mis en place une législation favorable à l'éducation inclusive de tous les enfants handicapés, entraînant une élévation très impressionnante des taux d'inclusion et des effets positifs sur les acquis éducatifs, qui lui ont valu un rôle de leader mondial de l'inclusion (voir l'étude de cas nationale 2).

Bien trop souvent les politiques éducatives nationales ne font mention ni du handicap ni des approches inclusives. Une étude nationale soutenue par le Partenariat mondial pour l'Éducation (alors connu sous le nom d'Initiative Fast Track de l'Éducation pour tous, ou FTI) a révélé que la plupart des pays approuvés par l'Initiative FTI ne disposaient pas de plans nationaux d'éducation tenant compte de l'inclusion des enfants handicapés, même s'ils étaient très proches de l'éducation

primaire universelle (c.-à-dire que les enfants handicapés continuent à faire partie du dernier obstacle à l'accès universel). Sur les 28 pays examinés, seuls 10 s'étaient quelque peu engagés concrètement sur la voie de l'inclusion des enfants handicapés, 13 avaient cité le handicap mais sans apporter ni détails ni stratégie, alors que 5 n'avaient d'aucune façon fait mention des enfants handicapés. Les principales carences concernaient le défaut de cibles ou de plans, et la collecte insuffisante des données nécessaires à la planification. Peu de pays avaient établi des projections de coûts financiers, qui pouvaient se traduire en actions, et beaucoup n'avaient pas élaboré de projets appropriés de formation des enseignants, d'accès aux bâtiments scolaires ou de distribution de matériels et de supports pédagogiques complémentaires. Le rapport en a conclu que le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) devait prendre la tête du mouvement en faveur de l'éducation inclusive.⁶⁰ Depuis la publication de ce rapport, le GPE a intégré le handicap dans sa stratégie ; cette évolution, certes appréciable, n'apporte toujours pas d'indications précises sur l'inclusion des enfants handicapés dans la planification de l'éducation, qui puissent se traduire concrètement dans le processus de planification.

Enfin, pour que les plans répondent efficacement aux besoins réels et aux problèmes « sur le terrain », il est important de veiller à ce que les voix des personnes handicapées soient intégrées aux processus et au suivi de la planification des politiques – du niveau local jusqu'au niveau national et international. Les organisations de personnes handicapées (OPH) jouent un rôle essentiel en permettant aux personnes souffrant d'un handicap de s'exprimer. Il est essentiel de veiller à ce que les OPH et d'autres organisations de la société civile représentant les personnes handicapées soient incluses dans les processus de définition et de révision des politiques de l'éducation, afin de prévoir des stratégies qui répondent aux besoins des personnes handicapées. Cela signifie que les enfants et les parents doivent être associés aux processus de gestion des écoles et que les mécanismes nationaux de planification (par exemple les groupes locaux d'éducation) doivent inclure les OSC agissant sur les questions du handicap ainsi que les OPH.

ÉTUDE DE CAS NATIONALE 4.

Exemple du Bangladesh : de l'engagement à la mise en œuvre

Le Bangladesh abrite approximativement 160 millions d'habitants. On estime que 15 à 17 % de la population souffre d'une forme ou une autre de handicap.⁶¹ Il n'existe pas de données précises quant au nombre d'enfants handicapés non scolarisés, mais selon une estimation de 2005, le Bangladesh compte 2,6 millions d'enfants handicapés.⁶² Une étude de 2002 menée par le Département de l'éducation primaire a indiqué que seuls 4 % des enfants handicapés avaient accès à un mode quelconque d'éducation.

Le Bangladesh a établi un certain nombre de processus politiques qui fournissent une base juridique solide à l'élaboration de systèmes éducatifs inclusifs, et le pays a ratifié la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CRDPH) en 2006 et le Protocole facultatif en 2008. Cependant, leur mise en œuvre continue à accuser un certain retard. La politique éducative actuelle – le deuxième Programme de développement de l'éducation primaire (PEDP II) – vise à améliorer l'éducation inclusive au Bangladesh.

Jusqu'à présent, la mise en œuvre de l'éducation inclusive était axée principalement sur l'amélioration des salles de classe. Cependant, l'absence de législation nationale sur la construction définissant les exigences en termes d'accessibilité, a conduit à des actions au coup par coup, et a exigé un important travail de la part des ONG collaborant avec le gouvernement. Cela reflète la tendance générale, où la plupart des initiatives d'éducation inclusive actuelles sont fournies par des ONG. Par exemple, le Centre for Disability in Development (CDD) – un partenaire de la coalition de la CME au Bangladesh Campaign for Popular Education – œuvre en faveur de l'éducation inclusive depuis plusieurs années maintenant. Le CDD a pour but d'intégrer les enfants handicapés aux établissements d'enseignement général de leur localité, afin de ne pas les éloigner de leur domicile et de leur communauté. Pour ce faire, l'organisation forme des

enseignants aux méthodes de l'éducation inclusive et distribue des matériels pédagogiques qui mettent l'éducation à la portée de tous, comme un logiciel de transcription en Braille ou en langue des signes bengali. En 2008 elle a réalisé le kit BEKAS (Basic Education Kit to Access in School), qui renferme des matériels spécifiquement conçus pour l'enseignement interactif avec tous les enfants dans la classe. Actuellement, le CDD forme les enseignants de 600 écoles publiques. Au cours des dernières années, d'autres organisations se sont inspirées de cette approche. Par exemple, la BRAC (un des membres fondateurs de CAMPE) a modifié sa politique éducative en adoptant une règle applicable à toutes ses écoles, à savoir avoir admis au moins un élève handicapé pour pouvoir obtenir un financement. La BRAC a scolarisé dans l'ensemble du pays plus de 150 000 enfants handicapés par le biais de son programme d'éducation non formelle.

Les actions menées par les ONG doivent servir d'exemples et être reproduites et étendues à tout le pays ; l'accès des enfants handicapés à une éducation de bonne qualité est un droit, et un devoir de l'État, qui ne doit pas dépendre de l'endroit où vit l'enfant et des ONG œuvrant dans sa région. La Loi sur les droits et la protection des personnes handicapées 2013 adoptée récemment – en vue d'appliquer la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées – devrait permettre de renforcer les efforts en vue de formaliser l'éducation inclusive en collaboration avec le ministère de l'Éducation du Bangladesh. Le ministère est en voie d'introduire le sujet du handicap dans les programmes de formation des enseignants du primaire et de licence en sciences de l'éducation. Enfin, le gouvernement a également mis en place des bourses en faveur des enfants handicapés. Tout indique que le gouvernement effectuera à l'avenir des investissements significatifs pour respecter les engagements légaux préexistants.

Sources : Basé sur des données de CAMPE (Campaign for Popular Education), y compris du CDD, et de Light for the World.

Stratégie 2

Fournir les capacités, les ressources et l'encadrement nécessaires à la mise en œuvre de plans nationaux ambitieux en faveur de l'inclusion.

Même quand les gouvernements ont mis en place des politiques ou une législation nationales, les progrès sont inégaux et, globalement, la mise en œuvre des lois et des politiques s'avère ardue. Trop souvent, les gouvernements formulent des engagements en faveur de l'éducation inclusive mais sont incapables d'appliquer concrètement les politiques et de mesurer les progrès.⁶³ Par exemple, d'après la constitution ougandaise « toutes les personnes ont droit à une éducation », et ce droit est soutenu par des politiques nationales. Alors que l'égalité des chances est garantie, seuls 5 % des enfants handicapés ont accès à l'éducation dans un cadre inclusif dans les écoles classiques, alors que 10 % y ont accès via des écoles spécialisées.⁶⁴

Dans beaucoup de pays, la mise en œuvre des politiques est compliquée par la division des responsabilités ministérielles ; par exemple lorsque la responsabilité de l'éducation des enfants handicapés repose dans les mains du ministère de la Protection sociale (ou d'un ministère similaire), avec très peu, voire aucun lien avec le ministère de l'Éducation ou la planification du secteur éducatif.⁶⁵ L'éducation est un droit pour les enfants handicapés, et non une question de protection sociale ou de charité, et doit par conséquent relever du mandat du ministère de l'Éducation, avec des plans d'inclusion approuvés par les différents secteurs et ministères. Une définition confuse des responsabilités dans l'éducation limite l'efficacité de la mise en œuvre.

Les lacunes de la mise en œuvre des politiques les plus fréquentes sont souvent exacerbées ou provoquées par l'insuffisance des engagements financiers. Pratiquement aucun pays ne réserve les montants nécessaires pour atteindre l'éducation inclusive pour tous. Par exemple, une évaluation de la Banque mondiale en 2008 a révélé que seul 1 % des dépenses dans le cadre de la politique d'éducation pour tous en Inde était consacré à l'éducation inclusive des enfants handicapés (Voir l'étude de cas nationale 1).⁶⁶

On suppose en général que les coûts de l'éducation inclusive sont hors de portée des pays à revenu faible et intermédiaire. Pourtant, les coûts supplémentaires sont souvent moins élevés que ce que l'on pense. Par exemple, l'accessibilité des bâtiments ne coûte pas très cher : une étude a estimé que l'aménagement des bâtiments représentait moins de

1 % du coût total de construction.⁶⁷ L'investissement le plus conséquent n'est donc pas nécessairement le coût de construction, mais l'investissement important en temps consacré à perfectionner la planification et les politiques de soutien à la mise en œuvre. Pour optimiser l'utilisation des ressources, il convient de voir l'éducation inclusive, non pas comme un élément complémentaire, mais en tant que composante à part entière des processus de planification et de délivrance des services dans l'ensemble du système éducatif.

