



# ACCUEILLIR LA DIVERSITE AU SEIN DE L'EDUCATION



# ACCUEILLIR LA DIVERSITÉ AU SEIN DE L'ÉDUCATION

Dominique Danau, SAGO Research



Ce projet a été financé avec le soutien de la Commission européenne. Cette publication n'engage que son auteur et la Commission n'est pas responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations qui y sont contenues.

Publié par le Comité syndical européen de l'éducation - Bruxelles, 2021  
La reproduction partielle ou totale de cette publication est permise sans autorisation. Cependant, le nom du CSEE doit être mentionné et une copie de l'ouvrage ou du document doit être envoyée au secrétariat du CSEE.

**ETUCE-CSEE**

Boulevard Bischoffsheim 15, B- 1000 Brussels  
secretariat@csee-etuice.org

[WWW.CSEE-ETUCE.ORG](http://WWW.CSEE-ETUCE.ORG)

# TABLE DES MATIÈRES

<b>1. INTRODUCTION ET CONTEXTE DE LA RECHERCHE</b>	6
<b>2. LA RECHERCHE : OBJECTIFS ET APPROCHE</b>	8
<b>3. DIVERSITE ET CONCEPT DE L'EDUCATION INCLUSIVE</b>	11
3.1. LES NOMBREUSES FACETTES DE LA DIVERSITE	12
3.2. ALLER A LA RENCONTRE DE LA DIVERSITE AU TRAVERS DE L'EDUCATION	16
3.3. L'EDUCATION INCLUSIVE DANS LES CADRES ET STRATEGIES POLITIQUES	19
<b>4. CONDITIONS ET ELEMENTS CLES POUR LA MISE EN ŒUVRE DE L'EDUCATION INCLUSIVE</b>	20
<b>5. BESOINS DE FORMATION ET DE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL</b>	46
<b>6. LE ROLE DES SYNDICATS DANS LA MISE EN VALEUR DE LA DIVERSITE</b>	52
<b>7. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS</b>	56
BIBLIOGRAPHIE	62
NOTES DE FIN	67
ABREVIATIONS	73

# 1 INTRODUCTION ET CONTEXTE DE LA RECHERCHE



Faisant suite aux objectifs du [Programme de travail du CSEE 2017-2020 pour l'égalité des chances](#) et s'alignant sur les priorités de la résolution du CSEE « [Définir les priorités pour l'élaboration du Plan d'action du CSEE pour l'égalité, la diversité et l'inclusion](#) », l'**objectif général** du projet du CSEE « [Syndicats de l'enseignement et écoles inclusives : accueillir la diversité au sein de l'éducation](#) » consiste à renforcer la capacité des syndicats de l'enseignement afin de leur donner les moyens de préparer leurs affilié-e-s à appréhender la diversité socio-économique, culturelle, linguistique ou autre dans leurs classes et la société et de les soutenir dans la création d'environnements d'apprentissage inclusifs permettant à chaque élève et enseignant-e de réaliser pleinement son potentiel.

Les **partenaires du projet** - CSEE, SINDEP (Portugal), FSLE (Roumanie), INTO (Irlande), OAJ (Finlande), DOE (Grèce) et IURHEEC (Croatie)<sup>1</sup> - travaillent en coopération pour atteindre cet objectif. Pour de plus amples informations, rendez-vous sur le [site du projet](#).



# LA RECHERCHE: OBJECTIFS ET APPROCHE

# 2





Ce rapport présente les résultats de la recherche du projet, venant compléter ceux des autres [activités du projet](#). Les principaux objectifs de cette recherche sont les suivants :

- Identifier les **résultats nationaux concernant l'impact des changements au sein de la société et du marché du travail sur l'éducation et la profession enseignante**, induits par la diversification de la population, la mondialisation, l'augmentation de la migration, les progrès technologiques, la numérisation, l'accentuation de la pauvreté et les disparités territoriales.
- Identifier les **intérêts et besoins spécifiques des syndicats de l'enseignement en matière de formation**, notamment en ce qui concerne le soutien à apporter aux enseignant-e-s, aux universitaires et au personnel de l'éducation en général pour travailler avec une population d'élèves reflétant la diversité et instaurer une éducation inclusive.
- Identifier les **bonnes pratiques probantes, innovantes et transposables** pour la création et le maintien d'environnements d'apprentissage inclusifs durables **dans les différents contextes nationaux et locaux**.

Afin d'atteindre ces objectifs, les **techniques utilisées pour la collecte des données** sont les suivantes :

- Un **questionnaire en ligne** distribué aux membres du CSEE dans les Etats membres de l'UE/AELE et les pays candidats (avril-septembre 2020).
- Une **recherche documentaire** destinée à fournir des informations contextuelles de base pour l'interprétation des données.
- Un **modèle** envoyé aux membres du CSEE dans les Etats membres de l'UE/AELE et les pays candidats, en vue de recueillir les bonnes pratiques en matière de diversité dans l'éducation. Chaque fois que cela s'est avéré nécessaire, les personnes interrogées ont été contactées en vue de la préparation des documents et des réponses qu'elles ont envoyées.

