



Édition Spéciale : Salamanque – Dix ans après

Co-produit avec L'UNESCO



Lors d'une conférence récente tenue à Hong Kong, l'universitaire australien Roger Slee a avancé que l'idée d'éducation intégratrice montrait des signes de fatigue : cette idée a perdu de sa fraîcheur et s'est galvaudée. Il a ensuite expliqué qu'à l'origine, l'éducation intégratrice était un concept radical qui s'opposait aux explications médicales et psychologiques des difficultés scolaires. Pour lui, beaucoup de ces explications font partie de la tradition d'éducation spéciale qui doit être remise en question.

Donc si nous voulons progresser, nous devons avoir une idée claire du sens du mot intégration. Pour EENET cela se traduit par des efforts pour réformer les politiques et les pratiques éducatives afin qu'elles respectent le droit de tous les enfants à participer, quelles que soient leurs caractéristiques personnelles.

Dans ce numéro de 'Enabling Education', nous continuons de rendre compte de la manière dont beaucoup de nos amis partout dans le monde adoptent l'éducation intégratrice comme un concept radical. Nous fêtons également le dixième

anniversaire de la Déclaration de Salamanque et du Cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux de l'UNESCO.

Au cours des sept dernières années, EENET a favorisé l'intégration des groupes marginalisés dans l'éducation par le biais de l'échange d'information et du travail en réseau. Cette édition spéciale du Bulletin a été préparée en collaboration avec l'UNESCO afin de promouvoir la réflexion au niveau international sur les changements intervenus dans les systèmes éducatifs et dans les communautés depuis Salamanque.

En faisant naître des discussions sur la manière d'élaborer des pratiques intégratrices dans des cultures et des contextes particuliers – même avec très peu de ressources matérielles – EENET offre aux praticiens la possibilité d'échanger des idées et de réfléchir à leurs propres pratiques.

Ce recueil d'histoires qui ne cesse de s'épaissir, rassemblées sur le Bulletin et le site Internet, est une source d'inspiration. Sans minimiser l'importance des politiques soigneusement rédigées, des législations basées sur les droits et des déclarations internationales, les protagonistes doivent savoir comment mettre en œuvre l'éducation intégratrice. Dans ce sens, EENET constitue une initiative après-Salamanque visant à offrir conseil et soutien aux personnes et aux organisations s'efforçant de promouvoir l'intégration.

Mel Ainscow, RU

Table des matières

Regards sur les politiques : Langage et Intégration, RDP Laos	5
L'éducation intégratrice et la participation des parents en Mongolie	7
Les enfants qui travaillent et l'éducation	11
L'éducation post-primaire, Kenya	15
Regards sur Salamanque	18-48
Les parents encouragent le changement en Tanzanie	49
L'histoire d'Andrew, Ste Lucie	51
L'intégration des enfants non-voyants à Ste Lucie	53
L'établissement de réseaux aux Caraïbes	55
Favoriser l'établissement de partenariats pour les réformes et les politiques en matière d'éducation au Vietnam	57
Nouvelles régionales	61
Vos lettres/ Couriels	63
Publications utiles	65

Éditeurs: Susie Miles et Ingrid Lewis

Nouvelles EENET

Se servir d'images pour encourager la réflexion

Nous réfléchissons depuis un certain temps à l'utilisation d'images en association à l'intégration. À quoi ressemble l'intégration ? Quel type d'image pourrait nous aider à réfléchir sur les pratiques intégratrices ? Dans le dernier numéro du Bulletin figurait un schéma sous forme d'arbre pour illustrer comment les familles peuvent jouer un rôle vital pour favoriser l'intégration dans l'éducation. Les lecteurs de 'Enabling Education' nous ont fait parvenir leurs propres schémas en forme d'arbre (et de fleur), illustrant leurs manières de travailler dans leurs propres contextes. Une nouvelle section montrant ces illustrations des lecteurs a été créée sur le site Internet de EENET, pour encourager les discussions sur la réflexion basée sur l'image.

Ateliers d'écriture

Nous avons achevé ce projet d'action et de recherche (se reporter à la section 'apprentissage par l'action' sur le site Internet) et nous travaillons actuellement sur une série d'activités de diffusion, toujours financées par DFID. Nous avons commencé par l'analyse des dossiers de correspondance de EENET au cours des sept dernières années, pour identifier les tendances des usagers et la réussite des différents types de diffusion. L'étape suivante sera la production d'un CD-ROM interactif basé sur les recommandations (comment saisir les expériences d'éducation intégratrice) élaborées pendant le projet de recherche. Nous espérons que cette

ressource servira à différentes personnes travaillant dans le domaine de l'éducation intégratrice au cours de l'année à venir. Nous avons également l'intention au cours de ce processus de développer davantage l'utilisation des images.

Les enfants qui travaillent

Dans ce numéro nous présentons notre premier article sur les enfants qui travaillent. Cet article introduit le besoin de souplesse dans les systèmes éducatifs pour tenir compte des enfants qui travaillent, pour les protéger des abus et leur offrir une éducation de qualité qui limiterait le risque de quitter trop tôt l'école pour aller travailler. L'article du ANPPCAN Kenya soulève aussi la question du travail des enfants en relation avec le taux élevé d'abandon de l'école.

Regards sur les Caraïbes

Nous publions également pour la première fois des articles en provenance des Caraïbes. Nous avons pu établir un contact avec St Lucie grâce à la CAMRODD (voir page 53), organisation régionale de mise en réseau basée au Suriname, en Amérique latine. EENET a été invité à collaborer avec eux pour la révision et l'enseignement d'un module sur l'éducation intégratrice au cours de leur stage SCcOPE en mars 2004.

Article dans 'Disability World' ("Le monde du handicap")

'Disability World' est un magazine bimensuel distribué sur Internet diffusant des nouvelles et des points de vue concernant le handicap au niveau international. Susie Miles a été interviewée en avril 2004 sur le développement de EENET et 'les hauts et les bas' du travail en réseau dans le domaine de l'intégration. On peut lire cet article (et d'autres nouvelles) sur le site : www.disabilityworld.org.

La société internationale des enfants sourds (IDCS)

EENET a joué un rôle clé au cours de l'année passée dans le travail de recherche concernant les enfants et les jeunes malentendants et leurs parents dans les pays du Sud. Le travail s'est fait en collaboration avec l'IDCS, en préparation au lancement de leur site Internet – www.idcs.info – ressource nouvelle et précieuse destinée à servir de 'guichet unique' international sur la surdité. IDCS va continuer à travailler en étroite collaboration avec EENET pour échanger des informations sur l'éducation des enfants sourds.

Source

Source offre un accès gratuit en ligne à plus de 22 000 ressources d'information sur des sujets comme le handicap, la santé, l'évaluation, la communication, le VIH/SIDA, la gestion de l'information et la pauvreté dans un contexte de pays en développement. La base de données des contacts contient les coordonnées de centaines d'organisations travaillant dans ces domaines. Source aimerait faire des recherches pour trouver quels sont les centres et les réseaux de ressources existant dans le monde, et favoriser la création de liens entre eux. Veuillez contacter Source sur les sites source@ich.ucl.ac.uk; www.asksource.info ; ou à travers EENET.

EENET remercie NFU (Norvège) pour son soutien financier entre 1997 et 2004.

Regards sur les politiques : Langage et intégration, RDP Laos

Anupam Ahuja

En RDP Laos les enfants sont instruits dans la langue officielle, le laotien, dès le début de l'école primaire. Pourtant, 43 pour cent des élèves apprennent à parler, lire et écrire le laotien comme deuxième langue. C'est un énorme inconvénient pour ces élèves qui éprouvent souvent des difficultés linguistiques importantes – contribuant à la défaillance de l'apprentissage. Des attentes modestes, la discrimination, et un manque d'exemples et de pairs culturels font que les enfants qui ne parlent pas le laotien en première langue risquent davantage d'abandonner l'école. Anupam Ahuja montre le lien qui existe entre exclusion linguistique et échec scolaire, et décrit la stratégie du gouvernement laotien pour traiter cette question.

Afin de promouvoir le laotien comme langue nationale, la politique éducative demande qu'elle soit la langue utilisée pour l'enseignement dans les écoles. Ceci pose un problème à cause des 82 langues officiellement reconnues en RDP Laos et des nombreux dialectes différents. Ce sont toutes des langues vivantes, mais pas toutes écrites.

Même si la loi stipule que les langues minoritaires peuvent être utilisées pour l'enseignement, en réalité c'est le laotien qui est utilisé. L'enseignement de la langue maternelle est difficile car on ne sait pas clairement quelle(s) langue(s) utiliser.

Les statistiques montrent que les enfants non-laophones sont souvent très tôt en situation d'échec scolaire. Ce phénomène est en partie responsable du taux élevé d'abandon scolaire et de redoublement, surtout aux niveaux primaires un et deux. Cela revient cher au ministère de l'Éducation, car des taux élevés de redoublement entraînent des frais scolaires par élève également élevés. Le développement socio-économique du pays en souffre et les droits des personnes issues de minorités sont négligés. Il faut mettre au point des interventions efficaces pour minimiser les problèmes inhérents à cette politique.

Les difficultés linguistiques sont amplifiées par les méthodes pédagogiques traditionnelles. La plupart des enseignants ont une connaissance limitée des méthodes d'acquisition de la langue et de l'alphabétisation et de la manière de planifier des activités linguistiques utiles. Les programmes et les manuels sont axés sur la culture et la langue principales. Les choses sont cependant en train de changer et un système plus favorable et adapté à la diversité est en cours d'élaboration.

Le ministère de l'Éducation est en train de prendre des mesures appropriées pour minimiser les effets négatifs de la politique, et pour consolider et améliorer la langue nationale officielle. Les enseignants sont en train d'être :

- formés à l'utilisation de méthodes adaptées à l'enseignement du Laotien
- formés à rendre la langue plus vivante en organisant des cours interactifs pour que les enfants puissent parler, lire et écrire des choses qui leur sont familières

- encouragés à utiliser du matériel pédagogique varié (par exemple, des images, des supports visuels et le langage corporel) pour donner un sens à la langue utilisée
- formés à des méthodes et activités d'apprentissage actif, permettant aux enfants de relier ce qu'ils voient et ce qu'ils entendent à leur expérience – étape essentielle au développement de la langue
- initiés au travail en petit groupe comme partie intégrante de l'apprentissage actif.

L'histoire de Vieng

“Elle est timide à cause de son bec de lièvre et semble avoir des difficultés d'apprentissage”, ont répété les quatre instituteurs de maternelle. “Vieng parle le hmong à la maison. Elle ne connaît pas beaucoup de laotien. Elle a peur de sortir – c'est son bec de lièvre”, m'a confié sa mère.

Lorsque j'ai demandé qui parlait le hmong, deux fillettes et un garçon se sont manifestés. Je leur ai demandé de m'aider à apprendre à la classe à compter en hmong. Nous avons récité les chiffres en laotien et en hmong. J'ai regardé Vieng. Soudain elle s'est redressée et a participé – elle s'est épanouie comme une fleur de lotus dans une mare de boue.

En sortant, j'ai suggéré à ses professeurs d'encourager les enfants à s'apprendre mutuellement quelques mots et quelques chansons en laotien, hmong et khmu. “Croyez-vous que Vieng souffre d'un retard mental ?” m'a demandé un des professeurs. Je me suis mis instantanément à leur parler en hindi et ai baragouiné pendant environ une minute. Ils ne comprenaient pas. “Vous lui parlez une langue étrangère” ai-je dit.

“Pouvez-vous encourager les enfants Hmong à aider les autres à apprendre quelques mots de hmong ?” ai-je demandé au professeur principal. Elle a accepté, mais d'un air hésitant. Elle allait enfreindre le règlement.

Dr Anupam Ahuja est consultante indépendante avec plus de 20 ans d'expérience dans le domaine de l'éducation, avec un intérêt particulier pour la mise au point de pratiques intégratrices. Elle a travaillé aux niveaux national et international en Afrique et en Asie et on peut la contacter à l'adresse suivante :

**A-59 Malviya Nagar
New Delhi - 10 017
Inde
Tel: +91 11 26681303
Mobile: +9810652249
Fax: +91 11 24362798
Email: ahujaa@vsnl.net**

L'éducation intégratrice et la participation des parents en Mongolie

La Mongolie et les besoins éducatifs spéciaux

La Mongolie se trouve au cœur de l'Asie centrale, entre la Chine et la Russie. Sa population de 2,6 millions d'habitants est dispersée. Le pays est divisé en 21 provinces et une municipalité, elle-même divisée en neuf districts. La Mongolie est un pays relativement jeune dont 30,7 pour cent de la population a entre 0 et 14 ans.

Avant 1989, le gouvernement socialiste de Mongolie poursuivait une politique d'institutionnalisation des personnes handicapées, établissant un réseau d'écoles spéciales et d'institutions. Ce système répondait aux besoins fondamentaux des personnes handicapées, mais il les excluait de la vie sociale et politique. À la suite des changements politiques et économiques survenus dans les années 90, ce cadre institutionnel s'est effondré. Les écoles spéciales dans les zones rurales ont fermé par manque de financements et de ressources, et les avantages sociaux accordés aux enfants handicapés ont énormément diminué.

Le système de scolarisation obligatoire s'est affaibli depuis la période de transition, et les enfants handicapés forment maintenant une partie visible des jeunes ayant abandonné l'école. Les enfants handicapés ont un accès très limité à l'éducation, surtout dans les zones rurales. Il existe très peu d'écoles pour les enfants souffrant de déficiences auditives ou de la parole et de handicaps mentaux. Les seules écoles existantes se situent dans la capitale, Oulan Bator. Il n'en existe qu'une pour les enfants non-voyants.

Les défis auxquels sont confrontés les enfants handicapés

- 527 000 enfants vont à l'école secondaire, parmi lesquels 40 000 sont en situation de handicap et 0,38% vont dans des écoles spéciales
- 10,3% des 8-10 ans pouvant aller à l'école et 66,6% des enfants d'âge préscolaire, ne peuvent recevoir de service éducatif
- 7,1% des enfants scolarisés sont en situation de handicap
- 11,6% des enfants pouvant aller à l'école, n'y vont pas à cause de handicaps graves, selon la conclusion de l'étude menée par l'Unité d'éducation intégratrice du ministère de l'Éducation (MoE).

Selon les indicateurs éducatifs, la Mongolie est un pays à haut niveau d'éducation, avec un taux d'alphabétisation de la population de 98,5 pour cent. La discrimination sexuelle dans l'éducation est relativement faible et il existe un pourcentage plus élevé d'enfants handicapés dans les écoles ordinaires que dans d'autres pays. Néanmoins, l'éducation est souvent peu productive, avec un accès médiocre ouvert aux enfants handicapés. Les programmes scolaires ne sont souvent pas suffisamment souples pour les enfants handicapés, et les enseignants ont une faible connaissance des besoins, des capacités ou des compétences des enfants handicapés. Certains enseignants ont des attitudes discriminatoires envers les enfants handicapés, qui sont souvent invisibles du fait de la taille importante des classes. De nombreux enfants en situation de handicap sévère sont encore à la maison.



L'éducation intégratrice

L'introduction de l'éducation intégratrice en Mongolie est étroitement associée au Projet DANIDA de 1994-98 pour les besoins éducatifs spéciaux, mis en œuvre dans trois provinces et deux écoles de la capitale. Le programme de Save the Children UK (SC UK) (1998 à aujourd'hui) sur l'intégration des enfants en situation de handicap dans les écoles maternelles ordinaires et plus récemment, dans les écoles primaires, a été mis en œuvre dans trois provinces.

La réussite de la mise en œuvre des programmes d'éducation intégrée demande la participation et le soutien à tous les niveaux des parents de ces enfants handicapés. Dès 1998, avec l'appui de SC UK, un groupe de familles d'enfants handicapés s'est constitué en association informelle qui a collaboré étroitement avec SC UK pour mettre en œuvre ses activités d'éducation intégrée. En 2000, cette association informelle est devenue une ONG officiellement constituée – l'Association des parents d'enfants handicapés (APDC) – destinée à la protection des droits et à l'assistance des enfants handicapés.

Lors de l'atelier international sur 'Les politiques pour l'éducation intégratrice des enfants handicapés', qui s'est tenu à Oulan Bator en mars 2003, le terme 'éducation intégrée' est devenu 'éducation intégratrice', à la suggestion du Directeur des programmes SC UK de Mongolie, M Karlo Puskarica.

L'atelier était organisé par SC UK. Il visait à : renouveler les initiatives d'éducation intégratrice en Mongolie ; aider les participants à échanger et tirer des enseignements d'autres pays en termes d'élaboration et de mise en œuvre de politiques ; identifier les questions prioritaires et les recommandations pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques en Mongolie. SC UK croit qu'exercer une influence sur les politiques est la meilleure approche pour résoudre les problèmes.

Le MoE a modifié sa structure et établi une Unité d'éducation intégratrice (IEU) avec le soutien technique et financier de SC UK.

Partenariats

SC UK a un partenariat solide avec l'APDC et, à travers le partenariat avec l'IEU, un Programme d'éducation intégratrice pour les enfants handicapés est en cours de développement. Ce programme a été approuvé conjointement par le Ministre de l'Éducation, le Ministre de la Santé et le Ministre de la Protection sociale et du Travail en décembre 2003. Actuellement ces ministères, en collaboration avec SC UK, APDC et d'autres organisations associées ont formé un Comité de mise en œuvre du programme pour en coordonner l'application.

Importance de la participation des parents

Les parents pensent que leur participation et leur opinion sont des éléments très importants dans la mise en œuvre des programmes d'éducation intégratrice. L'APDC est capable d'aider à développer davantage de services éducatifs et à améliorer les conditions de vie de leurs enfants. Elle est en train de mettre en application le Projet institutionnel du renforcement de l'APDC, financé par l'Union européenne et SC UK.

Parmi les réussites de l'APDC on peut citer : les relations internationales et la circulation d'information, le développement, la stratégie et la structure de l'organisation. Mais avant tout, cela a permis de réunir plus de 700 parents qui ont fait entendre l'opinion des enfants en situation de handicap, et il existe maintenant une prise de conscience grandissante de leurs droits.