Dans la plupart des pays, les systèmes actuels ne permettent pas de dépenser les maigres ressources disponibles de manière optimale. Les écoles séparées sont souvent coûteuses et ne concernent qu'une poignée d'enfants en situation de handicap. Ce modèle de scolarité peut s'avérer à la fois coûteux, inefficace et inapproprié. Un rapport de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) estime, par exemple, que le coût moyen de scolarisation des élèves présentant des besoins éducatifs spéciaux dans des établissements séparés multiplie par sept à neuf le coût de leur instruction dans des classes normales.⁶⁸ Il existe un corpus assez solide de recherches établissant l'inefficacité de la coexistence de multiples systèmes d'administration, structures d'organisations et services dans les secteurs éducatifs des pays à revenu faible et intermédiaire.⁶⁹

Il est cependant indéniable que la scolarisation de la totalité des enfants handicapés, et la possibilité pour eux de s'instruire à chances égales avec les autres enfants va demander des capitaux. L'inclusion ne doit pas être vue comme le « parent pauvre » – car alors les élèves handicapés risqueraient de ne pas recevoir l'appui suffisant – mais comme une intervention potentiellement efficace pour réaliser l'éducation pour tous, à condition d'être bien menée. Les gouvernements devront donc augmenter les ressources, mais également s'assurer que les fonds disponibles sont utilisés de façon équitable et efficace.

L'utilisation à la fois équitable et efficace des fonds consacrés à l'éducation inclusive permet d'optimiser l'impact des maigres ressources disponibles. En effet, l'éducation inclusive contribue à la qualité de l'éducation en général et ainsi à la baisse des taux de redoublement et de décrochage, ce qui évite le gaspillage des ressources. La Campagne mondiale pour l'éducation appelle à augmenter les financements et à mettre l'accent sur l'équité des dépenses. Un financement équitable cible les groupes les plus marginalisés et met fin aux discriminations existantes par diverses stratégies, dont l'éducation inclusive.⁷⁰

Des politiques d'éducation inclusives doivent s'accompagner d'un budget plus élevé, afin de couvrir les coûts des éléments garantissant une éducation de qualité à tous les enfants, c'est-à-dire une meilleure formation des enseignants ou la mise à disposition des enfants de matériels pédagogiques spécifiquement conçus pour leurs besoins. Hormis les dépenses directement liées aux services d'éducation inclusifs, il convient aussi de prévoir d'autres mesures financières de soutien aux familles, par exemple des incitations ciblées pour encourager la scolarisation des enfants handicapés.

Les restrictions budgétaires ne sont pas un argument recevable pour s'opposer à ce type d'investissements. L'État est responsable de l'application du droit à l'éducation.⁷¹ La hausse du budget de l'éducation pour atteindre le niveau recommandé internationalement, 20 % du budget national, est une première étape incontournable ; il est tout aussi crucial de mettre la priorité sur les groupes les plus marginalisés, en réservant au moins la moitié des dépenses d'éducation à l'éducation de base.⁷²

Dans les pays à revenu faible et intermédiaire, l'appui des pays donateurs est important, et pour ceux qui ont signé la CRDPH c'est une obligation. Pourtant, seuls de rares donateurs soutiennent l'éducation inclusive, et il existe un réel danger que le contexte actuel de réduction des financements des donateurs en faveur de l'éducation de base dans les pays à revenu faible pénalise de façon disproportionnée ce type de financement prévisible à long terme, nécessaire pour les investissements dans l'éducation inclusive – et afin de réaliser l'EPT.⁷³ Actuellement les donateurs soutiennent souvent des programmes isolés, qui ne sont pas généralisés dans les stratégies d'éducation et de développement. Il existe des exceptions, mais elles restent rares. Une étude sur les actions du Département du développement international britannique (DFID) a montré un écart considérable entre la politique du DFID et ses pratiques dans son travail sur le handicap et l'éducation, avec un environnement politique favorable à l'éducation inclusive, mais dépourvu de stratégies officielles de mise en œuvre. Le DFID en Inde est le seul à avoir mis cette politique en œuvre avec succès, en ayant inclus des indicateurs de handicap dans les accords de gestion du programme conclus avec le gouvernement. L'indicateur met en évidence la nécessité d'améliorer les résultats scolaires des enfants appartenant à des populations autochtones ou des castes inférieures, des enfants handicapés et au sein de ces groupes, des filles en particulier.⁷⁴

Stratégie 3

Perfectionner les données sur le handicap et l'éducation pour renforcer la responsabilisation

Même les pays qui ont développé des plans d'éducation rencontrent souvent des difficultés pour déterminer des objectifs pertinents en raison de l'absence de données fiables. Pour pouvoir élaborer et appliquer leurs plans d'inclusion, les gouvernements ont besoin de données fiables leur permettant d'établir des objectifs et de mesurer les progrès.

Dans un premier temps, les pouvoirs publics doivent améliorer leurs méthodes et leurs techniques de collecte des données afin de mieux comprendre la situation actuelle du handicap et de l'éducation dans leur pays. Il faut pour cela différencier les handicaps et les possibilités d'éducation attachées à chaque type de handicap. L'amélioration des méthodes de collecte de données est cruciale aussi ; les enquêtes auprès des ménages, sous la conduite d'enquêteurs formés, capables d'évaluer la situation d'un foyer, sont d'une grande importance. Même si ce niveau de collecte des données peut s'avérer très coûteux et compliqué du point de vue logistique, il est indispensable de documenter en détail l'ampleur de l'exclusion.

Une fois la toile de fond établie, il convient de s'en inspirer pour définir des objectifs concrets et mesurables au fil du temps. Il faudra ensuite examiner les objectifs en fonction des données recueillies – par exemple, en suivant la hausse / la baisse du nombre d'enfants handicapés scolarisés dans des établissements généraux. La société civile doit connaître ces informations afin de pouvoir demander des comptes aux autorités sur l'évolution de la situation.

Les données nécessaires pour améliorer la définition des objectifs, le suivi et la responsabilité doivent également être perfectionnées à l'échelon mondial : les objectifs globaux actuellement en cours de négociations dans le cadre du processus de l'après-2015 doivent comporter des buts, des cibles et des indicateurs solides qui tiennent compte de l'inclusion des personnes handicapées dans l'éducation, garantissant ainsi leur droit à une entière participation et au développement de leur potentiel. Bien sûr, il faut pour cela convenir à l'échelon international des définitions des concepts touchant au handicap. Il faudra aussi obtenir un engagement international à fournir des données ventilées (par genre, par âge, par revenu du foyer, par type de handicap et d'accompagnement requis, etc.) afin de s'assurer que les nouveaux objectifs seront mesurables et que les OSC pourront mettre les gouvernements face à leurs responsabilités.

Stratégie 4

Construire des écoles et des salles de classe accessibles et adaptées à tous

Les barrières intrascolaires qui influencent les possibilités de scolarisation des enfants en situation de handicap se rapportent à l'absence d'équipements et de matériels pédagogiques aménagés ou appropriés, ainsi qu'aux obstacles physiques dus à une infrastructure inadaptée.

En raison des distances entre le foyer et l'école et de l'inadaptation des infrastructures, les déplacements vers l'école et autour sont difficiles pour les enfants atteints d'un handicap physique. Dans les zones rurales à faible densité de population où les distances sont longues entre l'école et le foyer, le coût du transport, le temps et les efforts nécessaires pour accompagner un enfant à l'école découragent souvent les parents de scolariser leur enfant handicapé. Au Bangladesh, les parents d'enfants handicapés ont évoqué comme principaux obstacles l'absence d'un système de transport spécialisé entre le domicile et l'école dans les zones rurales et le fait que les transports par triporteur ne sont pas subventionnés.⁷⁵

Les réglementations encadrant la conception des établissements scolaires peuvent jouer un rôle majeur pour éliminer ces obstacles : si les autorités de l'éducation définissent des règles, par exemple pour la conception des établissements ou pour le subventionnement du transport, ces règles établiront des normes auxquelles se conformer.

Par ailleurs, les programmes scolaires sont généralement assez rigides et prévoient que tous les élèves apprendront la même chose, au même moment et avec la même méthode. Ils devraient au contraire être suffisamment flexibles pour offrir des possibilités d'ajustement en fonction des capacités et des besoins individuels de chaque élève. Les écoles doivent être encouragées à adopter des approches inclusives, à la fois à l'égard des programmes scolaires et de la pédagogie. Un autre point concerne les évaluations, trop concentrées sur une gamme restreinte d'acquis, ce qui tend à défavoriser les enfants marginalisés ; leurs mauvais résultats peuvent alors les amener à redoubler une classe, voire à abandonner l'école.

Les autorités nationales devraient produire des manuels et d'autres supports d'apprentissage dans différents formats, afin que tous les enfants, quelle que soit leur forme de handicap, puissent les utiliser. Il peut s'agir de livres en braille, de livres à grands caractères et fonds contrastés, de livres écrits dans un langage simple mais pour des enfants plus âgés, de livres d'images avec peu de texte, ou de livres où le texte est accompagné d'illustrations en langue des signes. Les nouvelles technologies de l'information et la communication (TIC) offrent également une variété de possibilités dans ce sens.

Stratégie 5

S'assurer que le nombre d'enseignants formés est suffisant pour tous

Les enseignants représentent le facteur le plus important de la qualité de l'éducation d'un enfant. Pour les enfants handicapés, les enseignants ou les directeurs d'école sont souvent ceux qui déterminent si un enfant pourra aller à l'école, s'il sera « autorisé » à fréquenter l'école locale.

Le succès de l'inclusion repose sur un nombre suffisant d'enseignants préparés, formés et accompagnés pour travailler de manière inclusive avec l'appui d'un enseignement spécialisé si nécessaire. Ouvrir l'accès de la profession enseignante aux personnes handicapées y contribuera grandement.

Dans beaucoup de pays, les classes sont surchargées et les enseignants n'ont pas été formés à répondre à des besoins différents. À ce jour, les ratios élèves-enseignant dans la plupart des pays à revenu faible et intermédiaire ne permettent pas d'assurer une éducation inclusive et de qualité. L'UNESCO estime qu'il faudra 1,6 million d'enseignants supplémentaires pour atteindre l'éducation primaire universelle en 2015.⁷⁶ Sans ces enseignants supplémentaires, qui permettraient de baisser le nombre d'élèves par enseignant, il ne sera pas possible de construire des systèmes d'éducation inclusifs. Des enseignants seuls face à plus de 50 élèves n'ont pas le temps de se pencher sur les besoins individuels des apprenants, handicapés compris.