## PROFIL DES PERSONNES INTERROGÉES

Le présent rapport de recherche est basé sur les réponses de **61 participant-e-s** représentant **60 organisations membres du CSEE** dans **38 pays**. Les participant-e-s représentent les différents niveaux de l'éducation, le groupe le plus important couvrant l'enseignement primaire (85 %), suivi de l'enseignement secondaire inférieur (78 %), le moins important étant l'enseignement supérieur (42 %). Sur l'ensemble des personnes interrogées, 59 % occupent un poste de direction ou de gestion. *Voir tableau 1 et figure 1 à l'annexe 1.*

D'autre part, **30 exemples de bonnes pratiques** ont été envoyés au cours de la période novembre-décembre 2020 par **11 organisations membres du CSEE** réparties dans **10 pays**. Ces pratiques seront présentées dans le **Catalogue des bonnes pratiques pour les écoles inclusives** (publication en 2021), accompagnées des autres initiatives des syndicats de l'enseignement mises en avant par les recherches antérieures du CSEE centrées sur la création et le maintien d'environnements d'apprentissage inclusifs durables dans différents contextes nationaux et locaux.

## COMMENT LIRE CE RAPPORT ?

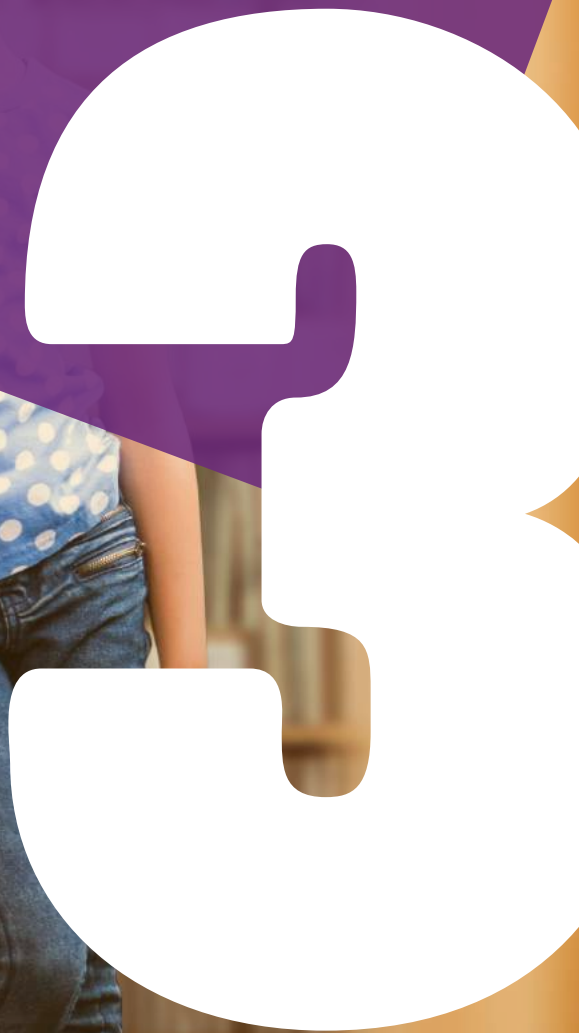
Un grand nombre d'ouvrages ont été publiés sur l'éducation inclusive et la diversité dans ce domaine. La particularité de cette recherche est qu'elle se base sur les points de vue, la participation et les faits communiqués par les organisations membres du CSEE. Plusieurs ouvrages spécialisés ont été utilisés pour appuyer ces résultats. Les deux premiers chapitres présentent le contexte général de la recherche, ainsi que les objectifs et la méthodologie utilisée, les chapitres 3 à 6 les résultats. Le chapitre 4 présente les éléments clés de l'éducation inclusive et les moyens permettant de s'adapter à la diversité dans les établissements scolaires, ainsi que les recommandations proposées par les personnes interrogées pour leur mise en œuvre. Le chapitre 7 regroupe les conclusions et les recommandations de la chercheuse et auteure de ce rapport, basées sur les améliorations proposées par les personnes interrogées.

Davantage de données détaillées concernant ces résultats figurent à l'annexe 1.

Compte tenu de la richesse des données fournies par les membres du CSEE, des données plus précises concernant certains domaines sont présentées dans des fiches d'information séparées (introduction de la thématique de la diversité dans l'éducation, principaux éléments et conditions garantes de l'éducation inclusive, besoins de formation des enseignant-e-s, des universitaires et du personnel de l'éducation liés à la diversité dans l'éducation, rôle des syndicats dans l'éducation inclusive).