Nous avons récemment eu la chance de rendre visite à EENET au Royaume-Uni dans le cadre d'un voyage d'étude. Nous avons rencontré Susie Miles, qui nous a donnés de nombreuses idées concernant l'éducation intégratrice. L'information est essentielle pour les parents, pour les autres organisations associées, et pour le grand public. Il est important pour un pays en développement comme la Mongolie d'échanger des informations et des expériences avec d'autre pays sur l'éducation intégratrice.

Conclusion

Chaque enfant a un droit à l'éducation. Chaque enfant voudrait aller en maternelle et à l'école, mais actuellement tous les enfants n'en ont pas la possibilité. Nous croyons que l'éducation intégratrice est le chemin à suivre afin de réaliser le droit de l'enfant à l'éducation. Le premier pas vers l'éducation intégratrice a été franchi dans notre pays, avec les efforts de toutes les sections de la société : enfants, parents, organisations gouvernementales et non-gouvernementales.

L'Association des parents d'enfants handicapés souhaite travailler en réseau et échanger des idées et des initiatives avec d'autres membres du EENET partout dans le monde.

Le Gouvernement, en partenariat avec SC UK, s'est engagé dans plusieurs programmes d'intégration, par exemple avec les enfants des rues, les enfants ayant abandonné l'école et les familles touchées par la pauvreté et la séparation. L'Unité d'éducation intégratrice du MoE a également une cible de programme élargie, qui englobe les enfants des rues et d'autres groupes économiquement défavorisés. Le travail de l'APDC avec les enfants handicapés n'est donc pas isolé. Je travaille comme conseiller à l'APDC depuis le début et ai été très impressionné par leur travail et leur motivation envers le développement du programme. L'équipe de direction est pleine d'enthousiasme et d'ardeur au travail. Dans un laps de temps relativement court, elle a réussi à créer une organisation structurée de façon démocratique et qui fait entendre la voix des parents comme celle des enfants dans la société de Mongolie tout entière.

*Peter Blackley,
Conseiller au développement des ONG*

N.Enkhtsetseg
Chief Executive Officer
Association of Parents with Disabled Children
5-52, Diplomatic Compound, 6th khoroo,
Chingeltei District, Oulan bator, Mongolie
POB: 460, 46A
Tel: +(97611) 318 060
Fax: +(97611) 327 391
Email: apdc@mongol.net

“Merci de nous avoir reçus à l'Université de Manchester ... Cette visite nous a profondément marqués. Votre Bulletin et votre site Internet sont une source considérable d'informations sur les questions d'éducation des enfants en situation de handicap et une aide précieuse dans notre travail... Je voudrais dire que EENET constitue une ressource inestimable d'information et voudrais vous nommer 'le meilleur investissement intellectuel'.”

N.Enkhtsetseg

Les enfants qui travaillent et l'éducation

La question des enfants qui travaillent est un problème complexe et spécifique à chaque contexte. Cet article introduit quelques questions fondamentales et suggère quelques mesures importantes à prendre pour améliorer l'intégration scolaire des enfants qui travaillent. Il met en évidence le défi fondamental qui consiste à assurer le droit des enfants qui travaillent à une éducation utile, tout en admettant leur droit à la survie et à la protection.

Les enfants travaillent pour de nombreuses raisons différentes. Certains sont pauvres et obligés de travailler pour assurer leur survie et celle de leur famille. D'autres travaillent parce que travailler dès leur jeune âge plutôt que passer leur enfance à jouer ou à l'école est la norme culturelle. Le travail peut être considéré comme une partie essentielle du développement des enfants, la transmission de compétences vitales d'une génération à l'autre. Certains groupes d'enfants – par exemple les fillettes, les enfants issus de minorités ethniques ou les enfants en situation de handicap – risquent davantage d'être poussés vers le travail (plus dommageable), du fait de l'attitude de la société envers eux. Des facteurs inhérents au système éducatif – programmes inadaptés, méthodes pédagogiques inappropriées, discrimination, maltraitance – peuvent également pousser les enfants à quitter l'école et à entrer sur le marché du travail avant d'avoir terminé leur scolarité.

“Une fillette de 12 ans...était inscrite dans une école publique, mais en a été retirée ensuite pour aller travailler comme domestique pour un couple aisé... Son père a décidé de la retirer de l'école car il ne voulait pas 'gaspiller' ses maigres ressources à instruire une fille qui, au bout du compte, serait donnée en mariage.”
Danladi Mamman, enseignant, Nigeria

Le travail des enfants peut être rémunéré ou pas, et se passer à l'intérieur ou à l'extérieur de la maison. De nombreux enfants (surtout des fillettes) effectuent des tâches domestiques pour leurs familles ou les personnes qui en ont la responsabilité. D'autres participent par exemple, aux travaux agricoles, à des activités commerciales, travaillent à l'usine ou dans le commerce du sexe.

Le travail a des conséquences profondes sur l'éducation des enfants et sur leur vie tout entière. Le travail peut les aider à résoudre leurs difficultés financières et leur garantir une survie élémentaire, mais implique souvent de longues heures de travail et peut les conduire à être exploités, subir des abus, être en mauvaise santé ou blessés.

De nombreux enfants qui travaillent abandonnent l'école parce qu'ils n'ont pas les moyens, ni le temps ou l'énergie pour y aller. Leur manque d'instruction limite souvent leur emploi futur et leurs possibilités de gagner leur vie, ce qui signifie qu'ils ne pourront pas sortir de la pauvreté ou offrir une éducation suffisante à leurs propres enfants.

Pour d'autres enfants, le travail ne signifie pas l'abandon total de leur scolarisation, mais peut aboutir à une présence irrégulière, des résultats scolaires médiocres et des redoublements répétés.

Le fait de travailler peut priver les enfants de leurs droits à une éducation utile et de qualité, et de leur droit à être protégés contre les formes nuisibles de travail et d'autres abus.

"Je travaillais vraiment bien en classe et je m'entendais bien avec mes maîtres",

Melaku, enfant ouvrier, Éthiopie

Les enseignants de Melaku et les agents communautaires disaient qu'il était un excellent élève qui obtenait de bons résultats à ses examens. Le père de Melaku est mort et sa mère l'a abandonné avec ses cinq frères et sœurs. Melaku est devenu seul responsable pour subvenir aux besoins de sa famille, en travaillant comme apprenti chez un artisan local. Il a dû quitter l'école pour nourrir sa famille. La vie à l'école en tant qu'enfant qui travaille n'était pas facile. Les enseignants comprenaient rarement les défis auxquels il était confronté à la maison. Memmenasha Haile-Giorgis, Éthiopie

Que peut-on faire?

Tous les enfants ont droit à une éducation utile, comme c'est inscrit dans la Convention de l'ONU relative aux droits de l'enfant. Cela englobe les enfants qui travaillent. Le but à long-terme est d'assurer que les enfants ne soient pas obligés de travailler mais à court terme, nous devons reconnaître que beaucoup d'enfants continueront à travailler. Comment concilier le besoin des enfants de gagner de l'argent avec leur besoin et leur droit à l'éducation ? Et comment garantir que cette éducation leur offre suffisamment de possibilités de développement qui soient adaptées et bénéfiques à l'avenir de l'enfant dans le monde du travail ?

Il est indispensable de **faire des recherches et de trouver des solutions aux facteurs qui poussent les enfants à travailler**. Nous devons comprendre les causes fondamentales du travail des enfants dans un contexte particulier avant de trouver les manières de s'attaquer au problème. Nous devons également élaborer des stratégies et des partenariats intégrés, pas seulement avec ceux qui interviennent dans le secteur de l'éducation, mais aussi dans d'autres secteurs concernés par la réduction de la pauvreté, les moyens de subsistance, le travail etc. et dans le secteur des gouvernements, des ONG et des affaires.

"Il existe une interaction profonde entre éducation et travail des enfants : de même que le travail peut empêcher les enfants d'aller à l'école, une éducation de qualité médiocre peut les encourager à abandonner l'école pour aller travailler dès leur jeune âge."

GCEN

La participation des parents, des élèves et des communautés est indispensable – pour faire prendre conscience des problèmes et les comprendre ; pour élaborer et gérer des projets appropriés, des programmes adaptés localement

ou des méthodes pédagogiques acceptables ; et pour nous aider à échanger nos expériences et nos idées sur des questions relatives au travail des enfants.

Œuvrer avec la communauté tout entière plutôt qu'avec simplement quelques enfants choisis s'est aussi avéré moins coûteux et plus efficace pour réduire le nombre d'enfants qui travaillent.

Girl Child Empowerment Nigeria (GCEN) fait de la sensibilisation auprès des parents/tuteurs sur le droit à l'éducation, surtout pour les fillettes (qui travaillent). Une activité innovante a eu lieu pendant une grève nationale contre l'augmentation des prix du carburant :

“...[La grève] m'a donné l'occasion de rencontrer [dans les files d'attente des transports] de nombreux fonctionnaires et parents... nous avons échangé des informations à propos de l'éducation intégratrice, écouté des cassettes [du Bulletin EENET] et plusieurs personnes ont commencé à changer clairement d'attitude envers l'éducation. J'ai pu convaincre quelques parents qui n'avaient jamais envoyé leurs domestiques à l'école avant et ils m'ont assuré qu'à partir de septembre, ils les inscriraient à l'école.”

Nene Azubuko, GCEN

On peut s'attacher de diverses manières à **résoudre les facteurs au sein du système éducatif** pouvant pousser les enfants à abandonner complètement l'école en faveur du travail. Par exemple, dans certaines situations, on pourrait demander l'introduction de politiques et de pratiques qui luttent contre la discrimination ou la maltraitance dans les écoles.

Dans d'autres contextes, on pourrait donner la priorité à l'amélioration de la formation et au soutien des enseignants pour que ceux-ci puissent gérer les besoins divers et individuels de tous les enfants (y compris de ceux qui travaillent), et appliquer des méthodes d'apprentissage actives et centrées sur l'enfant qui pourraient les encourager à rester dans le système scolaire. Veiller à ce qu'on enseigne aux enfants des sujets et des compétences adaptées à leur avenir professionnel et faisant intervenir des aptitudes et des connaissances acquises sur leur lieu de travail, peut aussi encourager les enfants à rester ou à retourner à l'école.

Les enfants interrogés par le GCEN pensaient qu'une politique d'éducation gratuite au Nigeria leur permettrait d'avoir accès à l'éducation, plutôt que d'aller travailler.

“Je travaille ici car mes parents n'ont pas d'argent pour m'envoyer à l'école. Dîtes au gouvernement s'il vous plait de rendre l'instruction gratuite pour que nous puissions retourner à l'école.”

“Mes parents m'ont envoyé ici faire le vendeur des rues car nous sommes pauvres. Je n'ai pas les moyens d'aller à l'école. Je voudrais que notre Président rende l'éducation gratuite. Je voudrais aller à l'école comme mes amis.”

Aménager des emplois du temps et des programmes souples et novateurs peut protéger les enfants contre une exclusion à cause de leur travail. Ils pourraient être

conçus pour prendre en compte les obligations quotidiennes ou saisonnières de travail, et pourraient permettre une présence flexible étalée sur des périodes plus longues.

Les options d'éducation parallèles, non-formelles doivent être encadrées et réglementées, pour pouvoir être en relation adéquate et apporter des améliorations au système formel. Certaines options éducatives parallèles comme les cours du soir et les stages ponctuels en internat doivent être envisagées avec prudence, car elles peuvent potentiellement porter atteinte aux autres droits des enfants. Elles ne protégeront pas forcément par exemple un enfant contre le travail nuisible dans la journée, ou les abus dans le cadre d'un internat.

La question d'éducation et des enfants qui travaillent est une question complexe qui ne peut se discuter en profondeur dans un court article. Il n'existe pas une réponse unique à la question de savoir comment faire pour arrêter le travail des enfants, ou au dilemme de savoir comment instruire les enfants qui continuent de travailler. Mais si nous devons atteindre l'objectif de l'éducation pour tous, alors les enfants qui travaillent doivent faire partie de toutes les initiatives d'éducation intégratrice.

Cet article a été écrit par Ingrid Lewis (EENET), en se basant sur un document de Save the Children UK '*Planning Working Children's Education: A guide for education sector planners (Comment planifier l'éducation des enfants qui travaillent : Guide à l'usage des planificateurs du secteur éducatif)*', (disponible sur le site Internet de EENET) et sur de courts articles provenant de Girl Child Empowerment Nigeria et Memmenasha Haile-Giorgis. On peut contacter GCEN à l'adresse : girlchildemp@yahoo.com ou via EENET.

L'éducation post-primaire, Kenya

Hellen Obande

Le Kenya doit résoudre la question de la transition scolaire pour les élèves qui quittent l'école à la fin du primaire s'il veut atteindre les objectifs de l'EPT (L'Éducation pour Tous « EFA »).

L'engagement du Kenya envers l'EPT

Le Kenya a signé la Convention des Nations-Unies relative aux droits de l'enfant et la Charte africaine relative aux droits et à la protection de l'enfant, qui déclarent que l'éducation est un droit fondamental pour tous les enfants. Réalisant que l'éducation gratuite et obligatoire était indispensable pour atteindre l'éducation universelle, le Gouvernement kenyan a introduit en janvier 2003 une politique d'éducation primaire gratuite. L'Éducation pour tous (EPT) restera cependant une tâche ardue, si la question de la transition du primaire au secondaire n'est pas résolue.

Le système scolaire kenyan prévoit huit ans en primaire, quatre ans en secondaire et quatre ans en tertiaire. Il y avait avant janvier 2003 plus de trois millions d'enfants non-scolarisés. La politique du partage des frais d'éducation avait rendu la scolarisation hors de prix, et avait poussé de nombreux enfants à quitter l'école et à travailler. On estime à 1,3 millions le nombre d'enfants qui sont retournés à l'école suite à cette nouvelle politique.

La transition entre le primaire et le secondaire reste encore un défi, et affaiblira sûrement les avancées obtenues. De nombreux enfants, surtout entre 14 et 18 ans, risquent toujours de ne pas avoir accès à l'éducation et de grossir les rangs des enfants qui travaillent.

La question de la transition est une grave préoccupation. Un grand nombre d'enfants sont dans l'impossibilité de poursuivre une scolarisation post-primaire. Un peu plus d'un demi-million de candidats ont passé le Kenya Certificate of Primary Examinations (KCPE) à la fin de 2003 et pourtant, seulement 46 pour cent ont eu la chance de poursuivre en secondaire. Bien que le nombre de candidats inscrits à l'examen de fin d'école primaire augmente régulièrement, le nombre d'écoles secondaires reste inchangé. Si cette question n'est pas résolue, le Kenya devra faire face à une explosion du nombre d'élèves à la fin de 2010, lorsque les enfants inscrits en 2003, avec la suppression des frais scolaires, atteindront le niveau de l'examen de fin de primaire.

Formation professionnelle

Les écoles secondaires ne peuvent absorber actuellement que 200 000 enfants et pourtant, on estime à 700 000 le nombre de ceux qui se bousculeront pour entrer à l'école secondaire. Il existe d'autres solutions pour les enfants qui ne peuvent pas poursuivre leurs études secondaires, comme la formation professionnelle. Un symposium récent, organisé par le Bureau régional de l'ANPPCAN a identifié certains problèmes concernant la formation professionnelle :

- les attitudes négatives envers la formation professionnelle
- l'absence de politique claire en faveur de la formation technique et professionnelle
- le soutien financier insuffisant en faveur de la formation professionnelle
- les diplômés de fin d'études primaires sont trop jeunes pour trouver un emploi et ne peuvent bénéficier d'aides financières pour intégrer des instituts de formation technique
- le nombre insuffisant d'enseignants dans les centres de formation.

Recommandations

- **Allongement de l'éducation élémentaire**
Celle-ci pourrait passer de huit à douze ans. Cela donnerait à chaque enfant kenyan la possibilité d'atteindre un minimum d'éducation secondaire. Le pays pourrait travailler avec des partenaires pour rendre cette éducation gratuite et obligatoire.
- **Élargissement de l'éducation secondaire**
Le gouvernement devrait élargir l'éducation secondaire dans tout le pays et contrôler sérieusement le paiement des frais de scolarité. Les plafonds établis par le ministère de l'Éducation, des Sciences et Technologies pour ces frais scolaires ne sont pas actuellement respectés. Une surveillance efficace est indispensable.
- **Opportunités de formation non-formelles**
Les opportunités de formation dans le secteur non-formel doivent être renforcées et revitalisées pour répondre aux besoins actuels. Le gouvernement doit avoir une politique claire concernant l'éducation non-formelle, en assurant la certification des diplômés et en contribuant à changer les mentalités envers l'éducation non-formelle. Il faut prendre en compte la participation des fillettes et des enfants en situation de handicap si on veut que tous les enfants tirent profit de la formation technique et professionnelle. Il est primordial pour y parvenir que le gouvernement subventionne l'éducation post-primaire pour les enfants handicapés.

La société civile doit continuer à plaider pour la ré-affectation des ressources du gouvernement pour cibler les 54 pour cent d'enfants qui n'ont pas accès à l'éducation secondaire. Il est nécessaire de plaider auprès du gouvernement pour une augmentation de l'affectation budgétaire en faveur de l'éducation, en particulier l'éducation technique, si on veut atteindre les objectifs de l'Éducation pour tous.

Hellen Obande est la responsable en charge du plaidoyer pour ANPPCAN.

Vous pouvez la contacter à l'adresse suivante :

ANPPCAN Regional office

PO Box 1768 - 00200

Nairobi

Kenya

Email : anppcan@africaonline.co.ke

Site Internet : www.anppcan.org

Au sujet de l'ANPPCAN

L'ANPPCAN est une organisation pan-africaine, dont la mission est de prévenir et de protéger les enfants contre toute forme de maltraitance – assurant ainsi le respect de leurs droits. L'ANPPCAN a plusieurs programmes : les droits et la protection de l'enfant, la lutte contre les pires formes du travail des enfants, l'éducation de la petite enfance, et l'organisation communautaire. L'ANPPCAN a comme objectif général de renforcer les capacités du gouvernement et des structures communautaires pour lutter contre le travail des enfants en lançant des programmes qui aident les enfants en danger de faire un travail dangereux et apportent un soutien à ceux qui ont quitté leur travail.



“...nous avons un savoir suffisant pour mettre en place des écoles pouvant réussir à éduquer tous les enfants. La grande question est de savoir si nous avons la volonté de le faire ?”