Bien sûr, il ne s'agit pas que de chiffres. L'enseignement est une profession hautement qualifiée, exigeant une formation spécialisée non seulement sur la connaissance des matières enseignées, mais également sur les aptitudes pédagogiques – y compris pour identifier les points forts, les faiblesses et les intérêts de chacun, répondre à la diversité des besoins d'apprentissage, gérer une classe, appliquer une discipline et adopter des attitudes positives. La formation des enseignants est, en conséquence, absolument cruciale pour que la scolarité soit synonyme d'enseignement de qualité et d'apprentissage. Pourtant, un nombre bien trop élevé de pays ont tenté de construire des systèmes d'éducation avec des enseignants non qualifiés, peu voire pas formés du tout. Résultat : une qualité d'éducation médiocre – du moins pour les plus pauvres – et de nombreux enfants qui ne savent ni lire ni écrire après trois ou quatre ans de scolarité.⁷⁷

Pour que la situation évolue, il faut améliorer la formation en général et prévoir une formation spécifique sur l'éducation inclusive. La plupart du temps, la formation préliminaire et continue des enseignants dans les pays en développement ne comporte aucun élément relatif à l'inclusion. Beaucoup d'enseignants s'inquiètent de leur manque de préparation à

l'éducation inclusive : ils ont été nombreux dans une récente étude à exprimer leur préoccupation au sujet de l'inclusion, en raison de l'absence de formation et de mécanismes d'évolution professionnelle, d'équipements et de matériels pédagogiques appropriés.⁷⁸ Beaucoup d'enseignants et de chefs d'établissements ignorent même qu'ils sont supposés enseigner à des enfants en situation de handicap.⁷⁹ Une formation à l'éducation inclusive peut les aider à accepter et apprécier la diversité des apprenants, ainsi qu'à adapter les programmes scolaires et les méthodes pédagogiques en fonction des contextes et des besoins spécifiques de chacun de leurs élèves.

L'impact positif de ce type de formation sur l'engagement en faveur de l'inclusion est bien documenté : des études ont montré, par exemple, que lorsque les enseignants et les autres personnels scolaires (administratifs notamment) sont formés pour appréhender les questions liées au handicap, ils envisagent plus favorablement l'inclusion des enfants handicapés.⁸⁰ On sait également que les chefs d'établissement peuvent jouer un rôle moteur pour mettre en place un système d'éducation inclusif dans leur école, en préparant les enseignants et les élèves à intégrer des enfants en situation de handicap.⁸¹ La formation à l'éducation inclusive doit être intégrée à tous les modules de formation, plutôt que de faire l'objet d'un cours « spécialisé » à durée limitée. Pour être efficace, la formation ne peut pas se contenter de théorie, mais doit inclure des séances pratiques en classe ; c'est aussi une façon de défendre l'éducation inclusive, et les attitudes les plus positives s'expriment chez les enseignants qui ont concrètement expérimenté l'éducation inclusive.⁸²

Au-delà de la formation initiale, il est parfois utile d'ajouter des séances de formation permanente – spécialisée le cas échéant – pour les enseignants en poste. Même s'ils sont qualifiés et ont suivi une formation générale sur l'éducation inclusive, les enseignants manquent souvent d'un apprentissage spécialisé pour faire face à certains types de handicap, par exemple les

problèmes de vision ou d'audition. Les enseignants ont donc besoin de possibilités d'évolution professionnelle permanentes tout au long de leur carrière afin de découvrir de nouvelles « pratiques exemplaires », et de bénéficier également d'un appui et d'un suivi continu. Ils doivent pouvoir demander des conseils spécialisés à des collègues plus expérimentés ou plus spécialisés qu'eux dans le travail auprès des enfants en situation de handicap, surtout pour les enfants souffrant de déficiences sensorielles ou intellectuelles. Un spécialiste pourra par exemple les conseiller pour l'utilisation du braille ou des outils informatiques.

En outre, la faible représentation des personnes handicapées au sein du corps enseignant reflète un autre enjeu de l'éducation inclusive : les adultes handicapés doivent surmonter des obstacles considérables pour devenir enseignants. Le fait que les personnes handicapées rencontrent des difficultés pour accéder à la formation d'enseignants limite le nombre d'enseignants handicapés qualifiés, lesquels pourraient constituer des modèles à suivre pour les enfants (handicapés ou non) dans le système scolaire général. Le corps enseignant doit se diversifier, et il faut des initiatives ciblées pour garantir aux personnes handicapées l'accès à la formation d'enseignant, la possibilité de travailler et le soutien requis pour l'exercice de leur métier.

En conséquence, tout ce qui touche au nombre d'enseignants, à la formation initiale et continue, à l'évolution des carrières, à l'aide d'enseignants spécialisés et à l'accompagnement des personnes en situation de handicap désireuses d'embrasser la profession enseignante est essentiel si l'on veut mettre en place un corps enseignant professionnel disposant des connaissances, des compétences, de la compréhension et de l'assurance nécessaires pour dispenser une éducation inclusive efficace. Pour cela, les gouvernements devront consentir des investissements significatifs ; mais s'ils s'y refusent, il y a peu de chances d'améliorer la qualité de l'éducation en général et d'amener les groupes marginalisés vers le système scolaire général.⁸³

ÉTUDE DE CAS NATIONALE 5.

Mozambique : Former des enseignants aveugles et transformer le regard de la société

L'éducation – y compris la fourniture de services d'éducation inclusive – est de la responsabilité de l'État. Pour les responsables au gouvernement peu familiers avec ce type d'approche, des partenariats avec la société civile peuvent apporter des exemples encourageants sur la manière de perfectionner la formation des enseignants et de renforcer la diversité, exemples qui pourraient être ensuite déployés à grande échelle dans l'ensemble du système éducatif public.

Au Mozambique, par exemple, plusieurs ONG ont soutenu des initiatives de cet ordre. L'ADPP (Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo – Aide au développement de personne à personne), dirige onze centres de formation des enseignants appelés Escolas de Professores do Futuro (EPF) ; un institut d'études supérieures qui forme les professeurs des centres de formation des enseignants et les intervenants communautaires ; quatre centres de formation professionnelle ; quatre écoles primaires et secondaires destinées en priorité aux orphelins et aux enfants vulnérables ; et un programme d'alphabétisation des adultes.

Le Teacher Training College (TTC) Nhamatanda forme des instituteurs de primaire malvoyants depuis plus de dix ans, avec depuis 2008

l'appui de Light for the World. Cet institut de formation des enseignants a mis en place un excellent système assurant une formation de qualité aux enseignants malvoyants. L'identification des candidats est effectuée par l'école de malvoyants locale, qui sélectionne des élèves diplômés des écoles générales susceptibles d'obtenir une bourse d'études du TTC. Au fil des années, les formateurs de l'institut Nhamatanda ont appris le braille auprès de l'école des malvoyants et du syndicat des malvoyants. Ils possèdent tous aujourd'hui des connaissances élémentaires en braille, et certains le lisent et l'écrivent couramment. Chaque semaine, des formateurs volontaires et des élèves se retrouvent au Club de braille pour apprendre et pratiquer ensemble. Pendant la formation théorique, tous les élèves sont amenés à effectuer des stages pratiques dans les écoles avoisinantes. Il a fallu sensibiliser ces écoles et ces populations afin qu'elles accueillent favorablement les élèves malvoyants pendant leur formation pratique. Avec le temps, les gens se sont habitués à voir leurs enfants instruits par des enseignants handicapés, et leur attitude a évolué positivement.

Ce type d'actions doit être entrepris en étroite collaboration avec les pouvoirs publics, dans le but d'édifier des capacités nationales et d'intégrer les initiatives réussies dans le système public.

Source : La situation des enfants dans le monde, et les contributions de Light for the World

GAMBIE

L'éducation ouvre les portes de la vie

L'animatrice de radio Ndey Secka est née à Banjul en Gambie. Comme deux de ses sœurs, Ndey est aveugle de naissance. En Gambie, la stigmatisation sociale qui accompagne la naissance d'enfants handicapés dans une famille exerce une violente pression, surtout sur la mère. C'est ce qui a conduit Ndey et ses sœurs à être élevées par une tante. L'éducation était inaccessible et inimaginable pour la majorité des enfants en situation de handicap lorsque Ndey était enfant, mais sa chance fut d'avoir une tante déterminée à l'instruire en dépit des obstacles.

Elle fut inscrite à la Campana School réservée aux aveugles, un établissement spécialisé qui était le seul à cette époque. Créée initialement comme une école distincte, cette section fut ensuite intégrée à l'école primaire générale Campana Primary School de Banjul. Ndey n'a pas que des bons souvenirs des premières années : « C'était difficile parfois, parce que les autres élèves me harcelaient et me jetaient des pierres ». Malgré cela, Ndey était déterminée à réussir ses études. À la fin du cycle primaire, elle se présenta à l'examen commun d'entrée pour être admise dans un lycée renommé, Saint Joseph Girls' High School, où elle devint la seule élève malvoyante. Elle apprit avec l'aide de ses camarades et de ses enseignants, en utilisant sa machine à écrire en braille, en enregistrant les cours sur cassette et en écoutant les explications des autres élèves. « Mes enseignants et mes camarades de classe m'aidaient beaucoup et j'aimais l'école. »

À la fin du cycle secondaire, elle obtint une bourse pour étudier en Angleterre, avant de revenir plus tard travailler au Département des affaires sociales en tant qu'assistante de direction.

Aujourd'hui, Ndey travaille pour Gambia Radio – un métier qu'elle adore. Sa sœur jumelle également malvoyante, qui a elle aussi

bénéficié d'une bonne éducation, est enseignante à l'école de l'association gambienne des malvoyants, la Gambia Organization for the Visually Impaired (GOVI). Elle conclut : « Je suis convaincue qu'invalidité ne signifie pas incapacité. Pour défendre l'éducation inclusive, assurez-vous que les matériels sont disponibles, que les enseignants sont qualifiés et que les écoles sont accessibles. »



Stratégie 6

Combattre les attitudes qui renforcent et prolongent les discriminations

Les attitudes sociales constituent de puissants facteurs de marginalisation des enfants handicapés par rapport à l'éducation. En effet, ces attitudes peuvent jouer un rôle dans les faibles taux d'accès à l'éducation des enfants handicapés, et dans leurs taux d'achèvement encore plus médiocres.