Les bonnes pratiques sont décrites dans un catalogue séparé qui pourra être consulté en ligne et sont reprises dans la [Base de données de bonnes pratiques du CSEE](#). Le présent rapport fait référence à ce catalogue des bonnes pratiques (catalogue BP) chaque fois que cela s'avère nécessaire.

# DIVERSITÉ ET CONCEPT DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE



## 3.1. LES NOMBREUSES FACETTES DE LA DIVERSITÉ

La diversité ne cesse de croître au sein des sociétés européennes, en raison de la mobilité intra-européenne, de la migration internationale et de la mondialisation. Ces vecteurs de la diversité amènent à la fois des difficultés et des opportunités à des degrés divers :

- Pour 89 % des personnes interrogées, la mobilité mondiale représente une opportunité, pour 73 % un problème.
- La diversité sociale et culturelle représente une opportunité pour 89 % des personnes interrogées, un problème pour 84 % d'entre elles.

Les participant-e-s expliquent que les enjeux de la diversité sociale et culturelle ne sont pas uniquement liés au cadre scolaire proprement dit, mais également à l'environnement plus large dans lequel vivent les élèves. Par exemple, nous savons que l'autonomisation des filles peut être un levier important pour l'égalité des genres, mais peu d'établissements scolaires ont mis en place des stratégies dans ce cadre.



*La diversité implique de dépasser l'idée de tolérance pour aller vers un véritable respect et une appréciation de la différence » (Gollob, R. et Krapf, F., 2008, Living in Democracy)*

Ces changements sociétaux s'accompagnent de toute une série de difficultés pour la mise en œuvre de l'éducation inclusive. **Les progrès technologiques et la numérisation** (96 % des personnes interrogées), **l'augmentation des inégalités** (89 %), ainsi que **la cybersécurité et la protection des données** (88 %), remettent en question le paysage et l'organisation de l'éducation, tout en ayant un impact durable sur les établissements scolaires en Europe et ailleurs (voir annexe 1, figure 2 et tableau 2 montrant les tendances, défis et opportunités). D'autre part, les participant-e-s mettent également en lumière que **la commercialisation et la privatisation de l'éducation** sont aujourd'hui des phénomènes mondiaux allant de pair avec un changement de perception de l'éducation, passant d'un droit social fondamental à une marchandise mise sur le marché (CSEE, 2019 ; Dahlstedt, M. et Fejes, A. (éds), 2019 ; IE, 2014)<sup>2</sup>. Ces évolutions modifient également les points de vue sur la mission, la conception et la nature même de l'éducation. Le principe de la nouvelle gestion publique<sup>3</sup> est une tendance qui s'affirme également dans les écoles publiques, pouvant avoir des répercussions sur la qualité du travail des enseignant-e-s (Finlande, Norvège). **La commercialisation et la privatisation de l'éducation sont jugées problématiques pour l'éducation par 75 % des personnes interrogées.** D'autre part, l'application des mécanismes du marché aux services d'éducation contribue à accroître la ségrégation des élèves et à altérer la qualité de l'éducation. A cela s'ajoute la concurrence, qui n'est pas parvenue à répondre aux

attentes en termes d'amélioration de la qualité, d'égalité et de réduction des coûts. Au contraire, les études montrent que les inégalités éducatives ont considérablement augmenté (OCDE, 2016, Dahlstedt, M. et Fejes, A. (éd.), 2019)<sup>4</sup>.

**Les politiques populistes et les discours d'extrême droite** sont en recrudescence dans certains pays et considérés pour autant comme des défis majeurs par plusieurs personnes interrogées (ex. Portugal, Chypre, Bosnie-Herzégovine, Pologne, Espagne, Turquie). **L'individualisme croissant** qui caractérise nos sociétés ne doit pas être sous-estimé, les individus se montrent moins actifs pour défendre leurs droits. Par ailleurs, la pandémie de Covid-19 et le télétravail ont contribué à renforcer l'isolement des personnes, ce qui ne joue guère en faveur de la solidarité et du collectivisme.