Mel Ainscow

Édition Spéciale : Salamanque – Dix ans après



Le dixième anniversaire de la Déclaration de Salamanque nous offre l’occasion d’examiner son impact au niveau international. Nous pouvons réfléchir en particulier sur la manière dont, sous la conduite de l’UNESCO, cette Déclaration a favorisé un éloignement de la focalisation étroite sur les déficiences individuelles des enfants, vers un concept beaucoup plus large d’intégration. Il s’agit de surmonter les obstacles auxquels doivent faire face tous les apprenants dans les systèmes éducatifs.

Au cours des dix années écoulées depuis Salamanque, des activités considérables se sont déployées pour orienter les politiques et les pratiques éducatives vers une plus grande intégration. Il n’y a aucun doute que des progrès ont été accomplis, même s’ils restent très dispersés, et souvent limités à des projets de petite taille.

Les progrès sont ralentis par le malentendu répandu qui perdure sur la signification exacte du mot 'intégration'. Il est maintenant largement reconnu que des réformes éducatives sont particulièrement difficiles dans les contextes où il y a un manque de compréhension générale des intentions. Les articles dans cette section du Bulletin illustrent le très large éventail de points de vue sur l'éducation intégratrice, sa définition et sa mise en œuvre. Ils contribuent à mieux mettre en évidence ce qu'on entend par éducation intégratrice.

Certains articles font uniquement référence aux enfants 'handicapés' ou ceux qui ont été identifiés comme ayant des besoins spéciaux en matière d'éducation – à qui Salamanque a décidé de s'attacher. D'autres adoptent un point de vue de l'intégration beaucoup plus large, et se concentrent sur tous les groupes d'enfants vulnérables dans le contexte particulier dans lequel ils travaillent – ceci représente la nouvelle manière de penser que Salamanque cherchait à stimuler. Les articles nous rappellent en particulier combien il est important de considérer l'intégration comme un moyen de réaliser l'Éducation pour tous, comme recommandé par la Déclaration de Salamanque.

La Déclaration de Salamanque insiste sur le fait que tous les apprenants doivent être pris en compte par les systèmes éducatifs – si on veut réaliser l’objectif de l’Éducation pour tous.

Table des Matières

Promouvoir un environnement intégrateur, propice à l’élève, dans la région Asie-Pacifique	21
Une approche intégratrice à l’EPT : Rôle de l’UNESCO	23
Vers une formation plus intégratrice des enseignants	27
L’Éducation intégratrice à travers le développement communautaire au Bangladesh	29
Créer un environnement intégrateur, Oriang, Kenya	31
Intégration des enfants sourds et aveugles	35
Qu’est-ce qu’une culture de l’intégration ?	39
Regards sur le développement des politiques, Sri Lanka	41
Les C-EMIS, un outil pour l’éducation intégratrice pour tous	43
L’intégration dans la région Centre de Java, Indonésie	45
Publications utiles de l’UNESCO	47



“Le principe directeur qui anime tout ce Cadre de travail est que les écoles doivent accueillir tous les enfants, sans considération de particularités physiques, intellectuelles, sociales et psychologiques, linguistiques ou autres.”

Pour un environnement intégrateur, propice à l'élève, dans la région Asie-Pacifique

Olof Sandkull

Les principes d'éducation intégratrice énoncés dans la Déclaration de Salamanque ont été adoptés à nouveau dans le Cadre d'action au Forum mondial pour l'Éducation en 2000 à Dakar et sont le fondement de toutes les activités de l'UNESCO dans cette région. Le bureau régional de l'UNESCO pour l'Asie et le Pacifique, situé à Bangkok, soutient l'Éducation pour tous (EFA) dans les pays de la région en mettant l'accent sur la suppression des obstacles à l'accès et à l'apprentissage pour les filles et les femmes, les groupes marginalisés, les enfants handicapés et non-scolarisés.



Chaque enfant a un droit fondamental à une éducation de *qualité*. Par éducation intégratrice on entend le processus selon lequel on prend en compte et on répond aux besoins divers de tous les apprenants et on améliore la qualité de l'éducation. La plupart des écoles de la région Asie-Pacifique se trouvent cependant confrontées à de nombreux défis pour répondre aux enfants ayant des besoins d'apprentissage divers :

- De nombreux enseignants ne sont pas prêts à accueillir tous les enfants dans leurs classes
- La communauté n'offre pas toujours de soutien
- Les politiques de l'éducation nationale et la direction des écoles ne soutiennent pas toujours les approches intégratrices.

Malgré ces problèmes, de nombreux pays de la région font de réels efforts pour tendre la main à tous les enfants exclus en mettant en pratique des approches intégratrices dans les systèmes scolaires classiques.

Une coordination régionale et une assistance technique sont offertes aux 13 bureaux sur le terrain et aux 45 États membres dans la région Asie-Pacifique sur la façon de promouvoir l'éducation intégratrice. Le Gouvernement du Japon finance un projet au Bangladesh, au Cambodge et en Indonésie intitulé, 'Renforcement des capacités et développement des ressources de l'éducation fondamentale pour lutter contre la marginalisation et l'exclusion'. Le but du projet est de donner aux pays une expérience de l'intégration des élèves vulnérables à l'exclusion et la marginalisation

en élaborant des politiques, des pratiques, des programmes et des cultures éducatives qui leur soient favorables.

Création de matériel pédagogique

L'UNESCO de Bangkok a publié un guide pratique intitulé '*Guide pratique pour créer des environnements intégrateurs et propices à l'apprentissage*' en avril 2004. Ce Guide pratique propose une méthode globale et pratique aux écoles et aux classes pour devenir plus intégratrices, propices à l'apprentissage et non sexistes. Il est destiné aux enseignants, administrateurs d'école et planificateurs d'éducation et contient six livrets portant sur :

- les caractéristiques et les avantages des environnements propices à l'apprentissage et intégrateurs
- comment travailler avec les familles et les communautés
- des méthodes pratiques pour intégrer les enfants exclus
- des outils et des idées pour rendre les classes plus intégratrices, davantage centrées sur l'enfant et non sexistes (deux livrets)
- comment mettre au point des politiques et des services scolaires sains et protecteurs.

Une version anglaise de ce Guide pratique est disponible en ligne sur Internet à l'adresse www.unescobkk.org. Il va être adapté aux besoins des contextes spécifiques des pays et traduit dans plusieurs langues de la région. Pour de plus amples informations sur ce Guide pratique, veuillez contacter l'adresse suivante : gender@unescobkk.org

Commémoration des dix ans écoulés depuis le congrès de Salamanque en 1994

19-21 octobre 2004

Un atelier régional sur l'éducation intégratrice va être organisé à Bangkok avec le siège de l'UNESCO. Le but de cet atelier est d'échanger des expériences de pratiques intégratrices dans la région et d'explorer les stratégies et les actions futures pour la promouvoir dans le cadre de l'EPT. Des informations supplémentaires sont disponibles sur Internet à l'adresse : www.unescobkk.org

Mr Olof Sandkull est le point focal pour l'éducation intégratrice au Bureau Régional de l'UNESCO Asie et Pacifique pour l'Éducation à Bangkok.

On peut le contacter à :

**UNESCO Bangkok
920 Sukhumvit Road
10110 Bangkok**

Thaïlande

Tel: +66 2 391 0880 ext. 312

Fax: +66 2 391 0866

E-mail: o.sandkull@unescobkk.org

Une approche intégratrice à l'EPT: Rôle de l'UNESCO

L'intégration est perçue comme un processus permettant d'aborder et de répondre à la diversité des besoins de tous les apprenants en augmentant la participation à l'apprentissage, aux cultures et aux communautés, et en réduisant l'exclusion qui existe au sein de l'éducation et qui en découle.

L'UNESCO croit qu'il faut envisager la question de l'intégration comme faisant partie intégrante des activités internationales générales stimulées par la Déclaration de Jomtien de 1990 sur l'Éducation pour tous (EPT). Dans les premières documentations sur l'EPT, il était fait mention des 'besoins spéciaux' de manière symbolique. Ceci a été progressivement remplacé par la reconnaissance que le programme d'intégration doit être considéré comme un élément essentiel de tout le mouvement d'EPT. Donc au lieu d'insister sur l'idée *d'éducation intégrée* (qui suppose que des dispositions supplémentaires seront prises pour accueillir les élèves ayant des besoins spéciaux dans un système scolaire largement inchangé), nous assistons maintenant à une évolution vers l'*éducation intégratrice*^{NdT}, dont le but est de restructurer les écoles pour répondre aux besoins de tous les élèves.

Le Cadre d'action de Dakar et ensuite les Objectifs de développement du Millénaire concernant l'Éducation, offrent le dernier cadre de référence pour réaliser l'EPT avant 2015. Cependant, la Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques dans le domaine de l'éducation des élèves ayant des besoins spéciaux et le Cadre d'action continuent d'être un point de référence valable pour tous ceux qui militent en faveur de l'éducation intégratrice. Ces documents forment également un cadre de réflexion sur la manière de faire avancer les politiques et les pratiques. C'est certainement le document international le plus important jamais paru dans le domaine de l'éducation spéciale.

La Déclaration conclue que les écoles ordinaires avec une orientation intégratrice sont :

'...le moyen le plus efficace de lutter contre les discriminations, de bâtir une société dont personne n'est exclu et de réaliser l'éducation pour tous.'

Elle suggère en plus que ces écoles peuvent :

'...offrir une éducation utile à la majorité des enfants, améliorer l'efficacité et au bout du compte le rapport coût/efficacité du système éducatif tout entier.'

Salamanque nous encourage à examiner les difficultés éducatives de manière nouvelle. Cette nouvelle orientation de pensée se base sur la conviction que les changements de méthodologie et d'organisation – apportés en réponse aux difficultés rencontrées par les élèves – peuvent, dans certaines conditions, bénéficier à tous les enfants. Ainsi, les élèves qui sont actuellement catégorisés comme ayant

^{NdT} « Inclusive education » en anglais

des besoins spéciaux stimulent le développement d'environnements d'apprentissage plus enrichissants.

La Déclaration de Salamanque et le Cadre d'Action pour les besoins éducatifs spéciaux – Salamanque, Espagne, 7-10 juin 1994

“Plus de 300 participants, représentant 92 gouvernements et 25 organisations internationales, se sont réunis à Salamanque pour faire avancer l'objectif de l'Éducation pour tous en examinant les changements fondamentaux de politiques requis pour promouvoir l'approche intégrative de l'éducation, à savoir permettre aux écoles d'être au service de tous les enfants, en particulier de ceux qui ont des besoins éducatifs spéciaux.”

Préface à la Déclaration de Salamanque

Nous engageons et exhortons tous les gouvernements à :

- Donner le rang de priorité le plus élevé dans leurs politiques et leurs budgets à l'amélioration de leurs systèmes éducatifs afin qu'ils puissent accueillir tous les enfants, indépendamment des différences ou des difficultés individuelles
- Adopter, en tant que loi ou politique, le principe de l'éducation intégrée, en accueillant tous les enfants dans les écoles ordinaires, à moins que des raisons impérieuses ne s'y opposent
- Mettre au point des projets pilotes et encourager les échanges avec les pays où il existe déjà des écoles intégratrices
- Établir des mécanismes décentralisés et de participation pour la planification, le contrôle et l'évaluation des services mis en place à l'intention des enfants et des adultes ayant des besoins éducatifs spéciaux
- Encourager et faciliter la participation des parents, des communautés et des organisations de personnes handicapées à la planification des mesures prises pour répondre aux besoins éducatifs spéciaux et aux décisions prises en la matière
- Consacrer des efforts accrus à la mise au point de stratégies permettant d'identifier rapidement les besoins et d'intervenir sans délai, ainsi qu'à la filière professionnelle de l'éducation intégratrice
- Veiller à ce que, dans le contexte d'un changement systémique, la formation des enseignants, initiale ou en cours d'emploi, traite des besoins éducatifs spéciaux dans les écoles intégratrices.

Article 3

Plans d'Action nationaux d'EPT

L'UNESCO apporte une assistance aux pays membres pour l'élaboration de leurs Plans nationaux d'EPT. Elle commence par s'assurer que ces plans sont réellement intégrateurs, c'est-à-dire qu'ils prennent en compte tous les apprenants. Cela signifie que le principe de l'intégration doit animer et imprégner les stratégies à tous les niveaux du système éducatif. C'est un vaste défi qui demande une expertise qui n'existe pas dans tous les pays.

L'UNESCO a identifié quatre composantes du soutien et de l'assistance technique requis :

- formulation et examen des Plans d'action nationaux d'EPT
- renforcement des capacités pour la mise en œuvre
- suivi et évaluation
- mobilisation des partenaires.

L'intégration est un sujet qui se retrouve dans tout le programme global de l'UNESCO. Si on doit réaliser l'EPT, l'intégration doit aussi être considérée comme le principe directeur du travail de développement avec les gouvernements. Cependant les pays doivent identifier eux-mêmes le type d'assistance technique nécessaire à la mise en œuvre de leurs plans d'EPT.

Prendre l'initiative

L'UNESCO considère toujours l'éducation intégratrice comme une priorité et prendra l'initiative d'encourager le développement partout dans le monde d'initiatives dans ce sens. À cet égard, le programme phare de l'EPT '*Le droit à l'éducation pour les personnes handicapées : vers l'intégration*' a été élaboré au cours des trois dernières années pour veiller à la réalisation des objectifs du Cadre de travail de Dakar pour les personnes handicapées. Son objectif principal est de permettre à chaque enfant, jeune ou adulte handicapé d'avoir accès à l'éducation et que cette éducation soit de qualité. Cet objectif sera atteint en veillant à ce que les Plans nationaux d'EPT incluent les personnes handicapées, et en encourageant les décideurs à identifier les barrières au sein du système éducatif et à les faire tomber.

Les objectifs stratégiques du Programme phare sont les suivants :

- permettre à chaque enfant, jeune ou adulte handicapé d'avoir accès à l'éducation et que cette éducation soit de qualité
- changer les attitudes à l'égard des enfants différents pour bâtir une société juste et non-discriminatoire qui encourage les personnes à vivre et apprendre ensemble.

Le Programme phare œuvre en partenariat avec d'autres agences onusiennes, des organisations internationales et nationales dans le domaine du handicap, et les donateurs.

Échanger des idées

L'UNESCO continuera aussi à encourager l'échange d'expériences au niveau international et à distribuer des matériels pouvant apporter un soutien au développement de politiques et de pratiques intégratrices. On peut trouver page 47 des informations sur le matériel actuellement disponible.

Nouvelles directions

L'UNESCO est en cours de transformation. Les bureaux régionaux deviennent davantage responsables de la mise en œuvre et on s'éloigne d'une approche orientée vers les projets pour s'acheminer vers une approche orientée vers les programmes. Ce sont donc les bureaux régionaux et les bureaux de terrain de l'UNESCO qui vont mener à bien les programmes, laissant au siège à Paris un rôle de coordination et de facilitation. Moins de 30 pour cent des fonds disponibles sont dépensés par le Siège et plus de 70 pour cent par les bureaux régionaux.

Avec des fonds très limités, l'UNESCO doit travailler dans diverses directions pour favoriser de véritables changements dans l'éducation. Les changements doivent être encouragés en particulier au niveau des politiques et des systèmes s'ils doivent être durables. En travaillant en coopération avec les gouvernements et les organisations locales, nationales et internationales dans le domaine du handicap, l'UNESCO œuvre pour la vision de Salamanque de systèmes éducatifs qui soient véritablement intégrateurs.



Pour de plus amples informations sur le Programme phare, veuillez contacter :
University of Oslo
Faculty of Education
Department of Special Needs Education
P.O. Box 1140
Blindern
0317 Oslo
Norvège

ou

Inclusive Education
ED/BAS/EIE
UNESCO
7 place de Fontenoy
75352 Paris SP 07
France
www.unesco.org/education/inclusive

Vers une formation plus intégratrice des enseignants

Windyz B. Ferreira

J'ai été invité en 1996 à participer à un atelier de formation des enseignants consacré aux 'Besoins spéciaux dans la classe', au cours duquel j'ai appris à utiliser des stratégies intégratrices pour répondre à la diversité dans les styles d'apprentissage. L'atelier utilisait le Dossier de ressources de l'UNESCO. Depuis ce moment là, mes convictions sur la façon d'enseigner – à n'importe quel niveau – ont été régulièrement ébranlées et mes pratiques scolaires ont considérablement changé. Ces nouvelles méthodes sont très différentes de l'expérience que j'ai pu avoir moi-même comme étudiant à l'université.

Avant, j'avais quelques idées précises sur la façon d'enseigner, par exemple qu'il faut apprendre le nom de chaque élève au début du trimestre ; qu'un bon enseignant doit préparer des cours théoriques intéressants pendant lesquels les élèves apprennent essentiellement en écoutant ; que les ressources audio-visuelles aident à faire participer les élèves ; qu'il est utile d'organiser la classe en demi-cercle pour que les élèves puissent mieux communiquer entre eux ; et que les élèves doivent être invités à participer au cours en échangeant leurs expériences.

Je pensais que ma façon d'enseigner garantissait la participation, l'échange d'expérience et d'expertise, et que mes pratiques reflétaient tout ce que j'avais appris de mieux dans ma propre vie d'étudiant et d'enseignant. Cependant, la Déclaration de Salamanque et le mouvement en faveur de l'éducation intégratrice ont apporté une nouvelle dimension à ma compréhension du travail de formateur des enseignants dans l'éducation supérieure.

Maintenant, je crois que :

Les ressources matérielles n'ont aucune valeur si on ne prend pas en compte les ressources humaines.

- Aujourd'hui de nombreux étudiants d'université sont des enseignants expérimentés eux-mêmes – leurs connaissances, leur expertise et leurs compétences ne doivent pas être oubliées dans les programmes de formation des enseignants.
- Savoir écouter les opinions et les expériences des étudiants doit faire partie intégrante de l'enseignement universitaire.
- Le développement de connaissances utiles pour l'enseignant nécessite la participation directe des étudiants aux décisions concernant le contenu des programmes et le style d'enseignement.
- Il doit y avoir participation égale des étudiants et des enseignants dans la construction d'un savoir collectif.
- Planifier une stratégie unique d'enseignement pour tous les étudiants augmentera les risques d'exclusion, car chaque étudiant y répondra différemment.