Dans certaines cultures, on cache les enfants handicapés, sous prétexte qu'ils portent malchance ou qu'ils incarnent une forme de punition en réponse à des « mauvaises actions » commises dans la famille. Cela amène parfois les familles à perpétuer les discriminations – en cachant leur enfant plutôt que de chercher à le faire participer aux activités de la communauté, et notamment à le scolariser dans l'école locale. Il arrive que ces comportements génèrent des situations graves d'isolement et d'oppression : les femmes et les filles handicapées ont deux fois plus de risques de connaître des violences sexuelles, des négligences, des mauvais traitements ou d'être exploitées que leurs homologues sans handicap.⁸⁴

Même lorsqu'ils ne souffrent pas d'une exclusion d'une telle ampleur, quand les enfants handicapés sont définis dans la perception sociale au travers de leur « manque », leur potentiel à contribuer à la société en général est jugé d'avance. Cela amène à l'opinion répandue selon laquelle leur éducation n'est pas un investissement rentable – pour la famille, la communauté, la nation – et lorsque les ressources sont rares et qu'il faut faire des « choix difficiles », c'est leur éducation qui est sacrifiée.

Dans les cas où ils ont accès à l'éducation, il est courant de penser que les écoles spécialisées constituent la meilleure

solution. Selon une récente étude de Plan International, à laquelle ont répondu des habitants de toute la région de l'Afrique de l'Ouest, une grande proportion de personnes valides rejette le concept d'éducation inclusive, au prétexte que des enfants handicapés ne sont pas en mesure de comprendre le contenu des cours au même rythme que les autres. Les personnes interrogées ont exprimé leur inquiétude quant à d'éventuels comportements « problématiques » de la part des enfants handicapés en classe, qui risqueraient de perturber l'apprentissage des autres enfants.⁸⁵

Dans d'autres cas, les familles et les enfants craignent les discriminations, ou s'inquiètent du niveau de soutien dont ils bénéficieront dans l'enseignement général. Par exemple, une enquête en Ouganda a montré que les associations de personnes handicapées et les parents préféraient les écoles spécialisées, qui leur permettaient d'échapper à la surpopulation et au manque de ressources des établissements d'enseignement général.⁸⁶ Beaucoup de parents, et les enfants handicapés eux-mêmes, font souvent part de leur peur des mauvais traitements et de la stigmatisation par les autres enfants et les enseignants dans le milieu scolaire. Le plus souvent, les attitudes discriminatoires de la société en général se reflètent dans la salle de classe.

Dialoguer avec les communautés pour les aider à comprendre et transformer leurs points de vue permet de faire reculer ces attitudes négatives. L'organisation Leonard Cheshire Disability a constaté que, grâce aux partenariats avec les communautés locales dans la conduite des projets, les enfants en situation de handicap sont de mieux en mieux acceptés au sein de la communauté scolaire, ce qui conduit à une participation accrue aux programmes au fil du temps.⁸⁷

ÉTUDE DE CAS NATIONALE 6.

Burkina Faso: an example of tackling exclusion at multiple levels

Au Burkina Faso, les taux de scolarisation primaire ont atteint 78 % en 2012. Toutefois, seuls 16 % environ des enfants en situation de handicap physique reçoivent une éducation primaire. Depuis quelques années, le « Cadre de Concertation sur l'Éducation de Base » (CCEB) et la « Coalition Nationale pour l'Éducation Pour Tous » (CN-EPT), membres de la CME, et Handicap International ont œuvré avec les autorités burkinabés en vue d'améliorer la situation des enfants handicapés par l'éducation inclusive.

Le premier projet pilote a été lancé en 2003 par le ministère de l'Éducation nationale et de l'alphabétisation près de Ouagadougou dans le but de développer l'éducation inclusive, en partenariat avec Handicap International. De là, un processus standardisé a été élaboré pour l'éducation inclusive, menant à la ratification de la CRDPH et de son protocole facultatif en 2009. Une loi nationale de « promotion et de protection des personnes handicapées » a ensuite été promulguée, affirmant que l'éducation inclusive sera appliquée dans les jardins d'enfants, les écoles primaires et secondaires et les universités.

Quelque 2 700 enfants handicapés ont aujourd'hui accès à l'éducation dans 10 districts scolaires. Le premier projet a montré que les aspects

sociaux, communautaires et relatifs à la rééducation étaient aussi importants dans l'éducation inclusive que la pédagogie. Ainsi, en 2010, le ministère, en collaboration avec Light for the Word, a mis en place un second projet à Garango, une région rurale de la province sud de Boulgou, afin de combattre les discriminations en intégrant les approches de rééducation communautaire (PCR) dans la conception même du programme. Des actions de sensibilisation, d'identification maison par maison, de rééducation, des consultations médicales et des cours de formation pour les enseignants ont précédé l'orientation et l'inscription des enfants handicapés dans 45 écoles.

Après avoir accompli ces étapes avec succès, le gouvernement a élaboré un plan complet pour déployer cette initiative à grande échelle. Le plan d'éducation nationale 2012-2022 (Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base) s'efforce de répondre aux enjeux de l'éducation inclusive. Les normes de qualité régissant la construction des écoles ont été révisées pour promouvoir l'accessibilité pour tous. Le programme de formation des enseignants inclut désormais les bases et les principes de l'éducation inclusive, et le ministère de l'Éducation nationale disposera bientôt d'un service spécialisé pour la promotion de l'éducation inclusive.

Source : Informations fournies par Handicap International, Light for the World et la Coalition Nationale EPT du Burkina Faso (CN-EPT/BF)

Figure 3.

Une stratégie en deux volets pour assurer une éducation de qualité aux enfants en situation de handicap



Les programmes communautaires de rééducation (PCR) ont un rôle spécifique à jouer pour lutter contre les attitudes négatives au sein des communautés. Ils impliquent l'ensemble de la communauté dans le processus de rééducation, y compris les personnes handicapées, leur famille, leur communauté, les organisations locales ainsi que les services sociaux, de santé et d'éducation. L'objectif des PCR est d'aider les communautés à assumer la responsabilité de veiller à ce que tous leurs membres, handicapés compris, aient accès aux ressources locales et participent pleinement à la vie économique, sociale et politique de la communauté.

Une récente étude de l'African Child Policy Forum (ACPF) a révélé que la hausse du nombre d'enfants

handicapés scolarisés en Éthiopie résultait de leur exposition aux services des PCR. De plus, les communautés où les services de rééducation communautaires et les associations de personnes handicapées sont les plus dynamiques font preuve d'attitudes beaucoup plus positives à l'égard des enfants en situation de handicap et de leurs familles.⁸⁸ Un projet triennal dans une communauté défavorisée à Allahabad (Inde) a permis de scolariser des enfants handicapés pour la première fois, d'augmenter la participation des personnes handicapées à la vie communautaire, et d'inciter davantage de familles à amener leurs enfants handicapés auprès des services de vaccination et de rééducation.⁸⁹

Stratégie 7

Créer un environnement favorable à l'éducation inclusive, avec des politiques et des stratégies intersectorielles de lutte contre l'exclusion

S'il sera nécessaire de développer des systèmes d'éducation inclusifs pour répondre aux besoins des enfants handicapés en général, il conviendra d'y associer des interventions plus ciblées visant à éliminer les discriminations sociales et culturelles envers les enfants handicapés, ainsi que les obstacles économiques et sociaux spécifiques qu'ils affrontent.⁹⁰ Les interventions isolées dans le secteur éducatif ne suffisent pas toujours, mais elles peuvent se renforcer mutuellement si elles se rapprochent les unes des autres.

La réussite de la mise en œuvre de l'éducation inclusive exige une stratégie en deux volets, dont l'une se concentre sur la transformation du système scolaire et l'aide aux apprenants vulnérables à l'exclusion.⁹¹ L'application de cette stratégie exige, en priorité, d'adapter les écoles pour accueillir tous les enfants. Ensuite, des interventions ciblées devront être mises en place afin de répondre aux besoins spécifiques des personnes handicapées dans le but de renforcer leur participation à la société. Cela exigera d'impliquer d'autres secteurs ainsi qu'une variété de communautés et de familles. Par exemple, un enfant handicapé pourra avoir besoin de soins ou d'une intervention de rééducation pour pouvoir accéder à l'éducation de façon plus autonome. Les programmes de santé et de nutrition scolaire sont particulièrement importants pour accompagner l'évolution vers des systèmes éducatifs inclusifs. Ils jouent souvent un rôle crucial dans le bon fonctionnement des systèmes d'éducation inclusifs. Par exemple, un enfant mal voyant ne pourra obtenir un appareil d'assistance approprié qu'après un examen médical sérieux. Ce n'est qu'ensuite que l'enfant recevra les lunettes, la loupe ou le télescope portable dont il a besoin.⁹²

En raison des coûts élevés de prise en charge d'un enfant handicapé (par ex. les coûts de transport vers l'école ou les frais médicaux) et de l'existence d'un effet de causalité entre la pauvreté et le handicap, des programmes de protection sociale ciblés peuvent s'avérer essentiels pour soutenir l'éducation inclusive et protéger les familles des difficultés économiques.⁹³

Enfin, la protection et l'éducation de la petite enfance sont spécialement importantes pour les enfants handicapés, et contribuent au droit à une éducation de qualité en préparant les enfants à tirer le meilleur profit de l'éducation qu'ils recevront lorsqu'ils seront scolarisés. Les cinq premières années de la vie sont cruciales pour la croissance et l'apprentissage. 85 % du cerveau d'un enfant se développe avant l'âge de cinq ans, avant même l'entrée à l'école.⁹⁴

Les premières années posent les fondements pour la vie entière ; s'assurer que les besoins de santé, de nutrition, de stimulation et de soutien des enfants en situation de handicap sont comblés, et qu'ils apprennent à socialiser avec les autres enfants et leur voisinage contribue à transformer radicalement la façon dont ils s'intégreront ultérieurement dans le système d'enseignement général. Lorsque les enfants handicapés bénéficient de soins, d'un régime alimentaire nutritif et de possibilités d'éducation dans les premières années, ils auront davantage de chances de grandir en bonne santé, d'obtenir de bons résultats à l'école et de développer pleinement leur potentiel. Les programmes de protection et d'éducation de la petite enfance (PEPE) aident les enfants à survivre, à se développer, à apprendre et à effectuer une transition réussie vers le cycle primaire.⁹⁵ Sans nul doute, ces programmes fournissent un socle robuste, particulièrement vital pour les enfants handicapés confrontés à d'immenses difficultés pour accéder au système éducatif général.