Apprendre sur le tas

- Écouter un cours sur une question théorique, déconnectée de la réalité, ne favorise pas un apprentissage universitaire utile.
- Il est beaucoup plus efficace d'apprendre en connaissant, en réfléchissant, en débattant et en écrivant, dans une situation pédagogique concrète, que de passer une année entière dans des salles d'université à lire, écouter et écrire au sujet de cette réalité.
- La théorie pédagogique doit être envisagée dans le contexte des expériences de l'étudiant, de son milieu, de ses intérêts et de ses compétences, et dans le contexte des écoles et des communautés.
- Créer des opportunités de participation de l'élève dans la classe va beaucoup plus loin que simplement 'leur permettre de contribuer à la leçon'.

Évaluation

- Les examens ne sont pas des instruments efficaces et justes pour évaluer l'apprentissage. Ils s'appliquent de façon égale à tous les élèves et sont déconnectés des contextes réels et du temps réel.
- L'apprentissage est un processus, l'évaluation doit donc être continue, en considérant l'étudiant comme un apprenant individuel, avec un style d'apprentissage particulier.

Alors que je progresse pour faire évoluer mes pratiques intégratrices à l'université, je suis choquée par le fait que, dix ans après Salamanque, les établissements d'éducation supérieure résistent toujours aux changements. Le débat sur l'orientation vers des pratiques plus intégratrices reste à la marge des universités et des programmes de formation des enseignants. J'espère pouvoir stimuler un débat autour du rôle des établissements d'éducation supérieure dans l'éducation intégratrice, et inciter le personnel universitaire à réfléchir sur ses pratiques pédagogiques théoriques. Je termine cet article sur une déclaration d'un de mes étudiants qui illustre les problèmes et les solutions :

“On m’a invitée il y a six mois à être coordinateur pédagogique [pour apporter un appui pratique aux enseignants dans leur classe] dans une école élémentaire. J’avais vraiment besoin de cet emploi, mais je n’ai pas pu accepter cette offre car je me sentais incapable d’apporter une aide à la planification et la pédagogie des enseignants. Bien qu’ayant été enseignante moi-même pendant plusieurs années, je ne me sentais pas suffisamment bien préparée pour aider des collègues. Aujourd’hui, après avoir appris à travailler avec des stratégies intégratrices dans la classe, à gérer mon temps, à enseigner le contenu du programme à tous les élèves et à créer des opportunités de participation pour les élèves, je sais que je pourrais accepter cet emploi...”

Zenaide, étudiante, Programme de formation des enseignants

Dr Windyz Ferreira enseigne depuis plus de 20 ans au niveau universitaire. Elle est Présidente de ‘Éducation pour tous’ (Ed-Todos), une ONG brésilienne, et aussi membre du Comité de pilotage international de EENET. On peut la contacter via :

Email: windyzferreira@edtodos.org.br Site internet: www.edtodos.org.br

L'Éducation intégratrice à travers le développement communautaire au Bangladesh

Nicolas Heeren

La Déclaration de Salamanque a souligné que l'éducation intégratrice ne relevait pas seulement des ministères de l'Éducation et des écoles – elle nécessite la coopération des organisations communautaires et volontaires. Depuis 1998, Handicap International (HI) et ses partenaires locaux (dont la Mission Christoffel Blinden) mettent en œuvre une nouvelle forme de réadaptation à base communautaire, intitulée 'Approches communautaires du Handicap¹ et du développement' (CAHD) au Bangladesh et au Népal.

Les partenaires de ce programme travaillent avec plus de cent organisations de développement communautaires locales (CDO), qui interviennent normalement dans des activités de développement en milieu ordinaire, telles que des syndicats de micro-crédit, des groupes de femmes, des activités de développement agricoles et rurales, ou dans les bidonvilles. CAHD croit qu'en travaillant à travers des CDO existantes œuvrant en milieu ordinaire, non seulement on peut multiplier le nombre d'acteurs et donc augmenter l'impact, mais également orienter le travail vers l'intégration. De cette manière la question du handicap est abordée par des organisations qui ne travaillaient pas auparavant dans ce domaine. Dans l'idéal, la question du handicap est aussi abordée, non pas comme un champ d'activité séparé, mais au sein d'activités existantes.²

CAHD a un double objectif :

- Améliorer les services de réadaptation en rapprochant les donneurs de soins, en les impliquant activement et en faisant des orientations précoces et améliorées
- Intégrer les personnes en situation de handicap dans les initiatives de développement existant en milieu ordinaire.

Avec cette approche, il a été possible d'intégrer des enfants handicapés dans le système éducatif existant d'une manière efficace et intéressante.

Une évaluation externe a montré que sur toutes les CDOs qui participent à ce travail, deux-tiers étaient bien des organisations généralistes sans activités spécifiques pour -ou par- les personnes handicapées. Le troisième tiers était constitué d'organisations orientées vers le handicap et d'organisations de personnes handicapées (DPO). Il me semble que ce rapport de deux-tiers à un tiers est bien équilibré assurant ainsi que le 'handicap' reste la question essentielle (surveillée de près par les DPO), tandis que la majorité des CDO généralistes amènent des idées nouvelles, une intégration et un impact potentiellement accru pour les personnes handicapées au sein des activités ordinaires de ces CDO.

Des modules de formation spécifiques, chacun destiné à des groupes cibles différents, constituent l'essentiel de ce programme. La formation commence avec les responsables de CDO. Ils doivent être sensibilisés les premiers, pour que l'intégration du handicap dans leurs programmes ait une chance de réussir. Ceci constitue une étape décisive des stratégies d'intégration. Sans participation active de

la part des responsables, aucune intégration réelle ne pourra avoir lieu. D'autres modules sont plus orientés vers les compétences de réadaptation à base communautaires et l'intégration.

Pour résumer les choses, les membres du personnel de ces CDO doivent simplement se demander : "Les personnes handicapées dans les communautés où nous travaillons bénéficient-elles de nos activités de développement en milieu ordinaire ?" Si la réponse est négative, il faut alors remettre en question cette exclusion et s'orienter vers la mise en œuvre d'une approche intégrative.

Le fait de travailler par le biais du personnel existant des CDO n'entraîne aucun coût supplémentaire, et le CAHD bénéficie de leurs compétences dans le domaine du travail communautaire, de leurs relations et de leurs connaissances de la communauté. Cela s'est avéré être un bon choix. S'il s'agit par exemple de mettre des enfants handicapés à l'école (qui n'y étaient pas avant), ou de les renvoyer à l'école (après un abandon), un travail intensif est indispensable avec le maître d'école local, les parents de l'enfant, et les autres enfants et parents de l'école. Un agent communautaire, ayant de bonnes 'aptitudes à la communication avec la communauté', déjà bien accepté dans la communauté, aura évidemment moins de difficultés à la sensibiliser.

HI et ses partenaires ont pu intégrer plus de 1000 enfants handicapés dans le système scolaire existant seulement au Bangladesh. HI envisage d'utiliser le principe de la CAHD dans d'autres pays, notamment en Afrique, et d'appliquer la même méthodologie dans son travail de lutte contre le VIH/SIDA.

Nick Heeren est Directeur des Programmes de HI.

14 avenue Berthelot

69361 Lyon – cedex 07

France

Email: nheeren@handicap-international.org

Pour de plus amples informations relatives à l'éducation, adressez-vous à Françoise Sauzet.

Email: fsauzet@handicap-international.org

Notes

¹ Le mot 'Handicap' en Français a une connotation moins négative qu'en Anglais. Il est entré dans la langue française en 1827 par le biais des courses de chevaux. Les jockeys montant des chevaux plus forts courraient une " main à la casquette", et l'autre sur les rênes, ce qui augmentait la difficulté de la course pour eux. En Anglais en revanche, le mot est associé à mendier "en tendant la casquette".

² L'évaluation a montré qu'un certain nombre d'organisations ont commencé leurs activités dans le domaine du handicap avec du personnel spécialement choisi –mais n'ont pas nécessairement ouvert leurs autres activités aux personnes handicapées. La valeur ajoutée –à travers l'intégration dans les activités ordinaires – n'a pas réellement été obtenue.

Créer un environnement intégrateur, Oriang, Kenya

Orpa Ogot

Salamanque met l'accent sur l'importance des 'services d'appui externes' et des 'points de vue communautaires' pour que l'éducation intégratrice réussisse. Dans cet article Orpa souligne les résultats obtenus par les enseignants, les parents, les élèves, les membres de la communauté et le personnel de Leonard Cheshire International pour favoriser un environnement et des pratiques intégratrices dans un groupe de cinq écoles de l'Ouest du Kenya. Une structure d'appui a été mise en place pour assurer la durabilité de cette initiative intégratrice et encourager son appropriation par la communauté. Des centres de soutien ont été installés dans chaque école pour apporter à la fois un appui et documenter le processus intégratif.

Leonard Cheshire International (LCI) soutient depuis 2001 un programme pilote d'éducation intégratrice dans cinq écoles à Oriang, Ouest Kenya. 2200 enfants, dont 178 en situation de handicap léger à sévère (surtout des déficiences visuelles, des handicaps physiques, l'épilepsie, des troubles d'apprentissage, et un petit pourcentage de malentendants) vont profiter de ce projet. De nombreux enfants souffrent de déficiences intellectuelles causées par la malaria et l'absence d'accès aux traitements appropriés.

Par le biais de son Programme régional de formation et développement, LCI apporte une assistance technique et financière au projet. La Stratégie de LCI pour l'Afrique du Nord et de l'Est souligne la valorisation de l'éducation intégratrice, avec une orientation générale qui s'éloigne de la prise en charge en institution à long terme pour aller vers des activités communautaires. Oriang reçoit une assistance sous la forme de deux techniciens spécialisés en éducation intégratrice qui consiste en développement de structures, attitudes appropriées et renforcement des capacités des enseignants, des élèves, des parents et de toute la communauté au sens large pour dispenser une éducation de qualité aux enfants handicapés.

Cadres d'apprentissage intégrateurs

Une stratégie fondamentale consiste à valoriser l'environnement de la classe, ce qui a conduit à la création d'un environnement de classe riche en langage et l'introduction du concept de centre d'apprentissage. Le centre d'apprentissage est un espace soigneusement planifié dans la classe, où les enfants peuvent activement apprendre, interagir, échanger et coopérer entre eux. L'accent est mis sur la liberté des apprenants de progresser à leur propre rythme, sur l'acquisition de la confiance en soi et de la motivation. Parmi les activités, on peut citer l'apprentissage par les pairs pour développer des qualités utiles de meneurs. Plutôt que de rivaliser entre eux, les enfants échangent leurs expériences, ils pratiquent l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs dans un milieu qui ne cherche pas à intimider, et ils peuvent développer et explorer leur propres styles d'apprentissage individuels. Le centre d'apprentissage les encourage à prendre des décisions et faire des choix ainsi qu'à bien gérer leur temps et se concentrer sur leur tâche. À travers des activités d'apprentissage internes, le projet favorise le passage du rôle d'enseignant de

transmetteur de savoir à facilitateur d'apprentissage, devenant partenaire à part entière dans le processus d'apprentissage.

Voici les améliorations apportées à l'environnement d'apprentissage – dont plusieurs ont été réalisées grâce à la mobilisation de la communauté :

- construction de rampes d'accès aux bâtiments et salles de classe
- construction de latrines adaptées aux enfants atteints de handicaps physiques
- agrandissement des fenêtres des classes
- peinture des murs pour améliorer l'éclairage de certaines classes
- reconstruction des salles de classe détériorées
- aplanissement des cours de récréation pour faciliter la mobilité.

Utilisation de tous les sens

Des ateliers de formation ont été organisés pour encourager les enseignants à inclure l'utilisation de tous les sens dans leur pédagogie, pour aider les apprenants ayant des besoins éducatifs spéciaux à utiliser leurs autres sens. Par exemple, on offre à un élève qui n'entend pas bien la possibilité d'avoir le son amplifié, une place spéciale dans la classe et une signalétique pédagogique visuelle renforcée, faisant appel aux diagrammes et aux objets réels. Un élève malvoyant peut faire appel à ses sens du toucher et de l'audition.

La méthode globale

La 'Méthode globale' a été introduite à Oriang. Cette méthode se base sur les interconnexions entre les six compétences de la langue, à savoir la lecture, l'écriture, la parole, l'écoute, l'observation et le théâtre. Cette méthode favorise le développement cognitif, spirituel, psychologique et physique des enfants. Elle constitue aussi une plate-forme utile pour exploiter le goût des enfants pour la nature, les histoires, les poèmes, l'humour et la musique. Au fur et à mesure de la participation des enfants à des activités intéressantes mais ciblées, leurs compétences linguistiques et leur réflexion se développeront de façon naturelle.

La culture africaine dans la classe

Les enseignants du primaire élémentaire (et les responsables d'école) ont récemment été formés à utiliser cette approche à l'enseignement de la langue. On les a encouragés à incorporer des aspects positifs de la culture et de la tradition africaine dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en classe primaire. En se concentrant d'abord sur la culture orale, les enseignants peuvent faire un apprentissage de la langue parlée et écrite qui soit ludique avec des conversations créatives (une personne jouant plusieurs rôles en racontant des histoires), des jeux de mots, des fourchelangues^{NdT:}, des devinettes, des proverbes, des contes traditionnels, des mythes, des légendes, et des chansons. En incorporant la culture africaine dans la classe, on peut imaginer que la communauté participera davantage à la vie de l'école.

La formation des maîtres

Un accord avec l'Institut kenyan d'éducation spéciale (KISE) a abouti à la formation continue sur le tas des enseignants d'Oriang. Les stages du KISE dispensent des certificats et des diplômes qualifiants, respectivement sur une ou deux années.

^{NdT:} Néologisme du linguiste Claude Hagège pour le mot anglais « tonguetwister », décrivant une phrase très difficile à prononcer

L'enseignement se fait à distance pendant le trimestre, et des réunions sont organisées avec les formateurs pendant les vacances scolaires.

Ce modèle de formation, qui existe déjà pour d'autres matières comme les mathématiques et l'anglais, est le premier au Kenya à incorporer l'éducation intégratrice. Les résultats d'une enquête sur l'état des lieux effectuée par LCI en 1999 ont joué un rôle important dans la préparation du stage de formation. 15 enseignants sont actuellement en formation interne pour le Diplôme d'éducation intégratrice, qui comprend le langage des signes, le Braille et l'utilisation d'aides pédagogiques et adaptatives.

Participation communautaire

Le projet est géré, par souci de durabilité, par un Comité de gestion issu de la communauté locale. Le comité a reçu une formation de gestion de projets communautaires, et ce processus de renforcement des capacités est continu. Le Comité, composé de 16 membres, supervise le travail de cinq Comités pour l'intégration du handicap à l'école (School Disability Committees-SDC). Un SDC est constitué de deux personnes issues de chaque groupe suivant : personnes handicapées ; parents d'enfants handicapés ; enseignants ; membres du comité d'école ; et agents de santé communautaires. Chaque SDC collabore avec des Groupes de soutien (surtout des organisations de personnes handicapées) pour identifier les enfants handicapés et favoriser leur éducation et leur bien-être. Par le biais du SDC, les parents reçoivent une formation en matière d'éducation et de soins des enfants handicapés. Le projet a permis à tous les parents de devenir partenaires dans la gestion de l'école et de participer aux décisions.



Enfant à enfant

Avec des principes basés sur la relation enfant à enfant, le projet a pu diffuser des messages clés aux élèves et aux membres de la communauté à travers le théâtre participatif, en racontant des histoires, avec la musique et la poésie. À la suite de la formation des enseignants à l'approche « enfant à enfant », les enfants travaillent actuellement avec les parents et les agents de santé communautaires sur des plans

d'action pour faire passer des messages et promouvoir l'action communautaire en faveur du handicap.

Ressources et matériels

Un centre de ressources central offrant un soutien spécialisé aux écoles et aux familles a été établi. On y trouve une bibliothèque, des moyens de formation, une zone de thérapie, et une unité de communication. On y trouvera bientôt un accès à l'Internet. Il a été ensuite décidé qu'un seul centre de ressources central n'était pas suffisant, donc chacune des cinq écoles a aussi un point ressource avec une mini-bibliothèque, un accès à du matériel de jeux et du matériel pédagogique et d'apprentissage, y compris des ressources conçues par les élèves et les enseignants eux-mêmes.

Documentation

Nous avons l'intention cette année de documenter le processus d'éducation intégratrice et la façon dont il a changé la vie de tant de personnes – pas seulement des enfants handicapés mais aussi de leur communauté. Nous avons l'intention de le faire par le biais d'un Bulletin et d'un documentaire sur vidéo. On y trouvera des histoires à dimension humaine et des leçons apprises. Nous les utiliserons pour l'éducation, la sensibilisation et la mobilisation des acteurs clés, notamment le ministre de l'Éducation. Nous espérons de cette manière pouvoir exercer une influence en faveur de changements aux niveaux des politiques, de la formation des enseignants et de la communauté.

Orpa Ogot est le chargé de liaison du programme d'éducation intégratrice de LCI et peut être contacté à :

LCI

PO Box 5575

Kisumu

Kenya

Pour en savoir plus sur le travail de LCI dans la Région Afrique du Nord et de l'Est, on peut contacter :

Njambi Waciuma

Administrateur/ Responsable des communications

PO Box 38748 – 00600

Nairobi

Kenya

Tel: +254 020 572197

Fax: + 254 020 572249

Email: encheshire@iconnect.co.ke

Intégration des enfants sourds et aveugles

Sumitra Mishra et Ben Simms

Pour les enfants sourds et non-voyants et leurs familles, la Déclaration de Salamanque a été une avancée capitale. Pour la première fois une Déclaration internationale importante faisait référence aux besoins spécifiques des enfants sourds et non-voyants.¹ Cependant, d'après l'expérience de Sense International et de ses partenaires, Salamanque n'a eu que peu d'effets positifs sur le nombre d'enfants sourds et non-voyants² ayant accès à l'éducation formelle, et on ne sait pas bien comment aider un enfant sourd et non-voyant, que ce soit dans le système classique ou dans un contexte spécialisé.³ Cet article met en évidence les problèmes auxquels ces enfants doivent faire face avec des exemples particuliers d'enfants avec lesquels Sense International travaille en Inde. Cet article soulève des questions sur la compréhension du terme 'intégration' et son interprétation 'sur le terrain' par les gouvernements nationaux et les défenseurs des droits de l'enfant.

Dix ans après Salamanque, l'écrasante majorité des enfants sourds et non-voyants restent exclus du système éducatif. Ceux qui sont à l'école ont du mal à suivre dans des classes surchargées et avec les approches pédagogiques qui ne prennent pas en compte les besoins spéciaux de communication de ces enfants – le taux d'abandon scolaire reste élevé.

La surdi-cécité n'est pas reconnue comme une déficience distincte ; les Plans nationaux d'éducation pour aboutir à l'Éducation pour tous ne font aucune référence à la surdi-cécité ; il n'existe aucune statistique pour étayer la planification de l'enseignement ; il y a un manque d'expertise dans la classe ; et il existe peu de consultation directe des enfants sourds et non-voyants et de leurs familles.

Vibuti est une enfant sourde et non-voyante de huit ans contactée par l'Association des personnes non-voyantes, Ahmedabad. Malgré ses capacités, on ne pouvait persuader aucune école classique de l'accepter. Au cours des derniers mois, Vibuti a été rejetée de l'école spécialisée où elle allait. Dans les deux cas, les écoles avaient l'impression de manquer de ressources et d'expertise.

Ces questions ont été abordées à Salamanque mais dans la pratique, peu d'efforts sont fait au niveau national pour mettre en œuvre cette vision de stratégies éducatives spécialisées pour les enfants sourds et non-voyants. Salamanque a plutôt servi aux gouvernements à justifier une réduction à la fois de la taille et des financements du secteur de l'éducation spécialisée. Les enfants sourds et non-voyants, dont l'immense majorité a besoin d'un soutien éducatif spécialisé, sont passés du côté 'démodé' du débat entourant l'intégration. Le fait d'avoir négligé de prévoir un enseignement spécialisé fait que l'exclusion des enfants sourds et non-voyants est aussi profonde aujourd'hui qu'elle l'était en 1994.

Rumi, une fillette de sept ans provenant d'un village d'Orissa, a rejoint 35 camarades d'école dans l'école de son village en 2003. Elle est assise au fond, isolée, incapable de participer aux activités. Son professeur a refusé de tenir compte de sa

déficience. “Je suis débordé”, dit-il à Sense International. “Je dois m’occuper de la classe tout entière, pas de cas particuliers.”

L’attitude du gouvernement du Brésil et des responsables de la Banque mondiale lors d’un congrès l’an dernier à Rio de Janeiro a été typique de notre expérience et de celle de nos partenaires : d’un côté, de longues discussions autour du thème de l’orientation ‘en milieu ordinaire’ des enfants ayant des difficultés d’apprentissage et des enfants en situation de handicap physique ; de l’autre, silence et incompréhension face aux questions de parents d’enfants sourds et non-voyants.

Quel choix y-a-t-il dans cette situation pour un pédagogue ou un militant œuvrant au nom d’un enfant sourd et non-voyant ? N’est-il pas préférable de le garder à la maison, avec le soutien individuel spécialisé d’un parent ou d’un agent de terrain ?

Javed est placé dans un internat pour garçons non-voyants à Delhi. Il a gravi les échelons sans avoir jamais passé un examen. “Il a un niveau trop faible”, a expliqué un enseignant. L’école a découvert récemment qu’il avait une déficience auditive. La réaction de l’école a été de demander à sa famille de le transférer dans une école pour enfants ayant des difficultés d’apprentissage. Son avenir reste indéterminé.



Sense International croit que les enfants sourds et mal-voyants ont le droit de faire partie du système éducatif et qu’ils devraient avoir un soutien approprié pour y accéder. Nous adhérons à un concept d’éducation qui prenne en compte les besoins individuels de l’enfant, et crée un cadre d’apprentissage, social et physique, approprié dans lequel les enfants peuvent apprendre. À cause du caractère unique et complexe des besoins des enfants sourds et non-voyants, nous reconnaissons qu’ils peuvent recevoir une éducation mieux adaptée dans un système éducatif spécialisé ou des écoles spéciales. Cependant, nous reconnaissons aussi qu’il y a des cas où des enfants sourds et non-voyants, avec un soutien spécialisé approprié, peuvent aussi s’épanouir dans un cadre ordinaire.

C’est pourquoi Sense International s’est engagée dans une série d’activités :

- En Roumanie, nous avons collaboré étroitement avec le ministère de l'Éducation : pour la première fois de l'histoire du pays, les enfants sourds et non-voyants ont eu accès à des classes au sein d'écoles spéciales financées par l'État ; un stage accrédité interne de formation des maîtres a été mis en place ; un réseau d'enseignants canalise le soutien par des pairs, et une gamme de publications a été produite pour aider les enseignants à développer leur expertise.
- In Inde, nous avons été les premiers à innover avec des approches de réadaptation basées dans la communauté, qui permettent l'identification précoce des enfants, un soutien aux familles et des changements d'attitudes parmi la communauté plus large. Dans le meilleur des cas, ces programmes ont abouti à l'intégration des enfants au sein des écoles de village, avec le soutien d'agents de terrain expérimentés.
- En Bolivie, nous avons œuvré pour garder les enfants atteints du syndrome⁴ d'Usher au sein du système d'éducation spécialisée, en apportant aux enseignants réticents des informations et une formation pour adapter leurs approches.

Sense International est fière de ce travail. Cependant, à chaque étape franchie, nous mesurons mieux l'ampleur du travail qui reste à faire.

C'est le moment pour nous de forger un partenariat plus large avec ceux qui travaillent à mettre en œuvre la vision de Salamanque. Cependant, pour ce faire, nous devons promouvoir une interprétation mieux équilibrée de ses objectifs. Cela fait trop longtemps qu'on permet aux gouvernements et aux organisations internationales d'ignorer le défi que posent les enfants sourds et non-voyants aux pédagogues et aux planificateurs. C'est le moment de changer les choses.

Voici les coordonnées de Sumitra Mishra, responsable des programmes au bureau de Sense International en Inde :

WZ-33A,
2nd Floor – Left
Lane 8
Virender Nagar
Opp LML Workshop
New Delhi
Inde
Tel +91 11 25618430
Email: sumitra@senseintindia.org

Ben Simms est responsable des programmes, basé au bureau de Londres de Sense International :

11-13 Clifton Terrace
Finsbury Park
Londres
N4 3SR
RU

Tel: +44 207 567 3377

Email: ben.simms@senseinternational.org.uk

Site Internet : www.senseinternational.org.uk

Notes

¹ “Les politiques éducatives (peuvent prendre) prennent en compte les différences et les situations particulières ... (étant donné que) En raison des besoins particuliers de communication des personnes sourdes et sourdes et non-voyantes, leur éducation peut être assurée de façon plus appropriée dans des écoles spécialisées ou des classes et des unités spéciales dans des écoles ordinaires” (Article 21)

² Le Gouvernement du Royaume-Uni n'a adopté une définition formelle de la surdi-cécité qu'en 1989 : “Une personne est considérée comme sourde et non-voyante si ses déficiences visuelles et auditives associées lui causent des difficultés de communication, d'accès à l'information et de mobilité.” Département de la Santé (2001) *Prise en charge sociale des enfants et adultes sourds et non-voyants*, RU : HM Government

³ Il n'existe pas de statistiques complètes sur le nombre de personnes sourdes et non-voyantes. L'identification la plus efficace à ce jour des personnes sourdes et non-voyantes a été effectuée par la municipalité de Bradford au RU, qui a identifié 90 personnes sourdes et non-voyantes sur 100 000 (2003).

⁴ Le syndrome d'Usher est une maladie génétique qui provoque la surdité ou l'audition partielle à la naissance et la cécité à partir de l'adolescence. Elle touche environ cinq pour cent de la population atteinte de surdité.

Sense International voudrait établir un dialogue avec les lecteurs d'EENET, ce qui donnerait une nouvelle impulsion à notre travail avec les enfants sourds et non-voyants et leurs familles dans les pays en voie de développement. Contactez-nous !

Qu'est-ce qu'une culture de l'intégration ?

Judy Kugelmass

La Déclaration de Salamanque définit l'intégration comme une réforme qui soutient et encourage la diversité de tous les apprenants. Elle a pour objectifs d'éliminer l'exclusion sociale qui résulte des réactions à la diversité des origines raciales, ethniques, sociales, religieuses, sexo-spécifiques et des compétences. Cette définition n'est néanmoins pas appliquée universellement.

Dans les écoles du monde entier, le mot 'intégration' ne fait souvent référence qu'au placement des enfants handicapés dans des classes ordinaires avec leurs pairs. Je cherche à comprendre comment les définitions de l'éducation intégratrice se reflètent dans le fonctionnement des écoles. Cela m'a conduit à enquêter auprès d'écoles publiques se définissant elles-mêmes comme 'intégratrices' en Angleterre, au Portugal et aux États-Unis. Dans cet article, je décris ce que j'ai appris dans trois écoles intégratrices dont la mission déclarée officiellement reflète la définition de l'intégration de la Déclaration de Salamanque.

Les écoles ont des cultures organisationnelles uniques qui reflètent des aspects des sociétés dans lesquelles elles se trouvent. Il existe cependant des cultures d'organisation qui représentent des idées nouvelles. Ces institutions progressives introduisent des innovations et servent de modèles de ce qu'on peut faire dans leurs sociétés respectives. Les trois écoles que j'ai étudiées sont représentatives de ce type d'organisations. Chacune de ces écoles dessert des populations d'élèves culturellement et linguistiquement diverses, dont un nombre important provient de familles à revenus modestes.

L'école américaine est située dans une petite ville de l'État de New York et a une population d'élèves représentant un éventail économique et culturel varié (européen, africain, asiatique et latino-américain). Il y a aussi des enfants d'immigrants et de réfugiés récents, qui sont nombreux à avoir un maniement limité de l'anglais. L'école portugaise dessert un quartier économiquement désavantagé et culturellement varié de Lisbonne, comprenant un nombre croissant d'enfants non-lusophones en provenance d'ex-colonies portugaises, ou réfugiés d'autres pays d'Afrique, du Moyen-Orient et de l'Europe de l'Est. L'école britannique se situe à Londres et dessert une population similaire d'élèves dont la majorité est bilingue ou multilingue. Parmi ces élèves se trouvent des enfants issus de l'immigration et/ou des demandeurs d'asile en provenance de pays d'Afrique, d'Asie du Sud-Est et du Moyen-Orient. Dans chacune de ces écoles, des enfants en situation de handicap et ayant d'autres besoins éducatifs spéciaux suivaient l'enseignement dans des classes ordinaires aux côtés de leurs pairs.

Toutes les cultures fonctionnent à plusieurs niveaux – reliées entre elles et se soutenant mutuellement. Ces niveaux forment les aspects visibles, techniques et artistiques d'une organisation. Les valeurs et les croyances partagées par les membres de l'organisation se reflètent dans ces traits observables. C'est la deuxième dimension de la culture. Le contenu sous-jacent des liens entre les deux niveaux forme la troisième dimension culturelle, souvent cachée. Dans chacune de ces écoles, ce lien était établi et entretenu par l'engagement inconditionnel que j'ai

trouvé chez tous les membres du personnel envers les principes de l'intégration. Les cultures de ces écoles se caractérisent ainsi :

- appréhension des différences entre les élèves et le corps enseignant comme des ressources
- structure de l'organisation qui favorise l'esprit d'équipe au sein du corps enseignant
- style interactionnel de collaboration entre le corps enseignant et les élèves
- responsabilités partagées et réparties entre responsables officiels et corps enseignant
- volonté de lutter pour le maintien des pratiques intégratrices
- compréhension de la nature sociale/politique de l'intégration
- utilisation de la langue et des symboles pour communiquer les idéaux et étendre la motivation à toute l'école et à la communauté
- engagement et croyance inconditionnels en l'éducation intégratrice.

Le développement d'approches intégratrices ne s'est pas fait comme un processus mécanique dans lequel une restructuration organisationnelle spécifique, ou l'introduction d'une pratique pédagogique particulière, aurait entraîné une participation accrue des élèves. Mais ce que ces trois écoles avaient plutôt en commun, c'est leur focalisation sur des processus de collaboration. La collaboration était à la fois une forme de pratique et une manifestation des valeurs d'intégration traduites par le corps enseignant dans leurs efforts pour créer une communauté où chaque individu – corps enseignant et élève – était apprécié. Dans chaque école, les pratiques d'enseignement en collaboration et la structure organisationnelle étaient étayées par la conviction partagée par les enfants et le personnel de la valeur de chaque adulte et de chaque enfant. Cette conviction dépassait la manière de traiter les enfants, elle s'étendait à la façon dont les adultes interagissaient entre eux et célébraient les dons uniques que chacun apportait dans sa communauté respective.

Dr Kugelmass est professeur agrégé spécialisée dans la formation des enseignants. Elle a œuvré au développement d'écoles intégratrices dans le monde entier. Voici ses coordonnées :

Dr Judy W. Kugelmass
School of Education and Human Development
Binghamton University
Binghamton, NY 13902
USA
Email: Jkugelmass@aol.com

Regards sur le développement des politiques, Sri Lanka

Padmani Mendis

Le Sri Lanka s'est particulièrement penché sur l'éducation des enfants en situation de handicap. La première école pour les sourds et aveugles a été créée en 1912 ! Au début des années 1970, le ministère de l'Éducation a commencé à améliorer les possibilités éducatives pour les enfants handicapés en les intégrant. Cependant, depuis l'adoption de la Déclaration de Salamanque, l'accent au Sri Lanka est mis sur l'éducation intégratrice.

La majorité des enfants handicapés sont dans des classes ordinaires dans des écoles d'état. Quelques-uns sont dans des Unités d'Éducation spéciale rattachées à des écoles spéciales, gouvernementales et non-gouvernementales. En 2001, les enfants en situation de handicap dans les classes ordinaires représentaient 2,37 pour cent de la population totale des élèves qui s'élevait à plus de quatre millions.

Les réformes de l'école primaire, introduites en 1997, ont donné un coup de fouet à l'intégration des enfants handicapés dans les classes ordinaires. Des programmes basés sur les compétences et le contrôle continu ont remplacé les contrôles de fin de semestre et les examens de fin d'année. Des changements ont été apportés à l'enseignement en classe en faveur d'une approche centrée sur l'apprenant, avec une pédagogie de groupe et basée sur des activités pour enseigner les compétences pratiques et techniques. Des activités parallèles au programme, des conseils et une orientation professionnelle et de nouvelles stratégies de formation des enseignants, tous ces éléments d'éducation intégratrice bénéficient aux enfants handicapés.

Un responsable médical et le maître d'école effectuent une évaluation à l'entrée de l'enfant en école primaire. Les parents sont aussi impliqués. Cette évaluation permet à l'enseignant de mettre en pratique des méthodes pédagogiques centrées sur l'enfant, qui s'adressent aux problèmes particuliers de chaque enfant. Cela exige néanmoins une formation adaptée, appropriée et efficace de tous les enseignants, de façon continue. Les évaluations continuent jusqu'à ce que les enfants terminent l'école primaire.

La formation des enseignants dans le cadre de l'éducation intégratrice a également progressé dans les dernières années. L'Institut national d'éducation dispense une formation préliminaire et continue pour les "formateurs des maîtres" portant sur l'éducation intégratrice et l'éducation primaire. Une formation de trois ans pour former des « enseignants ressources » spécialisés en éducation intégratrice a été mise en place et des professeurs d'éducation spécialisée sont formés sur deux ans. La formation continue des enseignants est dispensée à travers un réseau de centres de formation qui couvre toute l'île. Des responsables de zones pour l'éducation intégratrice sont formés pour préparer les programmes et le matériel pédagogique pour la formation de tous ces cadres, ainsi que pour les enseignants en milieu ordinaire et les enseignants ressources.

En août 2003, une Politique nationale relative au handicap a été approuvée, et le projet de loi pour l'appliquer est en cours de préparation. La Politique nationale

relative au handicap comprend une politique sectorielle spéciale sur la scolarité basée sur l'éducation intégratrice. Cette politique sur l'éducation intégratrice a pris deux choses en compte : de nombreux enfants handicapés ne sont toujours pas scolarisés, malgré un taux de scolarisation national en primaire de 92 pour cent ; le taux d'abandon des enfants handicapés est exceptionnellement élevé.

Le taux d'abandon élevé peut être le reflet de la qualité inadéquate de l'éducation que reçoivent les enfants handicapés. Très peu d'enfants vont au-delà de l'école primaire et seuls quelques-uns vont jusqu'au collège.

En décembre 2003, la Commission d'éducation nationale, dans ses 'Propositions pour un cadre de politique nationale sur l'Éducation générale à Sri Lanka', a inclus dans le sujet 'Opportunités éducatives – Équité et excellence' une partie séparée intitulée 'L'éducation pour les enfants handicapés'. Elle rassemble la politique et les recommandations stratégiques provenant de la Politique nationale sur le handicap.

L'usage du terme 'enfant handicapé' est significatif. Un examen récent de l'éducation intégratrice pour les enfants en situation de handicap a mis en évidence que les enseignants identifiaient très rarement ces enfants comme appartenant au groupe ayant 'des besoins éducatifs spéciaux'. Il est indispensable d'identifier le handicap des enfants pour pouvoir répondre à leurs besoins particuliers et afin que les enseignants en milieu ordinaire acquièrent les connaissances et les compétences pour pouvoir s'occuper d'eux. Le terme ne souligne pas la différence mais sert dans un contexte social, à décrire une situation particulière.

Les réformes de l'école primaire ont fourni les stratégies nécessaires à l'amélioration de la qualité de l'éducation, mais les résultats restent à voir pour les enfants en situation de handicap. Lorsque la politique et les recommandations stratégiques pour renforcer l'éducation intégratrice auront leur place entière, tant dans la Politique nationale sur le handicap que dans la Politique d'éducation générale proposée, on peut espérer que les enfants handicapés pourront jouir de leur droit à l'éducation.