ÉTUDE DE CAS NATIONALE 7.

Assurer l'éducation dans les situations de conflit : les Territoires Palestiniens occupés

Comme dans les autres pays, les enfants palestiniens handicapés ont beaucoup moins de chances que les autres d'être scolarisés – une situation encore aggravée par le conflit en cours.

L'enquête sur le handicap effectuée par le Bureau central des statistiques palestinien (PCBS) et le ministère des Affaires sociales en 2011 a mis en évidence un taux de prévalence du handicap dans les Territoires Palestiniens occupés de l'ordre de 7 %. Sans surprise, la principale cause des handicaps en Palestine est liée au conflit armé. L'occupation israélienne a eu pour effet d'accroître la vulnérabilité des enfants face à la violence, à la maltraitance, à la négligence et à l'exploitation. Le conflit israélo-palestinien a causé des centaines de morts et a fait grimper rapidement le nombre de personnes handicapées. On estime qu'entre 2005 et 2008, 1 461 enfants ont été blessés. Dans son enquête sur le handicap,⁹⁶ le Bureau central des statistiques palestinien (PCBS) révèle que plus d'un Palestinien sur trois en situation de handicap n'a bénéficié d'aucune forme d'éducation, et que 60 % des enfants handicapés ne sont pas scolarisés.⁹⁷ L'enquête a également démontré qu'un tiers des enfants scolarisés ont décroché, et que 22 % des décrochages étaient attribués à une incapacité individuelle. Enfin, le rapport signale que 53,3 % des personnes handicapées sont illettrées en Palestine.⁹⁸

Traditionnellement, les services d'éducation des enfants handicapés étaient fournis dans des écoles spécialisées. Quelques tentatives

en direction de l'éducation inclusive ont récemment été lancées. Le concept d'éducation inclusive s'est implanté dans le système éducatif palestinien à partir de 1997, lorsque des politiques publiques et des plans d'exécution appropriés ont été élaborés dans la lignée de la CRDPH et d'autres conventions et directives internationales. Depuis cette époque, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur a travaillé en étroite collaboration avec des acteurs variés en vue de promouvoir et d'institutionnaliser l'éducation inclusive dans tout le pays. À partir de 2007, le ministère de l'Éducation, en partenariat avec l'UNESCO, a développé des programmes et des mécanismes officiels de qualification des enseignants ainsi que des programmes éducatifs inclusifs et centrés sur l'enfant. Pendant le projet pilote, plus d'un millier d'enseignants ont suivi une formation sur les concepts de l'éducation inclusive.

Toutefois, les plans stratégiques qui ont été élaborés n'atteignent pas encore l'échelle ou l'ambition nécessaire pour déployer les politiques et les procédures pratiques dans tous les établissements scolaires. Un autre problème réside dans le manque de clarté des lois et des réglementations. En raison de la situation politique de la Palestine, son gouvernement n'a pas encore signé ni ratifié la CRDPH. La récente obtention par la Palestine du statut d'observateur à l'ONU permettra au pays de ratifier les différents documents et les conventions relatives aux droits humains, dont la CRDPH.

Source : Ces informations ont été réunies par la coalition palestinienne de l'éducation, avec des contributions de la Bethlehem Arab Society for Rehabilitation et du coordinateur national EFA-VI appartenant au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur en Palestine, avec l'appui de CBM.

PALESTINE

Protection et éducation préprimaire

À l'âge de 11 mois, un kyste arachnoïdien temporo-pariétal a été détecté dans l'hémisphère gauche de Reda, un garçonnet de six ans du village d'Obeidieh, près de Bethléem en Palestine. Le kyste a été retiré un mois plus tard, laissant Reda avec une vision très limitée et des problèmes pour se déplacer, s'asseoir et utiliser ses mains.

Depuis lors, Reda a bénéficié d'un programme de rééducation. Il arrive désormais à voir les objets de grande taille, à suivre les mouvements et à reconnaître les personnes et les images. Reda a commencé son éducation dans une école maternelle inclusive, après que des modifications ont été apportées au jardin d'enfants local pour l'accueillir. Des matériels pédagogiques, des supports d'apprentissage et des jouets appropriés ont été acquis. Le directeur, les enseignants et tout le personnel ainsi que les élèves et leurs familles ont été préparés à accueillir Reda. Les enseignants ont appris des techniques de formation et d'enseignement destinées à répondre aux besoins spécifiques d'apprentissage des jeunes enfants malvoyants. Des adaptations ont également été apportées au programme et aux méthodes d'enseignement de l'école maternelle.

Aujourd'hui, Reda marche et utilise sa vision fonctionnelle de manière à exploiter de façon optimale sa vision résiduelle. Très sociable, bien accepté et apprécié par ses camarades et ses enseignants du jardin d'enfants, il a acquis les capacités élémentaires requises pour la

transition en primaire. Il a maintenant hâte d'entrer à l'école primaire avec ses camarades.

Cette initiative réussie d'éducation inclusive au niveau préscolaire a été menée par BASR en partenariat avec CBM après la campagne EFA-VI de l'International Council for Education of People with Visual Impairment (ICEVI) en Palestine en 2011.



Conclusions et recommandations

Des systèmes d'éducation inclusifs appuyés sur une analyse basée sur les droits, qui s'inscrivent dans une stratégie globale visant à renforcer l'autonomie des apprenants, à célébrer la diversité, à réduire l'exclusion et à combattre la discrimination, ne doivent plus être vus comme un sujet politique marginal mais plutôt comme un axe central en vue d'offrir une éducation de qualité à tous les apprenants et de construire des sociétés plus inclusives.

Il est temps maintenant d'agir à l'échelon mondial pour mettre fin à la grave marginalisation des enfants handicapés par rapport à l'éducation, et pour réduire le fossé croissant qui sépare la minorité d'enfants privés de toute forme d'éducation de la majorité qui bénéficie d'une éducation de base, sous une forme quelconque. Nous devons veiller à ne négliger aucun enfant. Nous devons également nous attaquer de toute urgence au déficit de qualité qui amène des millions d'enfants à quitter l'école en sachant à peine lire et écrire. Enfin, nous devons nous assurer que l'absence d'une éducation appropriée ne mène pas à une vie entière d'exclusion, de pauvreté et d'injustice pour les millions d'enfants en situation de handicap. Les vents sont indéniablement favorables : les questions de handicap et d'exclusion bénéficient d'une attention accrue dans le discours sur le développement, et l'éducation inclusive est de plus en plus considérée comme une alternative crédible – mais il s'agit d'avancer plus rapidement vers l'action.

Conformément aux sept stratégies présentées dans ce rapport, la Campagne mondiale pour l'éducation exhorte les gouvernements des pays à revenu faible et intermédiaire de passer à l'action sur un certain nombre de domaines politiques prioritaires, avec l'appui des donateurs et de la communauté internationale.

Actions à entreprendre par les gouvernements nationaux

Stratégie 1

Créer des cadres législatifs appropriés, et présenter d'ambitieux plans nationaux en faveur de l'inclusion.

- Tous les États doivent ratifier et appliquer la Convention relative aux droits des personnes handicapées, en adaptant la législation nationale pour s'y conformer.
- Éliminer les barrières législatives ou constitutionnelles qui empêchent l'inclusion des personnes handicapées dans les systèmes d'enseignement général, ainsi que toute politique qui risquerait de contrecarrer la mise en œuvre de l'éducation inclusive.
- Développer des plans d'éducation inclusive ambitieux mais réalistes, accompagnés de délais et décrivant les activités à entreprendre pour dispenser une éducation inclusive, en les intégrant aux plans globaux du secteur de l'éducation.
- Aligner toutes les politiques et les procédures éducatives sur l'éducation inclusive (gestion des écoles, SIGE, santé scolaire, etc.).
- Produire des cadres légaux et des directives à l'échelon des districts et des écoles pour expliquer comment rendre l'éducation accessible et adaptée, y compris en ajustant les infrastructures, les matériels pédagogiques et les programmes scolaires.
- Inclure les adultes et enfants handicapés, les parents et les associations de personnes handicapées ainsi que d'autres groupes marginalisés dans l'élaboration et le suivi des plans d'éducation.
- Encourager – y compris par des aides financières – la participation des groupes représentant les enfants handicapés et leurs parents dans les réunions sectorielles et les groupes locaux d'éducation.
- Développer des stratégies qui favorisent l'implication des communautés et des familles dans les comités de gestion des écoles et les bureaux de l'éducation des districts, y compris en encourageant leurs contributions à la définition des priorités budgétaires et au suivi des dépenses.

Stratégie 2

Fournir les capacités, les ressources et l'encadrement nécessaires à la mise en œuvre de plans nationaux ambitieux en faveur de l'inclusion.