Padmani Mendis est consultante internationale dans le domaine du handicap depuis 25 ans et fortement engagée dans l'éducation des besoins spéciaux. On peut la contacter à:

17 Swarna Road

Colombo 06

Sri Lanka

Tel: 94 11 2587853

Fax: +94 11 2587853

Email: mendisnl@sltnet.lk

Les C-EMIS, un outil pour l'éducation intégratrice pour tous

Els Heijnen

L'Éducation pour tous (EPT) n'est pas automatiquement intégratrice. Un grand nombre d'enfants continuent à être exclus de l'éducation ordinaire. Les enfants qui sont marginalisés dans les écoles d'État restent 'invisibles' lors des processus de collectes de données, ce qui aboutit à un manque d'informations fiables sur le nombre d'enfants hors système scolaire et les raisons pour lesquelles ils ne sont pas inscrits à l'école, leurs absences régulières, leur apprentissage médiocre ou leur abandon de l'école.

Les raisons de l'exclusion sont généralement basées sur la croyance que certains enfants ont moins de capacités ou de valeur parce qu'ils sont pauvres, parce qu'ils travaillent, sont des filles, sont handicapés, issus de minorités ethniques, ou parce qu'ils sont perçus comme étant 'différents' pour d'autres raisons.

Dans le cadre de l'engagement de chaque gouvernement envers la Déclaration de Dakar (2000) pour l'EPT, des Systèmes nationaux d'information de la gestion de l'éducation (EMIS) sont en cours d'élaboration pour recueillir systématiquement des statistiques pour la planification et le suivi de l'éducation et pour scolariser tous les enfants. Bien que ce soit un bon début, les EMIS des gouvernements laissent encore de côté de nombreux enfants, dans l'inscription et dans la programmation. La principale raison de cet état de fait est le manque de réflexion et de planification intégratrice chez les décideurs et les planificateurs de politiques. Parmi les autres raisons de l'exclusion des enfants vulnérables et marginalisés par les EMIS des gouvernements, on peut trouver :

- la collecte des données se fait de haut en bas – ce sont les gouvernements centraux qui déterminent quelles informations recueillir
- Les taux d'inscription sont gonflés et les taux d'abandon minimisés
- L'accent est mis sur les chiffres, pas sur les causes
- Les moyennes nationales cachent les variations locales
- L'accent est mis sur l'école plutôt que sur l'enfant
- Manque d'informations relatives aux droits de l'enfant
- Manque de participation communautaire et de renforcement des capacités
- L'accent n'est mis que sur les écoles publiques.

Il n'existe donc pas d'informations fiables sur l'étendue du problème des enfants non scolarisés, ni d'informations suffisantes sur l'identité de ces enfants, et pourquoi l'école les a oubliés. Si les écoles veulent s'améliorer et répondre aux besoins locaux, elles doivent avoir davantage d'autonomie pour évaluer et résoudre leurs propres problèmes.

Puisqu'il existe tant de limites aux EMIS nationaux, il est indispensable de mettre au point des systèmes à base communautaires, ou C-EMIS. Il s'agit d'un système décentralisé de collecte de données, mis en œuvre avec la participation active des communautés, des parents, des enseignants, des responsables de collectivités locales et même des enfants. L'information est analysée et utilisée à l'endroit où elle

est collectée. L'un des objectifs est d'améliorer l'appropriation et la responsabilité locales – à la fois dans le système formel et le système non-formel.

Le système des C-EMIS a été expérimenté en Asie centrale et du Sud-Est (Pakistan, Sri Lanka, Népal, Bangladesh, Tajikistan et Kirgizstan), avec l'appui technique de Save the Children ou de l'UNICEF en partenariat avec les gouvernements nationaux.

L'application réussie des C-EMIS contribue à l'autonomisation des communautés à gérer des systèmes éducatifs décentralisés conçus pour dispenser une éducation de qualité à tous les enfants. Il ne s'agit pas d'un système parallèle, mais qui vient en complément des EMIS d'État pour mieux comprendre et apporter une réponse éducative intégratrice aux enfants. Les C-EMIS soulignent combien il est important de trouver tous les enfants dans une zone administrative et de les rendre visibles, surtout ceux qui ont jusqu'ici été privés de leur droit à l'éducation. Ils cherchent à renforcer les capacités des acteurs à utiliser des données quantitatives (EMIS) et qualitatives (C-EMIS) pour développer l'éducation et améliorer les écoles au niveau local. À ce titre, les C-EMIS constituent un outil de planification et de programmation intégratrice.

En plus de la collecte et de l'analyse de données, les communautés surveillent la performance et la gestion du système éducatif. Des critères de suivi local sont mis au point en partenariat avec le gouvernement et comprennent des outils de mesure de l'intégration, de la qualité et du rapport coût-efficacité local. Une caractéristique particulière des C-EMIS est l'inclusion de données concernant la réussite de l'apprentissage, élément négligé par la plupart des systèmes d'État. Les enfants, les parents et les communautés ont le droit de savoir dans quelle mesure l'école offre les compétences d'apprentissage élémentaire.

"Les enfants qui apprennent ensemble, apprennent à vivre ensemble !"

Els Heijnen était Conseillère d'Éducation pour Save the Children Suède-Danemark-Royaume-Uni au Bangladesh jusqu'en mai 2004 et est maintenant Conseillère de Projet (Helvetas/SDC) pour le projet national du gouvernement du Bhutan pour le renforcement des capacités de la formation des enseignants. On peut la contacter à : Email: els.heijnen@helvetas.org

L'intégration dans la région Centre de Java, Indonésie

Prof. Moch. Sholeh Y.A. Ichrom et Terje Magnussønn Watterdal

Le ministère de l'Éducation nationale d'Indonésie a décidé il y a quelques années de commencer dans tout le pays à préparer une application expérimentale d'éducation intégratrice dans un petit nombre d'écoles primaires et du premier cycle secondaire. La préoccupation première dans la région Centre de Java concerne l'intégration des enfants mal-voyants. Au printemps 2003, Pemalan, dans la région centre de Java, a été sélectionnée par l'administration de l'éducation aux niveaux du district, provincial et national pour être l'une des principales zones pilotes. Cet article examine les avancées obtenues à ce jour par ce projet pilote.

La région Centre de Java est l'une des provinces d'Indonésie avec la densité de population la plus élevée, avec plus de 32 millions d'habitants pour une superficie de seulement 34 000 kilomètres². Malgré la densité de population, La région Centre de Java est principalement rurale avec une économie basée sur l'agriculture.

Pour s'assurer que l'application expérimentale d'éducation intégratrice bénéficie du soutien à part entière des communautés locales, un programme de sensibilisation a été mis au point, en coopération avec les autorités éducatives de district et de province, l'Université de Sebelas Maret à Solo, les proviseurs et enseignants des écoles spécialisées et des représentants d'ONG. Outre le fait d'introduire la notion d'intégration auprès des autorités éducatives et des autres acteurs, nous avons aussi insisté sur les liens entre intégration, culture et religion. Nous avons identifié des éléments d'intégration existant aussi bien dans les cultures que dans les religions des différentes communautés concernées et nous avons bâti notre stratégie de sensibilisation autour de valeurs familières enrichies par des idées nouvelles.

La réponse des responsables de l'éducation de la province a donc été positive. Néanmoins, puisque c'est aux districts que revient maintenant la principale responsabilité de l'éducation primaire, il était primordial d'avoir également leur appui. Leur réponse a généralement été positive, mais certains responsables se sont inquiété des implications budgétaires de l'éducation intégratrice. Certains proviseurs et enseignants se préoccupaient de savoir comment enseigner et gérer des enfants ayant des besoins spéciaux dans des classes ordinaires.

Pour répondre aux préoccupations des responsables de l'éducation au niveau du district, il fut convenu de trouver des méthodes de co-financement de l'application pilote en faisant appel à des financements aux niveaux du projet, du district, de la province et national, ainsi qu'un soutien de la part d'ONG actives dans le domaine de l'éducation, et de l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux dans les différents districts. L'UNESCO a aussi accepté de soutenir certaines activités de sensibilisation, en apportant à la fois des fonds et du matériel pédagogique. De plus, les enseignants des écoles pilotes désignées à Pemalang ont suivi une série de stages de recyclage internes, pratiques et de courte durée, dans les domaines de la gestion des classes, des compétences pédagogiques, de l'orientation et de la mobilité et du Braille, puisque la majorité des enfants ayant des besoins spéciaux

dans les écoles pilotes ont des déficiences visuelles. Ces stages ont été organisés en coopération étroite avec le centre voisin de ressources de la province.

En 1998, le Directorate de l'Éducation Spéciale a commencé à mettre en place un centre de ressources de province en relation avec les enfants malvoyants à Pemalang, en coopération avec Braillo Norway (producteur d'équipement d'impression en Braille et coordinateur de programmes de réadaptation et d'éducation) et l'Université d'Oslo. Le centre de ressources est basé dans une école spécialisée pour enfants déficients visuels. De nombreux enseignants de cette école spécialisée ont participé à des programmes de recyclage nationaux et régionaux et sont maintenant le fer de lance des efforts pour piloter l'éducation intégratrice dans leur communauté. Les premiers enfants – six avec une déficience visuelle et deux des difficultés d'apprentissage – ont été inscrits dans les écoles pilotes en juillet 2003.

Les enfants et les enseignants des écoles pilotes sont aidés par des enseignants itinérants (mobiles) provenant du centre de ressources et le gouvernement a mis un enseignant ressource à temps plein à la disposition de chacune des quatre écoles pilotes. Des manuels en Braille et avec des gros caractères sont prêtés par les centres de ressources. Une évaluation visuelle des enfants et si nécessaire des interventions chirurgicales sont réalisées dans les écoles pilotes, en coopération avec Inverso Baglivo, une organisation spécialisée dans la malvoyance et la santé des yeux.

Malgré tous ces efforts, seule une petite minorité d'enfants handicapés sont dans ces écoles. La plupart étudient toujours dans des écoles spécialisées. Cependant l'évolution vers l'éducation intégratrice a commencé. D'autres écoles doivent commencer l'application pilote en 2004 avec un soutien renforcé des administrations de district, de province et de niveau national. Nous sommes pleinement confiants qu'avec les efforts fournis par les enseignants et les responsables de l'éducation, l'éducation intégratrice fait maintenant partie de la région Centre de Java, et que bientôt tous les enfants de la province recevront une bonne éducation et auront l'occasion de s'épanouir pleinement.

Prof. Moch. Sholeh Y.A. Ichrom est basé à l'Université de Sebelas Maret et Terje Magnussønn Watterdal est le responsable de projet, Braillo Norway/ Directorate of Special Education. On peut les contacter à :
Braillo Project Office
Komplek Depdiknas
Jl. R.S. Fatmawati
Cipete
Jakarta
Indonésie

Publications utiles de l'UNESCO

Document de réflexion : 'Vaincre l'exclusion par des approches intégratrices dans l'éducation : un défi et une vision'

C'est un document de politique important de l'UNESCO sur l'éducation intégratrice. Il vient d'être traduit dans les six langues officielles de l'UNESCO. Avec le livret du Dossier ouvert, également disponible en six langues, il constituera un bon document de référence sur les idées fondamentales et la philosophie du concept de l'intégration dans l'éducation.

Curriculum differentiation Material (Matériel de différenciation dans les programmes)

Ces matériels ont vocation, à un niveau pratique, d'aider les pays à mettre en œuvre les politiques d'éducation intégratrices dans leurs écoles.

Dossier ouvert sur l'éducation intégratrice : matériels de soutien à l'usage des directeurs et administrateurs

Ce dossier aborde l'évaluation, le développement professionnel, le rôle des familles et des communautés, et le développement d'un programme intégrateur.

Inclusive Schools and Community Support Programmes (Les écoles intégratrices et les programmes de soutien communautaires) (Phase 1 1996-1997 et Phase 2 1998-2001)

Ce projet de l'UNESCO était une suite à la conférence de Salamanque en 1994. Plus de 20 pays différents y ont participé et ont donné des exemples montrant comment l'éducation intégratrice peut devenir un élément important du mouvement d'EPT. Des évaluateurs externes sont en train d'évaluer le projet et le rapport final sera prêt cette année (2004).

Comprendre les besoins des enfants dans les classes intégratrices et y répondre : Guide à l'usage des enseignants (2001)

Ce guide donne des informations pratiques sur la manière d'enseigner aux enfants ayant des difficultés particulières d'apprentissage.

Salamanque – Cinq ans après

Revue des développements survenus au niveau international en direction de systèmes éducatifs plus intégrateurs et des contributions de l'UNESCO à cette évolution.

Les documents précités peuvent être téléchargés sur le site Internet de l'UNESCO.

Special Needs in the Classroom : A Teacher Education Resource Pack (1993) (Besoins spéciaux dans la classe : dossier ressource pour la formation des enseignants)

Ce dossier contient du matériel et des processus pouvant être utilisés dans les programmes de formation des enseignants. Il a servi dans plus de 80 pays et vient d'être révisé.

Disponible sur le site Internet UNESCO Publishing :
<http://publishing.unesco.org>

Inclusion in Education: The participation of disabled learners: A thematic study (2001)

(L'intégration dans l'éducation : la participation des apprenants handicapés - une étude thématique-2001)

James Lynch

Cette étude passe en revue les développements dans la théorie, les politiques et les pratiques de l'éducation intégratrice depuis la Conférence mondiale sur l'Éducation pour Tous (1990) et réunit des articles commandés ou collectés, ainsi que des textes écrits pour le Forum mondial pour l'Éducation.

Poverty Eradication through Education: Breaking the cycle of poverty for children (L'éradication de la pauvreté par l'éducation : sortir du cercle vicieux de la pauvreté pour les enfants)

Ministère de l'Éducation, Ouganda, 2003

Cette publication est issue d'un atelier international qui s'est tenu en Ouganda en 2002 intitulé, 'Créer un environnement favorable pour l'éradication de la pauvreté'.

Towards Inclusive Practices in Secondary Education (2003) (Vers des pratiques intégratrices dans l'éducation secondaire)

Ce manuel offre des exemples en provenance du Chili, de Hongrie, du Népal, d'Afrique du sud, d'Ukraine et des États-Unis.

Ces trois documents sont disponibles gratuitement à l'adresse suivante :
Division of Basic Education, Primary Education Section
UNESCO
Email: sdi@unesco.org

Pour se procurer les documents cités ici (sauf mention spéciale) se reporter au site Internet de l'UNESCO : www.unesco.org/education/inclusive, ou contacter :

Inclusive Education
ED/BAS/EIE
UNESCO
7 Place de Fontenoy
75352 Paris SP 07
France
Email: ie@unesco.org

www.unesco.org/education/inclusive

Les parents encouragent le changement en Tanzanie

Beda Mutagahywa



L'Association tanzanienne pour les personnes handicapées mentales (TAMH) est une organisation de personnes handicapées constituée essentiellement, mais pas uniquement, de personnes atteintes de troubles du développement, leurs parents et leurs familles. Elle a vocation de plaider en faveur des droits des personnes atteintes de déficiences du développement en Tanzanie. Elle a été établie en 1981, et s'appelait alors la Société tanzanienne des infirmes moteurs-cérébraux et du retard mental (TSCP & MR). Dès le début, TAMH a profité d'une collaboration avec une organisation sœur, NFU, organisation de plaidoyer à base familiale en Norvège. Dans cet article Beda souligne brièvement les défis auxquels TAMH a du faire face avant de devenir une association importante – plaidant en faveur des droits d'un groupe vulnérable et encourageant l'intégration dans l'éducation des enfants atteint de troubles du développement.

TAMH a été formé par des groupes de parents et des professionnels des secteurs de la santé et de la protection sociale. L'association était axée sur la prestation de services éducatifs. Elle a construit, ou mobilisé des fonds pour leur construction, des unités pour les enfants handicapés et a su convaincre de rattacher ces unités à des écoles primaires ordinaires. Cette collaboration précoce avec NFU a aidé TAMH à se concentrer sur la sensibilisation aux droits et la facilitation des services éducatifs.

L'association a recueilli des financements pour payer des assistants pour aider les enseignants au sein de ces unités, et pour offrir du matériel pédagogique et d'apprentissage, ainsi que des vêtements et des chaussures d'occasion. L'accent était sur la prestation de services éducatifs et charitables, puisque aucune autre organisation n'avait endossé cette responsabilité. Ces activités étaient très prenantes.

À cette époque, la direction était aux mains de professionnels (essentiellement les enseignants). Les parents et les membres de la famille n'avaient pas de véritables rôles dans la direction. Dans les centres urbains, où l'implantation de l'association était la plus forte, plusieurs unités ont été établies et progressivement, l'éducation des enfants handicapés a été reprise par le Gouvernement. Malgré le grand nombre d'unités construites, elles restaient insuffisantes. Il est vite apparu que la capacité des parents à construire seuls des unités était limitée. Les coûts administratifs de l'association étaient très élevés et la qualité de l'enseignement dispensé peu

satisfaisante. Les parents ont bientôt commencé à remettre en question la direction et le besoin de changement s'est fait clairement sentir. Cependant la direction a été incapable de répondre au défi et l'association a traversé une période de crise entre 1994 et 1996.

La crise de la direction a renforcé la résolution des parents et ils ont formé une cellule spéciale pour résoudre la crise. Ils ont dépassé l'aspect directionnel et administratif de la crise, en l'élargissant à la responsabilité financière, la transparence et la démocratie. Ils se sont également penchés sur les buts et les objectifs, les stratégies de travail et l'orientation générale de l'association. Pendant cette crise, la collaboration officielle avec NFU s'est rompue. Une collaboration informelle s'est cependant poursuivie entre NFU et la cellule d'intervention des parents.

Les recommandations de la cellule spéciale ont été soumises à l'Assemblée générale de 1996, ce qui aboutit à de grands changements dans les statuts de l'association 'TSCP & MR' qui fut rebaptisée TAMH. Des services, l'association s'est orientée vers le plaidoyer ; et du caritatif, vers les droits de l'homme. Le rôle des personnes handicapées, des parents et de la famille est redevenu central, à la place des professionnels. Il y a eu aussi une séparation nette entre la direction et le secrétariat. L'intégration est devenue la stratégie principale.

Un effort spécial a été fait pour séparer les activités de la section locale des unités et des activités scolaires, et pour établir de nouvelles sections dans des zones urbaines comme rurales. Le rôle joué par nos partenaires de NFU durant la crise et dans la modification des statuts a été essentiel. On pourrait dire en fait que l'investissement de NFU en faveur de la mobilisation et de l'autonomisation des parents au niveau de la section locale a sauvé l'Association et lui a permis de sortir de la crise renforcée plutôt qu'affaiblie.

Professeur Beda Mutagahywa est président du TAMH et père d'un jeune garçon ayant des difficultés de développement. On peut le contacter à l'adresse suivante :

TAMH

PO Box 35062

Dar es Salaam

Tanzanie

Email: tamh@ud.co.tz

TAMH a 144 sections de base, 66 sections de district et 20 sections régionales/provinciales, totalisant environ 4200 membres dans le pays. Le ministère de l'Éducation et de la culture, TAMH et d'autres OPH se lancent dans un projet d'éducation intégratrice, 2004-06, qui examinera le programme pour la formation des stagiaires et des formateurs. Ce projet a le soutien d'une organisation norvégienne de jeunes (par l'intermédiaire de NFU).

L'histoire d'Andrew, Ste Lucie

Beverley-Anne Barthelmy et Alma Harris

Andrew va à l'école à Castries, capitale de Ste Lucie dans les Caraïbes de l'Est. L'intégration des enfants atteints du Syndrome de Down (trisomiques) dans les écoles primaires n'est pas une chose habituelle à Ste Lucie. À trois mois, ses parents l'ont amené au programme de stimulation précoce à l'école Dunnottar, l'une des quatre écoles de Ste Lucie à accepter des enfants éprouvant des difficultés intellectuelles. Andrew a participé au programme une fois par semaine jusqu'à ce qu'il intègre la maternelle. Le personnel de l'école Dunnottar l'a suivi tout au long de ses années de maternelle.

Mais où Andrew devait-il aller ensuite ? L'école Dunnottar s'intéressait au lancement d'un nouveau programme pour intégrer les enfants trisomiques dans des classes ordinaires. En septembre 2001 une école fut identifiée, le directeur et les enseignants étaient favorables au programme et offrirent une place à Andrew. Un enseignant provenant de l'école Dunnottar apporta son soutien à l'école primaire classique et quatre enfants trisomiques furent intégrés au programme.

Andrew a maintenant huit ans et a presque terminé trois ans d'école, dont deux dans la classe ordinaire avec un soutien renforcé occasionnel de l'apprentissage dans la salle de soutien commune. Dans cette salle, l'Association de bien-être des non-voyants aide des enfants malvoyants, et d'autres enfants ayant des difficultés d'apprentissage y trouvent une aide supplémentaire.

Nous discutons quotidiennement des progrès d'Andrew. Son assurance s'affirme, il devient plus indépendant et se mêle plus facilement aux autres – pas seulement les membres de sa famille. Dans la conversation qui suit Alma, professeur de soutien d'Andrew et Beverley, sa mère, s'entretiennent de ses progrès :

Alma : Qu'avez-vous ressenti à l'annonce qu'Andrew devrait aller dans une école primaire ordinaire ?

Beverley : J'en étais ravie, mais je me préoccupais de savoir comment il allait s'adapter à une classe de 35 élèves, avec des enfants à la capacité d'apprentissage plus avancée.

A : Mais on vous a dit qu'on le mettrait dans un petit groupe dans la salle de soutien de l'école – étiez-vous rassurée ?

B : Oh oui, c'était la raison de mon enthousiasme ! Mais même si je savais qu'il aurait du soutien, je m'inquiétais de savoir si les autres enfants l'accepteraient et s'il s'entendrait avec le professeur.

A : Après avoir rencontré le professeur de la salle de soutien et vu l'école, vous êtes-vous imaginé qu'il allait 'réussir' ?

B : Quand il est né, je n'imaginai pas qu'Andrew apprendrait un jour à lire ou à écrire, mais il est maintenant capable d'écrire son nom, de lire son livre de lecture, et son élocution se développe – pas parfaitement, mais je vois des progrès.

A : C'est parce qu'il est en contact avec des enfants qui parlent bien. Il n'aurait pas eu d'exemples si positifs s'il était allé dans une école spéciale.

B : Il est beaucoup plus sûr de lui. Il ne laisse plus son père l'accompagner jusqu'à la classe – maintenant il lui dit au revoir à l'entrée de l'école !

Cette conversation eut lieu à Castries pendant un stage SCcOPE, auquel la mère d'Andrew a participé en mars 2004. Son professeur a suivi un cours de formation à Trinidad en 2003 et a mis en place un projet de développement communautaire – 'Autonomiser les parents par l'éducation' – avant de terminer sa formation. Les parents d'Andrew sont activement impliqués dans l'Association des personnes atteintes de troubles du développement de Ste Lucie (SLADD), qui a son propre centre d'éducation spécialisée, l'école Dunnottar.

On peut contacter SLADD à l'adresse suivante :
PO Box 849
Castries
Ste Lucie
Email: dunnottar_sch@candw.lc

L'intégration des enfants non-voyants à Ste Lucie

Anthony Avril

En 1964, lorsque j'étais étudiant, nous n'avions qu'une ardoise en Braille à se partager avec l'enseignant et six élèves non-voyants à l'école de Ste Lucie pour les aveugles. Nous avons une école et un atelier, mais l'accent était mis sur la vannerie plutôt que l'enseignement classique. Nous envoyions nos enfants à l'école pour enfants aveugles à Trinidad et Tobago, mais tout le monde ne pouvait y aller. En 1984, nous avons décidé d'éduquer les enfants en milieu ordinaire. Après ce changement, nous avons arrêté d'envoyer nos enfants non-voyants à Trinidad.

Nous avons réalisé que les enfants non-voyants allaient devenir des adultes et qu'ils devaient apprendre à fonctionner dans la société ordinaire. C'est la société que nous devons changer pour la rendre plus accessible pour les personnes non-voyantes. En exposant nos enfants au monde dès leur plus jeune âge, ils pourraient acquérir les compétences nécessaires pour s'adapter à la société tout entière. Les enfants qui sont à l'école avec des enfants non-voyants seront un jour dans le monde du travail et ils se rappelleront avoir été sur les mêmes bancs que des élèves non-voyants. Le processus de changement sera accéléré par ce contact précoce et la population non-voyante n'en sera que favorisée.

Le début de l'intégration

Nous avons commencé en 1986 à intégrer les premiers enfants non-voyants dans les écoles classiques. Nous avons choisi les élèves les plus brillants, car nous voulions prouver quelque chose. Nous avons organisé un atelier pour les directeurs d'école, organisé par le ministère de l'Éducation et nous nous sommes associés avec les autres écoles spécialisées de Ste Lucie. Les directeurs ont identifié des enfants mal-voyants et ont réussi à convaincre les enseignants. Nous avons trois enfants dans l'école anglicane, la première à accepter des enfants aveugles. Quelques mois plus tard, nous avons invité la Télévision à une grande action médiatique pour convaincre les autres directeurs d'écoles. Nous avons maintenant des élèves non-voyants au niveau du collège – nous commençons à récolter les fruits des mesures prises en 1986.

Nous n'avions pas tous les systèmes de soutien en place quand nous avons commencé, mais si nous avons attendu de les avoir, nous n'aurions jamais commencé.

Salles de soutien

Nous ne voulions pas créer une école pour les non-voyants à l'intérieur d'une école pour les voyants, alors nous avons commencé à mettre en place des classes de soutien dans les écoles ordinaires. Les enseignants peuvent y faire un travail de préparation avec les enfants et produire des versions des manuels scolaires en Braille et en gros caractères. Nous avons réalisé que nous serions bientôt responsables de l'établissement de classes de soutien dans l'île tout entière. Mais c'est le travail du gouvernement. Nous croyons que le meilleur rôle de l'association est de plaider en faveur de ces salles de soutien et de veiller à ce qu'elles répondent

aux besoins des enfants mal-voyants. L'Association de bien être des non-voyants de Ste Lucie est un catalyseur de changement, plutôt qu'un prestataire de services.

Anthony Avril est Directeur exécutif de L'Association de bien être des non-voyants de Ste Lucie et le premier Vice-Président du Conseil des Caraïbes pour les non-voyants. On peut le contacter à l'adresse suivante:

Sansouci

PO Box 788

Castries

Ste Lucie

Email: slbwa@candw.lc

L'établissement de réseaux aux Caraïbes

Marja Themen-Sliggers

La CAMRODD – Caribbean Association for Mobilizing Resources and Opportunities for People with Developmental Disabilities (Association des Caraïbes pour mobiliser les ressources et les opportunités pour les personnes atteintes de troubles du développement) – a été lancée en Jamaïque en 1970 avec des groupes de parents en provenance de huit îles des Caraïbes. Elle s'appelait alors l'Association des Caraïbes de retard mental, et elle œuvrait en faveur et au nom de personnes atteintes de troubles du développement. Les bureaux du Secrétariat et du Président étaient gérés sur une base de volontariat et changeaient de pays tous les deux ans.

Pendant les 20 premières années, la CAMRODD a organisé des conférences tous les deux ans sur des thèmes autour des lacunes dans la prestation de services. L'Association était ciblée sur le soutien et l'éducation des parents, et l'incitation à la formation de groupes de parents. Les groupes de parents ont exercé une influence sur le développement de nouveaux services et de formations. Les services comprenaient : la détection et la stimulation précoce, la formation professionnelle, la prise en charge intégrée des enfants, l'éducation spécialisée, des programmes de conseil, le soutien mutuel des parents, et l'orthophonie. La formation comprenait le portage, le conseil et le placement professionnels, le développement organisationnel, la sensibilisation du public et des parents, le plaidoyer et la formation des parents (y compris celle des pères et l'auto-formation).

À la fin des années 1980, la CAMRODD a recentré son orientation sur les droits, basés sur la Déclaration universelle des droits de l'homme et la Convention des Nations-Unie relative aux droits de l'enfant. Plutôt que de lutter pour des services et un meilleur traitement, la CAMRODD a commencé à lutter en faveur des droits et de l'intégration. L'accent est passé progressivement des parents œuvrant de façon isolée vers une collaboration entre familles, professionnels et gouvernements. Des formations au leadership ont été mises au point et dispensées dans un grand nombre de pays membres et devinrent le programme SCcOPE. Le stage a été conçu pour la formation des parents, des familles, des enseignants, du personnel soignant et des autres professionnels pour que les **S**ervices et les **C**ommunautés créent des **O**pportunités pour les **P**ersonnes handicapées à travers l'**É**galité.

Le Plan d'action de la CAMRODD a été publié pour la première fois en 1992 comme un des objectifs du projet de leadership. Il a été rédigé par des représentants de 17 associations membres et est axé sur cinq grands domaines : l'éducation ; la maison ; l'éducation des parents et du public ; les services; et l'emploi. Le projet de leadership a été parrainé par l'Agence canadienne pour le développement international, et l'Association canadienne pour la vie dans la communauté, et a été mené par la Directrice de l'Institut Roeher de l'époque, Marcia Rioux.

Pendant le stage SCcOPE, dispensé par la CAMRODD dans tous les pays des Caraïbes, les participants élaborent et mettent en œuvre un projet de développement communautaire.

Les objectifs de ce programme de formation sont les suivants :

- explorer une vision commune des droits de l'homme basés sur l'égalité

- relier cette vision aux déclarations des Nations-Unies et aux obligations des pays signataires
- examiner le développement des politiques sociales et leurs rôles dans les changements sociaux afin de mettre en pratique de nouvelles approches.

On peut contacter Marja Themen-Sliggers, Présidente de la CAMRODD, à :
Verl Gemenelandsweg 18d
Paramaribo
Surinam
Amérique latine.
Fax: +597 424602
Email: camroddsuri@yahoo.com

Favoriser l'établissement de partenariats pour les réformes et les politiques en matière d'éducation au Vietnam

Anat Prag

L'engagement du Vietnam pour atteindre les objectifs de l'Éducation pour tous avant 2015 a été remis en question du fait de la situation des enfants handicapés de la nation, qui sont souvent exclus du système éducatif formel.

Des efforts en faveur de l'éducation intégratrice ont commencé à la fin des années 1980 à l'Institut national des stratégies et programmes éducatifs du Vietnam (NIESC) pour améliorer la situation des enfants handicapés. Le NIESC est l'institution responsable auprès du ministère de l'Éducation et de la Formation (MOET) du développement des nouveaux programmes, des pratiques pédagogiques et des évaluations au Vietnam. Depuis le début des années 90, de nombreuses organisations internationales se sont associées au NIESC pour mettre au point des modèles d'éducation intégratrice à base communautaire.

Une intégration réussie suppose la prise de conscience de la communauté, la coordination des services communautaires, la formation des enseignants et des parents, des méthodes de formation souples, un programme adapté et du matériel pédagogique et des dispositifs d'aide à faible coût. D'où la nécessité d'intégrer dans la programmation un soutien à base communautaire pour les enfants handicapés. Toute la programmation a mis en évidence le besoin et les avantages de l'éducation intégratrice pour les enfants, et cela a favorisé la création de réseaux de soutien locaux.

Enseignants : la clé du succès

La mère de Phuong, âgé de dix ans, raconte que Mademoiselle Kien, maîtresse de maternelle, lui a plusieurs fois rendu visite pour essayer de la convaincre d'envoyer sa fille à l'école. Phuong ne pouvait ni marcher ni parler, et sa mère hésitait à la laisser partir ; elle ne pensait pas que sa fille était capable d'apprendre. Finalement, Mademoiselle Kien a convaincu la mère de Phuong de laisser sa fille assister aux cours. Mademoiselle Kien, avec l'aide de volontaires et d'agents de réadaptation communautaires, a aidé Phuong à se tenir debout toute seule et prononcer quelques mots. Chaque jour lorsque Mademoiselle Kien vient chez elle la chercher pour l'accompagner à l'école, Phuong maintenant s'écrit avec joie, "Maman, la maîtresse est ici !"

Entre 1992 et 1996, Catholic Relief Services (CRS) a collaboré avec NIESC, en expérimentant des projets de petite taille pour servir d'exemple et encourager l'intégration dans les écoles primaires et maternelles, et les instituts de formation professionnelle. En 1995, CRS commença à examiner la manière d'étendre l'éducation intégratrice, avec l'appui de USAID et du MOET. En 1998, à travers le projet sponsorisé par USAID, intitulé 'Extension du soutien communautaire aux enfants handicapés', CRS et NIESC ont travaillé à peaufiner des modèles d'éducation intégratrice et de soutien communautaire pour les enfants handicapés

dans trois provinces du Nord. Ils ont affiné les modèles de formation des enseignants et préparé des modèles communautaires pour renforcer l'éducation intégratrice en créant des liens entre l'éducation, la santé et les groupes d'entraide communautaires, comme les organisations de femmes et de jeunes. Créer des liens entre les groupes et leur apporter un appui technique a contribué à étendre rapidement l'intérêt pour l'éducation intégratrice.

Lors de l'évaluation à mi-parcours du projet (2000), on a remarqué que les enfants handicapés étaient en train de devenir des membres à part entière de la communauté ; chaque communauté sondée pouvait donner des exemples spécifiques d'amélioration de la prise de conscience du handicap ; des séminaires et des ateliers de formation ont contribué à améliorer l'éducation de tous les enfants dans les zones couvertes par le projet ; le projet a amélioré la coopération au sein de la communauté et a eu une influence positive sur la vie des parents et des enfants.

Avoir un impact sur la vie des enfants

Hoang a dix ans et est atteint d'une forme sévère de trisomie 21. Il désirait aller à l'école mais ses parents se préoccupaient de savoir si l'école et le maître pourraient l'aider. Son maître, Thuy, a suivi un stage de formation de CRS et appris comment soutenir le développement des compétences et des capacités des enfants atteint de troubles intellectuels, et se consacre au soutien du développement de Hoang. Quand Hoang est entré à l'école à cinq ans, il avait des compétences très élémentaires. Sa famille l'accompagnait à l'école à pied et ils s'entraînaient ensemble à parler à la maison. Son maître, son agent de santé et ses parents se réunissaient régulièrement pour l'aider ensemble à développer des compétences nouvelles et renforcer ses capacités. Son école l'encourageait à participer aux activités et ses amis l'aidaient à l'école et chez lui à apprendre ses leçons et renforcer ses compétences. Chaque année Hoang est passé avec fierté dans la classe supérieure avec l'aide de ses amis. Il a amélioré ses compétences d'écriture, de lecture et de communication, et il participe maintenant à toutes les activités de l'école. Hoang a de bonnes relations avec ses amis et est très motivé pour étudier. Il se rend chaque jour à l'école à pied et adore y aller pour apprendre de nouvelles choses.

CRS et NIESC, avec l'assistance d'autres organisations internationales, ont contribué à générer un soutien de l'éducation intégratrice, basé sur des réussites perçues comme résultant de la formation des enseignants et des initiatives à base communautaires. En plus du renforcement des compétences des enseignants à intégrer socialement et scolairement les enfants handicapés, le travail de CRS a contribué à renforcer le soutien de l'éducation des enfants handicapés par la communauté.

Au niveau de la communauté, les Comités communautaires de pilotage (CSC), composés d'enseignants et de responsables locaux et sanitaires, ont orienté et soutenu la mobilisation de la communauté, organisé des formations locales, et se sont engagés dans le plaidoyer. Au niveau local, les comités ont obtenu des équipements adaptés (par exemple des fauteuils roulants, des ambulateurs) et proposé un soutien scolaire aux familles.

Ces comités et enseignants ont aussi mis en place un programme intitulé Cercle d'amis pour que les enfants aident leurs pairs handicapés à se rendre et rentrer de l'école, et au cours de leurs activités scolaires et sociales. Le Cercle d'amis est une activité établie dans toutes les classes ayant des enfants handicapés, qui leur apporte un soutien de leurs pairs dans leur développement physique, social, scolaire et psychologique. Davantage d'enfants handicapés finissent maintenant leur cursus primaire. Les bonnes pratiques tirées de ces expériences communautaires ont été partagées avec le MOET. Le MOET a répondu à ces expériences en faisant de l'éducation intégratrice un élément central de sa stratégie éducative nationale sur dix ans.

En décembre 2000, le MOET a déclaré que l'éducation intégratrice constituait la stratégie la mieux appropriée pour scolariser les enfants handicapés et qu'il prévoyait l'élaboration d'un plan national de mise en œuvre. Le MOET a demandé à CRS de lui fournir une assistance pour faire de l'éducation intégratrice un élément à part entière de la Stratégie de l'Éducation Nationale du Vietnam pour les niveaux primaires et maternels. Des objectifs ambitieux ont été définis pour l'intégration des enfants handicapés : 50 pour cent de tous les enfants handicapés doivent être intégrés à l'école en 2005 et 70 pour cent en 2010.