- S'assurer que les financements sont suffisants pour offrir une éducation de qualité à tous les enfants. Pour cela, il faudra prévoir d'allouer au minimum 20 % du budget national à l'éducation, et consacrer au moins 50 % de ces fonds à l'éducation de base, et notamment à l'amélioration de l'éducation des groupes marginalisés.
- Préparer un plan de mise en œuvre de l'éducation inclusive accompagné d'un calendrier et d'une estimation des coûts, avec des ressources dédiées suffisantes.
- Introduire des mesures ciblées pour réduire l'exclusion fondée sur le handicap, avec des démarches de financement visant à compenser les désavantages des enfants handicapés.
- Vérifier que les investissements sont suffisants, efficaces et bien ciblés au travers de procédures participatives de planification, de budgétisation et de suivi.
- S'assurer que le ministère de l'Éducation est le premier organe responsable de l'éducation des enfants handicapés, qu'il coordonne les ressources avec les autres départements (par ex. la santé) et que les niveaux de responsabilités sont clairement définis à tous les échelons du système éducatif, avec l'appui des autorités politiques au plus haut niveau (ministère de l'Éducation).
- Mettre en place des mesures de responsabilisation – tels que des indicateurs sur l'éducation inclusive – pour évaluer les performances des différents départements au niveau national, du district et de l'école.
- Investir pour l'amélioration des connaissances et des capacités des institutions gouvernementales locales et nationales, en vue de la délivrance de services d'éducation inclusive (depuis les autorités locales de l'éducation en charge de la planification jusqu'aux décideurs politiques du ministère de l'Éducation).

Stratégie 3

Perfectionner les données pour renforcer la responsabilisation

- Produire des données ventilées en fonction du handicap et du genre et suivre à la fois les inscriptions et le maintien des élèves à l'école (dans différents établissements, généraux ou spécialisés).
- Organiser la collecte et l'analyse des données de manière à améliorer la planification et le suivi.

Stratégie 4

Construire des écoles et des salles de classe accessibles et adaptées à tous

- Développer et appliquer des règles de construction visant à rendre les écoles accessibles.
- Fournir des matériels aménagés, des personnes ressources et des technologies d'assistance (interprètes en braille ou en langue des signes, par exemple) et encourager activement l'utilisation des technologies de l'information et la communication accessibles universellement.
- Adapter les programmes scolaires à la diversité des besoins et des aptitudes dans des classes inclusives.
- Élaborer des lignes directrices nationales pour soutenir l'éducation inclusive : adaptation des programmes scolaires, identification et satisfaction des besoins d'accompagnement des apprenants en situation de handicap, ou ajustement des procédures d'examens.

Stratégie 5

S'assurer que le nombre d'enseignants formés est suffisant pour tous

- Baisser les ratios élèves-enseignant afin que ces derniers puissent s'occuper des besoins individuels des apprenants.
- Fournir une formation initiale et continue appropriée dans l'optique de l'éducation inclusive.
- S'assurer de la disponibilité des supports matériels et des compétences spécialisées nécessaires pour accueillir des personnes handicapées (informatique, supports d'apprentissage en braille ou en gros caractères, langue des signes, outils de communication améliorée et alternative).

- Mettre en place des procédures garantissant que les enseignants spécialisés ou qui travaillent dans des établissements spécialisés prêtent leur appui aux écoles générales.
- Faciliter la formation et le recrutement des enseignants en situation de handicap.

Stratégie 6

Combattre les attitudes qui renforcent et prolongent les discriminations

- Combattre les attitudes qui entravent la scolarisation des enfants au travers d'un programme de sensibilisation des parents d'enfants handicapés, et faire prendre conscience aux enfants eux-mêmes de leurs droits.
- Créer des programmes de sensibilisation plus larges qui combattent les visions discriminatoires dans les communautés, les écoles et l'administration.
- Soutenir les initiatives fondées sur des programmes communautaires de rééducation (PCR) qui contribuent à réduire la stigmatisation.

Stratégie 7

Créer un environnement favorable à l'éducation inclusive, avec des interventions intersectorielles

- Les enfants handicapés ont besoin de davantage de ressources et de soutien (par des programmes de protection sociale ou des aides au transport) pour rester scolarisés ; il faut donc allouer des fonds à cet effet.
- Investir dans des programmes de protection et d'éducation de la petite enfance incluant les enfants handicapés.
- S'appuyer sur les programmes de santé scolaire pour renforcer la promotion et la protection de la santé.
- Inciter les programmes communautaires de rééducation à soutenir l'éducation inclusive.

Ces stratégies doivent être soutenues par les donateurs bilatéraux et la communauté internationale au travers de la coopération au développement.

Recommandations à l'intention des donateurs bilatéraux

- Honorer leur engagement de longue date à allouer 0,7 % de leur PNB à l'aide et à consacrer au moins 10 % des budgets d'aide à l'éducation de base, en particulier pour soutenir les plans des pays les plus pauvres.
- Contrôler que l'aide en faveur de l'éducation inclusive ou de la réduction de l'exclusion des enfants handicapés est proportionnelle aux besoins et aux carences actuelles dans l'optique de la réalisation des objectifs de l'EPT et des OMD.
- S'assurer que l'aide participe au déploiement de plans nationaux au lieu de multiplier les initiatives fragmentaires à petite échelle en faveur de l'éducation inclusive, et respecte les principes internationaux d'efficacité de l'aide.
- Veiller à ce que l'aide au développement consacrée à des programmes, plans et politiques du secteur de l'éducation prenne en compte l'éducation inclusive, et à ce que le personnel des organismes donateurs dispose des capacités requises pour appuyer cette orientation.
- Renforcer les capacités des gouvernements partenaires à agir en faveur de l'inclusion au travers des processus de planification, de mise en œuvre, de suivi et d'évaluation.
- S'assurer que tous les programmes d'éducation prennent en compte les apprenants en situation de handicap, avec une attention particulière pour les plus marginalisés ou ceux qui souffrent de plusieurs désavantages, par exemple les filles ou les enfants présentant un handicap physique ou des difficultés d'apprentissage graves.
- Aider les gouvernements partenaires à coordonner efficacement les différents ministères concernés, et à collaborer avec la société civile ou d'autres partenaires au développement dans le cadre des GLE et d'autres réunions de planification politique au niveau national.

Recommandations à la communauté internationale

- Définir des objectifs mondiaux clairs et mesurables pour l'éducation inclusive et le handicap dans l'agenda de l'après-2015, en s'assurant que l'éducation inclusive y est explicitement mentionnée.
- Mettre la priorité sur le développement d'un système fiable de collecte de données sur l'éducation et le handicap (organisé en fonction du type de handicap et de soutien requis) afin de mieux suivre et surveiller les progrès en direction des objectifs de l'après-2015.
- Le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) doit prendre la tête du mouvement en faveur de l'éducation inclusive des enfants handicapés. Le GPE pourrait apporter l'expertise requise au sein des équipes pays, élaborer des lignes directrices en vue renforcer l'inclusion, y compris des directives pour l'amélioration de la collecte des données, et contribuer à populariser les concepts de l'éducation inclusive dans les processus d'évaluation.
- Le GPE doit aussi inciter les groupes locaux d'éducation (GLE) à accueillir en leur sein les organisations et les associations représentant les personnes handicapées.

- 1 L'Organisation mondiale de la santé et la Banque mondiale, Rapport mondial sur le handicap, 2011. Disponible sur http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf
- 2 Rapporté par La situation des enfants dans le monde, 2013 : source originale : OMS « The Global Burden of Disease: 2004 update ». Genève, Organisation mondiale de la santé. Bien qu'ils ne soient plus à jour, ces chiffres sont considérés comme étant les plus fiables. D'autres estimations diffèrent quelque peu ; en 2006 le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) a estimé à 150 millions le nombre d'enfants handicapés (âgés de moins de 18 ans). La situation des enfants dans le monde 2006 : Exclus et invisibles. New York, Fonds des Nations Unies pour l'enfance, 2005. Disponible sur http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf Un examen de la documentation sur les pays à revenu faible et intermédiaire révèle un taux de prévalence des handicaps chez les jeunes enfants allant de 0,4 % à 12,7 % selon les études et les outils d'évaluation : Maulik PK, Darmstadt GL. Childhood disability in low- and middle-income countries: overview of screening, prevention, services, legislation, and epidemiology. *Pediatrics*, 2007;120:Suppl 1S1-S55. doi:10.1542/peds.2007-0043B PMID:17603094
- 3 Organisation mondiale de la santé/UNICEF 2008. Rapport mondial sur la prévention des traumatismes chez les enfants, Genève (Suisse), cité dans le Rapport mondial de suivi sur l'EPT, UNESCO 2010. Atteindre les marginalisés. Rapport mondial de suivi sur l'EPT. Disponible sur : <http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2010-marginalization/>
- 4 Nations Unies, Rapport du Secrétaire général sur le Statut de la Convention sur les droits de l'enfant, A/66/230, Nations Unies, New York, 3 août 2011, p. 8. Cité dans La situation des enfants dans le monde 2013.
- 5 Voir les controverses et les statistiques sur ce thème dans le Rapport mondial sur le handicap 2011 de l'OMS / la Banque mondiale : le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010 et La situation des enfants dans le monde 2013 de l'UNICEF (voir ci-dessous les références complètes de ces rapports). Consulter également : Bines, H., Lei, P., 2011. Disability and education: the longest road to inclusion. *International Journal of Educational Development* 31 (5), 419–424; Filmer D. Disability, poverty and schooling in developing countries: results from 14 household surveys. *Revue économique de la Banque mondiale*, 2008, 22:141-163; Croft, A., Promoting access to education for disabled children in low-income countries: Do we need to know how many disabled children there are? *Int. J. Educ. Dev.*(2012), <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.08.005>
- 6 L'enquête sur la santé dans le monde, réalisée en face à face auprès des ménages entre 2002 et 2004, constitue la plus grande enquête multinationale sur la santé et le handicap. Un questionnaire unique et des méthodes cohérentes ont permis de recueillir des données comparables dans l'ensemble des pays. World Health Survey. Genève, Organisation mondiale de la santé, 2002–2004 <http://www.who.int/healthinfo/survey/en>
- 7 Filmer, Deon, 'Disability, Poverty, and Schooling in Developing Countries: Results from 14 household surveys', *Revue économique de la Banque mondiale*, vol. 22, no. 1. Ces données ont révélé un écart de 50 % dans l'enseignement primaire et secondaire dans au moins 3 pays sur les 14 pays étudiés. Voir également les chiffres indiqués ci-dessous pour plus de détails sur cet écart (notes de fin 10-13). Les rapports suivants : UNESCO, 2010. Atteindre les marginalisés. Rapport mondial de suivi sur l'EPT. Rapport mondial sur le handicap, 2011 de l'UNESCO et La situation des enfants dans le monde 2013 de l'UNICEF citent tous des études similaires, à ce niveau.
- 8 Loeb, M. E., and Arne H. Eide, eds., 'Living Conditions among People with Activity Limitations in Malawi: A national representative study', SINTEF Health Research, Oslo, 26 août 2004, www.safod.com/LCMalawi.pdf. Tanzanie – voir les statistiques du gouvernement, indiquées dans : La situation des enfants dans le monde 2013 de l'UNICEF, le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010 et le Rapport sur les OMD de l'ONU 2010.
- 9 Kobiané, J.-F. et Bougma, M. 2009. Burkina Faso. RGPH 2006. Rapport d'Analyse du Thème IV. Instruction, Alphabétisation et Scolarisation. Ouagadougou, Institut National de la Statistique et de la Démographie. Également cité dans le Rapport sur les OMD 2010 de l'ONU et le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010.
- 10 Filmer, Deon, 'Disability, Poverty, and Schooling in Developing Countries: Results from 14 household surveys', *Revue économique de la Banque mondiale*, vol. 22, no. 1, 2008, pp. 141-163.
- 11 Ibid.
- 12 L'Organisation mondiale de la santé et la Banque mondiale, Rapport mondial sur le handicap, 2011. Disponibles sur http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf : UNESCO, 2010. Atteindre les marginalisés. Rapport mondial de suivi sur l'EPT. UNESCO
- 13 Gouvernement de la République-Unie de Tanzanie, « 2008 Tanzania Disability Survey », Bureau national des statistiques, Dar es-Salaam, République-Unie de Tanzanie, 2009, p. 19, <nbs.go.tz/tmada/index.php/ddibrowser/5/download/24. Cité dans : UNESCO 2013 : La situation des enfants dans le monde 2013 : Les enfants handicapés
- 14 Tiré du site Internet du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), consulté le 4 novembre 2013, <http://www.globalpartnership.org/our-work/areas-of-focus/children-with-disabilities/>
- 15 Source : Ministère de l'Éducation, Népal, chiffres sur l'éducation publiés en 2011. Ministère de l'Éducation, Katmandou, Népal, cité dans le Leonard Cheshire, 2012: "Inclusive Education: An Introduction" disponible sur : <http://www.lcint.org/download.php?id=1031>.
- 16 The Secretariat of the Africa Decade of Disability, 2012 Study on Education for Children with Disabilities in Southern Africa November 2012, source originale, SINTEF, 2004.
- 17 Ces résultats reposent sur les chiffres tirés du recensement de la population ghanéenne en 2010 effectué par l'État du Ghana, fournis par le Conseil international pour l'éducation des handicapés de la vue (CIEHV).
- 18 UNICEF 2013 : La situation des enfants dans le monde 2013 : Les enfants handicapés
- 19 Pour plus de détails et une synthèse actualisée de ces questions, voir le rapport de l'UNICEF « La situation des enfants dans le monde 2013 », qui met en évidence la faiblesse actuelle des données nationales et internationales sur les enfants handicapés. À consulter ici : <http://www.unicef.org/french/sowc2013/report.html>
- 20 Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010 : Atteindre les marginalisés, UNESCO et Oxford University Press, Paris et Oxford, Royaume-Uni, 2010, <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001875/187513F.pdf>
- 21 Banque mondiale, 2005, Disability and Development and the World Bank: A Briefing Summary on February 2, 2005, Washington. À consulter ici : <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTSOCIALPROTECTION/EXTDISABILITY/0,,contenMDK:20192533~menuPK:282704~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282699,00.html>
- 22 Cité par Croft, A., Promoting access to education for disabled children in low-income countries: Do we need to know how many disabled children there are? *Int. J. Educ. Dev.* (2012), <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.08.005> Ceci repose sur des données (anciennes) issues de La situation des enfants dans le monde 2010 de l'UNICEF, sur la base des Enquêtes en grappes à indicateurs multiples (MICS), qui affichaient de larges différences. Dans La situation des enfants dans le monde 2013, il était noté que l'UNICEF œuvrait en partenariat avec le Groupe de Washington sur les statistiques des incapacités, avec des instituts nationaux de statistiques et des organismes de collecte des données, des universités, des praticiens, des associations de personnes handicapées et d'autres parties prenantes afin d'actualiser les MICS et les autres méthodes en vue de constituer un système de suivi et de compte-rendu plus fiable et pertinent au niveau mondial sur la situation des enfants handicapés.
- 23 L'Organisation mondiale de la santé et la Banque mondiale, Rapport mondial sur le handicap, 2011. Disponible sur http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf
- 24 Banque mondiale, 2005, Disability and Development and the World Bank: A Briefing Summary on February 2, 2005, Washington. À consulter ici : <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTSOCIALPROTECTION/EXTDISABILITY/0,,contenMDK:20192533~menuPK:282704~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282699,00.html>
- 25 UNICEF 2013 « La situation des enfants dans le monde 2013 ». À consulter ici : <http://www.unicef.org/french/sowc2013/report.html>
- 26 Juin 2013, UNESCO, Document d'orientation 09 : « Schooling for millions of children jeopardized by reductions in aid ». Disponible sur : <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002211/221129F.pdf>
- 27 UNESCO, 2010. Atteindre les marginalisés. Rapport mondial de suivi sur l'EPT. UNESCO
- 28 Rapport 2010 sur les OMD de l'ONU, disponible sur <http://www.un.org/fr/millenniumgoals/pdf/report2010.pdf>
- 29 UNESCO, 2010. Atteindre les marginalisés. Rapport mondial de suivi sur l'EPT. UNESCO
- 30 India National Sample Survey Organization (2003)
- 31 UNICEF, site consulté en novembre 2013 <http://www.unicef.org/french/crc/>
- 32 CME, 2013 « Why Invest in Education: Education as a Human Right Brief » (publication à venir)
- 33 UNESCO, 2010. Atteindre les marginalisés. Rapport mondial de suivi sur l'EPT. UNESCO
- 34 Extrait de Handicap International, 2012, Policy Brief no 8, "Inclusive Education" http://www.hiproweb.org/uploads/tx_hidrdocs/PP08IE.pdf Ceci est basé à son tour sur le dossier du DFID (Département du développement international) (2000) Disability, Poverty and Development. Londres : DFID. http://www.handicap-international.fr/bibliographie-handicap/4PolitiqueHandicap/hand_pauvrete/DFID_disability.pdf
- 35 Voir le Rapport mondial sur le handicap 2011, p.10, ou consulter le rapport du Secrétaire général intitulé "Keeping the promise: realizing the Millennium Development Goals for persons with disabilities towards 2015 and beyond": voir également le Rapport mondial sur le handicap de l'Organisation mondiale de la santé et la Banque mondiale (Genève, 2011).
- 36 Cité dans la Conférence des États parties à la Convention relative aux droits des personnes handicapées (Nations Unies), Sixième session. New York, 17-19 juillet 2013. Document de préparation rédigé par le Secrétariat. « Economic empowerment through inclusive social protection and poverty reduction strategies ». Élaboré grâce aux contributions de l'Organisation internationale du travail et d'autres sources. Disponible sur : http://www.un.org/disabilities/documents/COP/crpd_csp_2013_2.doc
- 37 Filmer, Deon, 'Disability, Poverty, and Schooling in Developing Countries: Results from 14 household surveys', *Revue économique de la Banque mondiale*, vol. 22, no. 1, 2008, pp. 141-163.
- 38 Ann Elwan, Poverty and Disability; un document de préparation pour le rapport de la Banque mondiale sur le développement, octobre 1999.
- 39 Conférence des États parties à la Convention relative aux droits des personnes handicapées (des Nations Unies), Sixième session. New York, 17-19 juillet 2013. Document de préparation rédigé par le Secrétariat. « Economic empowerment through inclusive social protection and poverty reduction strategies ». Disponible sur : http://www.un.org/disabilities/documents/COP/crpd_csp_2013_2.doc
- 40 Tiré du Rapport mondial sur le handicap : A Project appraisal document on a proposed credit to the People's Republic of Bangladesh for a disability and children-at-risk project. Washington, Banque mondiale, 2008 <http://tinyurl.com/yhuqa6u>