CRS appuie la stratégie d'éducation nationale en collaborant avec le MOET pour élaborer des plans d'extension de l'éducation intégratrice. Plus spécifiquement, CRS contribue à identifier et former un groupe central de membres du personnel du MOET pour travailler au sein des institutions éducatives et gouvernementales en tant que conseillers techniques capables de diffuser l'information relative à l'éducation intégratrice dans tout le pays. CRS a mis au point de nombreux programmes de formation des enseignants avec MOET et a travaillé avec le MOET et des instituts nationaux de formation pour créer un système de mentorat dans lequel chaque enseignant du programme travaille avec des enseignants d'éducation intégratrice au niveau local. Ces mentors apportent une assistance technique directe à chaque enseignant et ils notent les problèmes et les bonnes pratiques, ce qui sert à CRS à améliorer la formation. Pour finir, CRS et MOET travaillent sur une politique qui modifiera les évaluations dans tout le pays pour prendre en compte les enfants handicapés. Comme l'enseignement au Vietnam est réglementé par l'État et que chaque enseignant se trouve littéralement « sur la même page le même jour », il est indispensable d'affiner les politiques pour y inclure des mesures en faveur des enfants handicapés.

Le travail de CRS démontre bien comment les politiques et les pratiques fonctionnent de concert. En travaillant avec NIESC à créer des modèles locaux efficaces pour soutenir l'éducation intégratrice, tout en travaillant en même temps avec les partenaires au niveau national, CRS a contribué à développer un lien fort entre les politiques et la pratique. Aujourd'hui, la prise de conscience nationale du besoin d'éducation intégratrice est beaucoup plus forte. Au niveau national les gens sont plus motivés pour appuyer ces efforts par le biais des réformes politiques à la suite des réussites de la mise en œuvre des programmes au niveau local. Le MOET a mis en place un comité de pilotage d'éducation intégratrice et défini une politique pour l'appliquer, avec ses indicateurs et ses objectifs. À leur tour, les ressources pour la formation et les moyens techniques pour soutenir cette éducation intégratrice ont été

étendus. Au bout du compte, les efforts de plaidoyer se sont accrus, comme le montre la publication d'articles dans la presse sur les questions de handicap.

Le projet met en évidence la forte reconnaissance du besoin de développer et de conserver des partenariats en collaboration : entre partenaires gouvernementaux NIESC et MOET; entre prestataires de soins de santé locaux et nationaux et éducateurs; entre CRS et d'autres ONG internationales ; avec les programmes de formation des enseignants à Hanoi et dans les provinces ; entre les participants du projet et au sein du projet au niveau local. Les partenaires ont dû travailler ensemble à tous les niveaux pour d'abord comprendre et apprécier les avantages de l'éducation intégratrice, pour montrer en quoi consistent les bonnes pratiques en matière d'éducation intégratrice et ensuite, pour initier des changements dans les politiques éducatives pour appuyer l'intégration des enfants handicapés.

Il est indispensable de comprendre comment améliorer les politiques pour qu'elles soutiennent mieux les programmes d'éducation intégratrice pour réaliser l'adhésion complète à un tel programme. Au Vietnam, CRS continue d'apprendre comment appuyer au mieux les autorités nationales, régionales et locales à identifier les obstacles à la mise en œuvre réussie de l'éducation intégratrice, à faire part rapidement et clairement des lacunes dans la phase de mise en œuvre, et à faire tomber ces obstacles en travaillant avec les communautés et les responsables de l'éducation nationale.

On peut contacter Anat Prag, la Responsable des programmes de CRS au Vietnam à :
Binh Minh Hotel, Suite 342
27 Ly Thai To Street
HaNoi
Vietnam
Tel: +844 934 6916
Email: anat@crs.org.vn

Nouvelles régionales

Établissement de réseaux régionaux

EENET encourage et soutient le développement dans le monde entier d'autres réseaux d'échange d'informations axés sur l'éducation intégratrice. Une nouvelle section a été créée sur le site Internet de EENET donnant des renseignements sur les réseaux nationaux et régionaux. Si vous êtes déjà engagés dans un travail d'échange d'informations, ou si vous pensez que votre organisation a déjà les moyens de base nécessaires pour établir des réseaux autour des questions d'éducation intégratrice, alors nous aimerions vous connaître. EENET pourra peut-être vous conseiller sur l'échange d'informations et le travail en réseau, et vous apporter des documents essentiels de référence et du matériel pouvant vous aider à établir votre réseau. Mais notez bien que EENET n'est pas une organisation de financement et que nous ne pourrions pas soutenir votre réseau financièrement.

Il existe des réseaux inspirés de EENET en Amérique latine (Brésil) et en Afrique de l'Ouest (Nigeria) ; des groupes de personnes motivées sont en train d'essayer d'établir des réseaux informels au Kenya, au Vietnam, en Asie du Sud-Est et dans les Caraïbes. Si vous désirez participer à ces réseaux, contactez EENET.

Ed Todos, le réseau d'éducation intégratrice basé au Brésil, a lancé son propre site Internet en portugais ; ce site offre un large éventail d'informations, de liens et de forums de discussion. Consulter www.edtodos.org.br ou envoyer un courriel à info@edtodos.org.br pour de plus amples informations sur Ed Todos.

Traductions

EENET s'efforce d'offrir des documents relatifs à l'éducation intégratrice dans d'autres langues. Par exemple, en partenariat avec Save the Children UK et le Centre Seti en Égypte, nous pouvons offrir des traductions en Arabe et favoriser l'établissement de réseaux dans des pays Arabophones. Cependant, EENET fonctionne avec un budget très limité, nous ne pouvons donc pas nous permettre de financer des traductions. Nous dépendons des lecteurs et des collègues d'autres organisations pour nous aider à financer les traductions. Si vous-même, ou votre organisation, êtes en mesure d'aider EENET à traduire ce Bulletin (ou des éditions précédentes ou des articles figurant sur le site Internet) dans d'autres langues, alors faites-nous signe ! Si vous avez déjà traduit des bulletins précédents, faites-le nous savoir – nous pouvons peut-être diffuser votre traduction à des centaines de lecteurs supplémentaires dans votre pays ou votre région.

Le droit des enfants handicapés à l'éducation, Somali Land

La République embryonnaire de Somali Land s'efforce de surmonter les difficultés accumulées après douze ans de guerre civile, qui ont entraîné la destruction de tous les établissements scolaires. Cependant, au cours des huit dernières années, des écoles publiques et privées se sont ouvertes dans presque toutes les régions, mais les enfants handicapés n'ont pas leur place dans ces écoles ordinaires du fait du manque de formation des enseignants, des attitudes défavorables, d'une prise de conscience inadéquate et surtout, de l'absence de politiques éducatives qui prennent en considération les enfants handicapés.

C'est pourquoi Disability Action Network (DAN), dont le but général est de promouvoir le bien-être des personnes handicapées, a commencé à travailler en étroite collaboration avec les ministères de l'Éducation (MoE) afin de créer un environnement éducatif qui soit réceptif et favorable aux enfants handicapés. DAN a invité les directeurs et les enseignants de douze écoles de la capitale, des parents d'enfants handicapés et des responsables du MoE à des ateliers portant sur :

- La compréhension du handicap (types de handicaps)
- Les expériences avec des enfants handicapés
- Les obstacles à l'intégration des enfants handicapés dans les écoles ordinaires (barrières sociales et environnementales)
- L'introduction à l'éducation intégratrice/intégrée
- La législation régionale et internationale en matière de droits des enfants handicapés à l'éducation.

Depuis 1997, DAN s'est engagé dans des campagnes de sensibilisation du public aux droits des enfants handicapés, notamment le droit à l'éducation, par le biais des médias, en publiant des brochures et en organisant des actions pendant la Journée de l'enfant africain, et la Journée internationale des personnes handicapées. Bien que beaucoup de changements aient déjà eu lieu dans les pratiques et les comportements envers les enfants handicapés dans les écoles ordinaires, le travail accompli par DAN n'est qu'un point de départ. Il existe toujours des besoins aigus : la composante handicap doit être incluse dans le système éducatif national ; une action affirmative en faveur des droits des enfants handicapés à l'éducation; et la promulgation des lois anti- discrimination.

Jama Mohamed Askar et Abdikarim Mohamoud Sh. Muse de DAN sont basés à Hargeisa, en Somali Land, et peuvent être contactés par courriel à : dansomland@hotmail.com

Vos lettres/ vos couriels

Surmonter les obstacles à l'intégration, Népal

J'ai trouvé le Bulletin EENET extrêmement utile dans mon travail. C'est la première fois que je reçois des documents à lire servant à intégrer en milieu scolaire ordinaire des groupes de personnes marginalisées, essentiellement handicapées. Mon organisation est la première ONG de personnes handicapées qui travaille en faveur de l'intégration des enfants handicapés dans les écoles. Nous avons rencontré de gros problèmes et de l'obstruction à leur entrée à l'école. Mais la lecture de votre Bulletin m'a réconfortée. "Je me sentais très mal car je n'avais pas de souliers, jusqu'au jour où j'ai rencontré un homme qui n'avait pas de pieds". J'ai lu des récits de personnes travaillant dans des conditions adverses pour construire une société meilleure. La lecture de vos documents est vraiment émouvante et encourageante pour une personne comme moi qui travaille dans le secteur du handicap dans une communauté sous-développée.

Maha Prasad Hadkhale, Coordinateur des programmes

Rehabilitation Centre for Disabled

Tanahun

Vyas Municipality 10

Parasar Tole

Népal

Email: ghanakhadka@yahoo.com

"Félicitations pour le CD-ROM"

Le CD-ROM du site Internet EENET est très simple à installer, c'est un outil très pratique et utile qui contient une mine d'informations. Mille mercis de la part des indiens du Sud.

N.Madhu Balan, 351, T.N.H.B., Vennampatti, Dharmapuri. P.O 636705, Tamilnadu, Inde. Email: madhubalan93@hotmail.com

Note de l'éditeur : une version actualisée du CD-ROM du site Internet EENET sera disponible en 2005.

'Enabling Education' sur cassette audio

Merci de m'avoir envoyé les derniers numéros du Bulletin EENET 'Enabling Education'. J'ai été très impressionné par le niveau élevé de la qualité du contenu. Avez-vous l'intention de sortir la version audio, ce qui serait d'une grande aide aux personnes mal-voyantes. Dans mon travail, j'ai souvent du mal à me tenir au courant des dernières nouvelles, des magazines, revues et autres documentations sérieuses d'intérêt professionnel. Une édition sur cassette audio serait fantastique.

Subhash A Datrange, Inde

Email: subhashdatrange@yahoo.com

Note de l'éditeur : EENET va produire davantage d'éditions du Bulletin en version Braille et cassette audio en 2004-5.

Lancer l'éducation intégratrice au Liberia d'après-guerre

Avant le début de la guerre civile en 1989, il existait des écoles pour les enfants handicapés – des services éducatifs tant formels que non formels étaient offerts – mais elles n'ont pas réouvert depuis la guerre (certaines ont été détruites pendant les troubles). En l'absence de ces services, des milliers de personnes handicapées ont été privées de leur droit à l'éducation. MOPAR-Liberia (Mouvement pour la Paix et la Réconciliation au Liberia) a présenté une requête au gouvernement national pour qu'il soutienne et favorise l'éducation intégratrice dans tout le pays. Le lancement du programme d'éducation intégratrice aura lieu le 26 juillet 2004. MOPAR a aussi commencé une série de rencontres avec les responsables des écoles, des organisations et le ministère de l'Education.

Neidoteh B. Torbor

Pour en savoir plus, ou pour apporter une contribution au programme d'éducation intégratrice de MOPAR au Liberia, veuillez envoyer un courriel à :

moparliberia@yahoo.com

Traduction en Telugu, Inde

Nous sommes en Inde et recevons régulièrement le magazine EENET sur l'éducation intégratrice. Nous pouvons attester que les articles sont tout simplement formidables. Ils présentent différentes stratégies adoptées dans le monde en faveur de l'éducation intégratrice. Il est utile pour notre organisation de suivre quelques bons exemples. Nous conservons les magazines et allons les traduire dans la langue locale, le Telugu, pour les diffuser, notamment aux responsables du gouvernement.

PG Sundari, Secrétaire, Relief Organisation For Handicapped, Inde.

Email: roh_hdp@yahoo.co.in

Établir des réseaux à travers 'Enabling Education'

Après avoir lu l'article de Mr Karangwa dans votre dernier Bulletin [numéro 7, article sur les élèves non-voyants au Rwanda], je l'ai contacté et il m'a parlé de son projet. Finalement il est venu me rendre visite ainsi qu'au groupe Africa Group of Stendal (Afrikakreis) que j'ai fondé il y a des années. Il nous a présenté son projet et nous avons décidé de lui apporter un soutien. Je suis heureux que nous puissions aider des personnes là-bas – et nous avons établi un contact personnel, ce qui est une très bonne chose ! Je vous envoie ce message électronique pour vous montrer les conséquences d'un article de votre Bulletin. Continuez ce bon travail !

Gerhard Reuther, Ruhla (anciennement Stendal), Allemagne. Email:

rhodender@yahoo.com

Publications utiles

An Investigative Study of the Abuse of Girls in African Schools (*Étude approfondie des abus infligés aux filles dans les écoles africaines*)
Document d'éducation no. 54 (2003)

F. Leach, V. Fiscian, E. Kadzamira, E. Lemani, P. Machakanja

Disponible à l'adresse suivante :

Site Internet: www.dfid.gov.uk

Email: enquiry@dfid.gov.uk

Tel: +44 1355 843132

Education in Emergencies: A toolkit for starting and managing education in emergencies (2003) - (*L'éducation dans l'urgence : Guide pour organiser l'éducation dans les situations d'urgence*)

Save the Children UK

Cette publication a des arguments solides pour plaider en faveur de l'importance d'inclure l'éducation comme une partie fondamentale des interventions d'urgence. Elle examine quels sont les enfants qui sont affectés par une urgence et en quoi leurs possibilités d'éducation ont changé. Le manuel comprend dix ensembles d'outils pédagogiques allant des évaluations à la formation des enseignants.

Disponible sur le site Internet d'EENET.

Helping Children Who Are Deaf (2004) – (*Aider les enfants atteints de surdité*)
S. Niemann, D. Greenstein, D. David

ISBN: 0-942364-44-9

Cette publication pratique, accessible et appropriée a été élaborée en partenariat avec des familles d'enfants et des adultes atteints de surdité, des agents de développement à base communautaire, des agents sanitaires et des éducateurs dans plus de 17 pays. C'est le deuxième manuel de la série Assistance Précoce de la Fondation Hesperian pour les enfants handicapés entre 0 et 5 ans.

Disponible à l'adresse suivante:

The Hesperian Foundation

PO Box 11577

Berkeley

Californie 94712-2577

USA

Email: bookorders@hesperian.org

Site Internet : www.hesperian.org

Prix : \$12

Inclusive Education Initiatives for Children with Disabilities: Lessons from the East Asia and Pacific Region (2003) - (*Initiatives en faveur de l'éducation intégratrice : leçons tirées de la Région Pacifique et Asie du Sud-Est*)
UNICEF

Publié par Darnsutha Press Co. Ltd, Thaïlande

Disponible à l'adresse suivante :

UNICEF

East Asia and Pacific Regional Office

19 Phra Atit Road

Bangkok 10200

Thaïlande
Tel: + 66 23569400
Fax: +66 22803563/4
Email: eapro@unicef.org

Missing Out on Education(2003) – (*Privés d'éducation*)

Save the Children UK

ISBN 1 84187 077 3

Cette publication se concentre sur quatre groupes d'apprenants vulnérables au Royaume-Uni dont l'éducation est interrompue, quelquefois pour une très longue durée. Parmi ces groupes, on trouve des jeunes catégorisés comme souffrant de troubles émotionnels et comportementaux, des réfugiés et des demandeurs d'asile, certains touchés par la violence domestique et d'autres avec des besoins médicaux complexes.

Disponible à l'adresse suivante:

Plymbridge Distributors

Tel: +44 (0)1752 202301

Email: orders@plymbridge.com

Prix : £6.95 + frais de livraison

Planning Working Children's Education. A guide for education sector planners (2004) – (*Planifier l'éducation des enfants qui travaillent. Guide à l'usage des planificateurs du secteur éducatif*)

Save the Children UK

Ce document analyse la situation des enfants qui travaillent et leur relation aux stratégies d'éducation. Il examine huit études de cas de possibilités d'éducation pour les enfants qui travaillent et la propre expérience de SC UK de soutien aux enfants qui travaillent, et fait un ensemble de recommandations sur la manière d'aborder les besoins de ces enfants pour la planification du secteur éducatif.

Disponible sur le site Internet EENET.

Schools for All: Including disabled children in education (2002) – (*Des écoles pour tous : intégrer les enfants handicapés dans l'éducation*)

Save the Children UK

Il s'agit de recommandations utiles à l'usage du personnel éducatif essayant de développer des pratiques d'éducation intégratrices pour les enfants handicapés. En plus de la version papier, cette ressource est maintenant disponible en Braille en anglais, et en version audio. Des versions électroniques du texte sont disponibles en anglais, arabe, français, portugais, russe et espagnol.

Disponibles par EENET.

Village Learning through Children's Schooling (2002) (*L'apprentissage dans les villages passe par la scolarisation des enfants*)

S. J. Mosko

Ce manuel attractif et facile à lire documente un programme pilote dans la zone Nord Gonder, Amhara. Il montre une orientation alternative et durable pour l'éducation élémentaire des enfants de la région. Le manuel avance l'idée que l'adoption de solutions parallèles à la scolarisation formelle est indispensable si l'on veut obtenir l'EPT.

Disponible à l'adresse suivante:

Save the Children Norway
PO Box 6589
Addis Abeba
Éthiopie
Email: scne@scne.org

N'oubliez pas de nous prévenir de toute publication que vous avez produit ou que vous recommandez aux lecteurs de EENET.

EENET
Educational support and inclusion
School of education
The University of Manchester
Oxford Road
Manchester M13 9PL, RU

Tel: +44 (0)161 275 3711
Fax: +44 (0) 161 275 3548

Email: info@eenet.org.uk
Site Internet: www.eenet.org.uk