- 41 Sebastian Backup, *The Price of Exclusion: The Economic Consequences of Excluding People with Disabilities from the World of Work*, Employment Working Paper No. 43 (Genève, OIT, 2009).
- 42 Bicego et Ahmad 1996 cité dans Campagne mondiale pour l'éducation (CME) et RESULTS Educational Fund (2011) *Make It Right: Ending the Crisis in Girls' Education*.
- 43 Save the Children, 2005 cité dans Campagne mondiale pour l'éducation (CME) et RESULTS Educational Fund (2011) *Make It Right: Ending the Crisis in Girls' Education*.
- 44 *Projet Droit à l'éducation. Réaffirmer le droit à l'éducation* : <http://www.right-to-education.org/fr/node/820>
- 45 Pour plus d'informations, lire http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=39142&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- 46 Stubbs, 2008, *Inclusive Education Where there are few resources*. À consulter ici : <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/IE%20few%20resources%202008.pdf>
- 47 http://www.internationaldisabilityalliance.org/sites/default/files/public/files/IDA%20Disability%20Rights%20Bulletin_%20July%202013.pdf
- 48 Handicap International, 2012, *Policy Brief no 8, "Inclusive Education"* http://www.hiproweb.org/uploads/tx_hidrtdocs/PP08IE.pdf
- 49 Stubbs, 2008, *Inclusive Education Where there are few resources*. À consulter ici : <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/IE%20few%20resources%202008.pdf>
- 50 UNICEF 2013 : *La situation des enfants dans le monde 2013 : Les enfants handicapés*
- 51 UNESCO 2005, *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à l'Éducation pour tous*. À consulter ici : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224f.pdf>
- 52 UNESCO 2005, *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à l'Éducation pour tous*. À consulter ici : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224f.pdf>
- 53 Extrait de Handicap International, 2012, *Policy Brief no 8, "Inclusive Education"* http://www.hiproweb.org/uploads/tx_hidrtdocs/PP08IE.pdf
- 54 UNESCO 2005, *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à l'Éducation pour tous*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224f.pdf>
- 55 Brookings Institute, Centre for Universal Education, « Africa Learning Barometer »
- 56 UNESCO (2012) *Global Education Digest 2012: Opportunities lost: the impact of grade repetition* <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/ged-2012-en.pdf>
- 57 UNICEF, 2013, *La situation des enfants dans le monde 2013 : Les enfants handicapés*, <http://www.unicef.org/french/sowc2013/report.html>, OMS et Banque mondiale, *Rapport mondial sur le handicap*, 2011 http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf et plusieurs publications récentes de Handicap International, Sightsavers et Leonard Cheshire Disability.
- 58 Ministère de l'Éducation (2010). *Education Sector Development Plan (ESDP) – IV*
- 59 Handicap International, 2012, *Policy Brief no 8, "Inclusive Education"* http://www.hiproweb.org/uploads/tx_hidrtdocs/PP08IE.pdf
- 60 Bines, Hazel, 'Education's Missing Millions: Including disabled children in education through EFA FTI processes and national sector plans – Main report of study findings', World Vision UK, Milton Keynes, Royaume-Uni, septembre 2007, p. 3. Disponible ici : <http://www.dodd.nl/wp-content/uploads/2012/06/Educations-Missing-Millions-Main-Report.pdf> À consulter ici <http://www.dodd.nl/wp-content/uploads/2012/06/Educations-Missing-Millions-Main-Report.pdf>
- 61 Estimations de l'OMS / la Banque mondiale. Les données de recensement suscitent beaucoup de désaccords. Voir <http://openblogbd.wordpress.com/2012/07/16/bangladesh-disability-population-1-4/>
- 62 Basé sur un rapport de l'USAID citant des statistiques du ministère des Affaires sociales de 2005 – elles sont certainement obsolètes, bien que le gouvernement ait entrepris actuellement une nouvelle enquête
- 63 UNESCO, 2010. *Atteindre les marginalisés. Rapport mondial de suivi sur l'EPT. UNESCO*
- 64 Données fournies par le Conseil international pour l'éducation des handicapés de la vue (CIEHV) et statistiques de la fiche d'information de l'UNICEF, la Journée de l'enfant africain en Ouganda, 2012 ; site Internet consulté en novembre 2013 ici : http://www.unicef.org/uganda/Fast_Facts_Uganda_Day_of_the_African_Child_.pdf
- 65 Handicap International, 2012, *Policy Brief no 8, "Inclusive Education"* http://www.hiproweb.org/uploads/tx_hidrtdocs/PP08IE.pdf
- 66 Cité dans : Results UK 2010 'DFID, disability and education: bridging the implementation gap' | À consulter ici : <http://results.org.uk/sites/default/files/DFID,%20disability%20and%20education%202010.pdf>
- 67 Steinfeld, E. (2005) *Education for All: The Cost of Accessibility*, http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/Education-Notes/EdNotes_CostOfAccess_2.pdf
- 68 OCDE. 1994. *L'intégration scolaire des enfants handicapés : Ambitions, théories et pratiques*. Paris : OCDE.
- 69 Cité dans Banque mondiale 2004, *An EFA Strategy for all Children*. Ces informations reposent sur les conclusions convergentes de plusieurs études : Sources primaires : OCDE, 1994; OCDE, 1995; OCDE 1999; OCDE 2000; O'Toole & McConkey (1995) *Innovations in Developing Countries for People with Disabilities*; EURYDICE, 2003.
- 70 Pour la CME, cela inclut aussi des méthodes et des formules de dépenses publiques reconnaissant et ciblant les populations défavorisées et marginalisées. Il faut aussi tenir compte des dépenses en fonction d'une large base, avec des allocations par niveau, en considérant l'étendue de la progression dans l'ensemble du système ainsi que les investissements en faveur de la qualité. Pour plus d'informations, consultez la publication de la CME 2013 « Imposer l'équité : « Financer l'Éducation pour tous »
- 71 En 1996, le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC) engageait chaque pays à « agir, tant par son effort propre que par l'assistance et la coopération internationales, notamment sur les plans économique et technique, au maximum de ses ressources disponibles, en vue d'assurer progressivement le plein exercice des droits reconnus dans le présent Pacte par tous les moyens appropriés, y compris en particulier l'adoption de mesures législatives ». Italiques ajoutés par l'auteur du rapport.
- 72 Ce critère de référence international est approuvé par la CME qui considère qu'il s'agit d'un critère minimum de financement qui doit guider les choix financiers des dirigeants nationaux.
- 73 Pour plus d'informations sur les tendances actuelles des donateurs, voir CME 2013 : « Education Aid Watch 2013 » http://www.campaignforeducation.org/docs/reports/GCE_EDUCATION_AIDWATCH_2013.pdf.
- 74 Results UK 2010 'DFID, disability and education: bridging the implementation gap' | À consulter ici : <http://results.org.uk/sites/default/files/DFID,%20disability%20and%20education%202010.pdf>
- 75 Ackerman et al. 2005, UNESCO, 2010. *Atteindre les marginalisés. Rapport mondial de suivi sur l'EPT. UNESCO*
- 76 Voir les statistiques de l'UNESCO publié par le site Internet de la Journée mondiale des enseignants 2013 (consulté en novembre 2013) http://www.unesco.org/new/fr/media-services/single-view/news/unesco_study_shows_africa_and_arab_states_are_worst_hit_by_teacher_shortage/#.Uni8rchFDIU
- 77 Campagne mondiale pour l'éducation (2012) : *Chaque enfant a besoin d'un enseignant : Comblant le manque d'enseignants qualifiés*. http://www.campaignforeducation.org/docs/reports/GCE%20ECNAT_A4_FR_RGB.pdf
- 78 Contribution de l'Internationale de l'Éducation d'après une enquête auprès des enseignants en 2007
- 79 *Rapport mondial sur le handicap 2011*, sources originales citées dans : Kvam MH, Braathen SH. *Violence and abuse against women with disabilities in Malawi*. Oslo, SINTEF, *Rapport mondial sur le handicap 2006*
- 80 UNESCO, 2009. *Towards Inclusive Education for Children with Disabilities: A Guideline*. Bangkok: UNESCO Bangkok. À consulter ici <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/disabchild09-en.pdf>
- 81 Ibid.
- 82 Juillet 2013. *International Disability and Development Consortium Teachers for All: Inclusive Teaching for Children with Disabilities*, Available here http://iddconsortium.net/sites/default/files/resources-tools/files/iddc_paper-teachers_for_all-print_version.pdf
- 83 Ibid.
- 84 Save the Children 2011 « Out of the shadows: Sexual Violence Against Children with Disabilities ». http://www.savethechildren.org.uk/sites/default/files/docs/out_of_the_shadows_5.pdf
- 85 Plan International Report, 2013. « Outside the Circle: A research initiative by Plan International into the rights of children with disabilities to education and protection in West Africa. » <http://reliefweb.int/report/benin/outside-circle-research-initiative-plan-international-rights-children-disabilities>
- 86 Source originale : Lang et Murangira, 2009, tiré de UNESCO, 2010. *Atteindre les marginalisés. Rapport mondial de suivi sur l'EPT. UNESCO*
- 87 Leonard Cheshire, 2012: « Inclusive Education: An Introduction » disponible sur : <http://www.lcint.org/download.php?id=1031>.
- 88 ACPF. (2011). *The Lives of Children with Disabilities in Africa: A glimpse into the Hidden World*. Extrait de : http://www.africanchildforum.org/site/index.php?option=com_docman&Itemid=196
- 89 Lee R. The demographic transition: three centuries of fundamental change. *The Journal of Economic Perspectives*, 2003,17:167-190. doi:10.1257/089533003772034943. Cité dans le Rapport sur le handicap de l'Organisation mondiale de la santé et la Banque mondiale 2011, à consulter ici : http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf
- 90 UNICEF 2013 : *La situation des enfants dans le monde 2013 : Les enfants handicapés*
- 91 United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, Department for International Development, Disability, Poverty and Development (Londres, 2000).
- 92 Handicap International, 2012, *Policy Brief no 8, "Inclusive Education"* http://www.hiproweb.org/uploads/tx_hidrtdocs/PP08IE.pdf, avec l'apport du personnel d'HI
- 93 UNESCO, 2010. *Atteindre les marginalisés. Rapport mondial de suivi sur l'EPT. UNESCO*
- 94 Campagne mondiale pour l'éducation, 2012 : « Les droits dès le départ : protection et éducation de la petite enfance » http://globalactionweek.org/app/webroot/files/reports/GAW_RFTS_FR.pdf
- 95 Ibid.
- 96 PCBS (2011) *Disability Survey: Report of Major Findings*. http://www.pCBS.gov.ps/Portals/_PCBS/Downloads/book1812.pdf
- 97 Ministère de l'Éducation (2012). *My Right to Education: Unprivileged Groups*. Un rapport réalisé en partenariat par le ministère de l'Éducation et l'UNICEF, présenté lors de l'atelier Back to School.
- 98 PCBS (2011) *Disability Survey: Report of Major Findings*. http://www.pCBS.gov.ps/Portals/_PCBS/Downloads/book1812.pdf

ÉGALITÉ DES DROITS

ÉGALITÉ DES CHANCES

L'éducation inclusive pour les enfants en situation de handicap

La CME est une coalition de la société civile qui appelle les gouvernements à offrir à tous le droit à une éducation de qualité publique et gratuite. Active dans 97 pays avec parmi ses membres des organisations de terrain, des syndicats d'enseignants, des groupes de défense des droits de l'enfant et des ONG internationales, elle a pour mission de veiller à ce que les États agissent immédiatement pour offrir à chacun le droit à une éducation publique de qualité et gratuite.

25 Sturdee Avenue | Rosebank | Johannesburg 2132 | Afrique du Sud