En outre, la **pandémie de Covid-19** est à l'origine d'une crise sanitaire, sociale et économique sans précédent en Europe. Une recherche menée par l'Agence des droits fondamentaux de l'Union européenne (FRA)<sup>5</sup> en avril 2020, au début de la pandémie, a mis en évidence l'interruption de la scolarisation de bon nombre d'élèves défavorisé-e-s, notamment les élèves migrant-e-s et ayant des besoins spéciaux (FRA, 2020)<sup>6</sup>. La crise sanitaire a touché de nombreux aspects du travail du personnel de l'éducation en Europe (pour de plus amples informations, voir les [pages du site web du CSEE dédiées à cette problématique](#)). Un des problèmes mentionnés est la **fracture numérique** : dans bon nombre de pays, le personnel de l'éducation manquait déjà de formation dans le domaine des compétences numériques, de la pédagogie numérique et des outils informatiques, avant la crise. Selon 91 % des participant-e-s à cette enquête, il est nécessaire, voire urgent, d'assurer la formation des enseignant-e-s, des universitaires et du personnel de l'éducation centrée sur l'utilisation des TIC et des technologies et médias numériques, afin de promouvoir l'inclusion au sein de l'éducation. La pandémie a touché certains groupes et individus plus que d'autres, frappant plus sévèrement les plus vulnérables (CSEE, 2020)<sup>7</sup>. Les inégalités sociales existantes ont été accentuées, notamment en raison du manque d'accès approprié aux cours numériques destinés aux élèves et de la disponibilité limitée des parents et tuteur-ric-e-s pour les encadrer. Si l'enseignement à distance durant la pandémie a mis à nu un grand nombre de lacunes systémiques, les personnes interrogées soutiennent que les nouvelles technologies peuvent également s'avérer d'une grande utilité pour le déploiement d'une éducation inclusive.

En Pologne, en réponse à la pandémie de Covid-19, le ZNP a lancé une campagne d'information sur les réseaux sociaux et organisé un groupe de soutien Facebook pour les enseignant-e-s, offrant un enseignement à distance : « Technologies de l'information pour l'éducation ». (Catalogue BP du CSEE)

**Travailler avec des populations estudiantines diversifiées** n'est plus une exception dans les établissements scolaires (TALIS 2018)<sup>8</sup>. Les responsables d'établissement scolaire indiquent que, selon les différents aspects de la diversité examinés, une moyenne de 17 à 31 % des enseignant-e-s des pays de l'OCDE travaillent dans des établissements comptant une population estudiantine diversifiée. Dans la mesure où il est fort peu probable qu'une même école réunisse simultanément toutes les formes de diversité, la proportion d'enseignant-e-s travaillant avec une population estudiantine diversifiée est certainement plus élevée. Toutefois, ces moyennes varient considérablement d'un pays à l'autre (TALIS 2018)<sup>9</sup>. L'édition 2019 du Rapport de suivi de l'éducation et de la formation<sup>10</sup> nous indique que 34 % des enseignant-e-s de l'UE travaillent dans leurs écoles avec au moins 10 % d'élèves ayant des besoins spéciaux, 24 % avec au moins 10 % d'élèves dont la langue maternelle n'est pas celle de l'enseignement, 32 % avec au moins 1 % de réfugié-e-s et 19 % avec plus de 30 % d'élèves en provenance de milieux socio-économiques défavorisés.



*Avant de pouvoir commencer à célébrer la diversité, il importe tout d'abord de garantir un accès égalitaire aux opportunités d'apprentissage proposées, ce qui permettrait de reconnaître et mettre en valeur davantage de possibilités de réussite dans les parcours scolaires » (réponse à l'enquête en ligne du CSEE, 2020)*

Toutefois, le corps enseignant ne reflète pas la diversité observée au sein de la communauté estudiantine. Les quelques données disponibles indiquent que, dans le cadre de la formation initiale, **les enseignant-e-s et les élèves issu-e-s de la migration**<sup>11</sup> sont souvent sous-représenté-e-s par rapport à la diversité des apprenant-e-s. Il existe quelques exceptions, comme en Hongrie ou en Slovaquie, où à la fois la proportion d'élèves et d'enseignant-e-s issu-e-s de la migration est très faible. Les données disponibles concernant les enseignant-e-s issu-e-s de minorités<sup>12</sup> révèlent une situation quelque peu différente. Dans les Etats membres d'Europe centrale et orientale qui enregistrent un pourcentage élevé d'élèves issu-e-s de minorités, la diversité qui les caractérise semble mieux correspondre proportionnellement à la diversité des enseignant-e-s issu-e-s de ces mêmes groupes (Donlevy et al., 2016)<sup>13</sup>. Le faible degré de diversité au sein du personnel enseignant en ce qui concerne les effectifs issus de la migration ou de groupes minoritaires peut s'expliquer par le grand nombre de barrières auxquelles ils se heurtent à des moments clés de leur carrière, que ce soit durant leurs études ou dans l'exercice de leurs fonctions, comme l'accès à la formation initiale, l'obtention de leur diplôme, ou encore, leur entrée et leur maintien dans la profession enseignante. Plusieurs mesures et initiatives ont été mises en place pour assurer une plus grande diversité parmi le personnel enseignant, notamment en aidant les personnes issues de la migration ou de groupes minoritaires à accéder à la profession enseignante et en leur apportant un soutien après leur entrée en fonction (Donlevy et al., 2016)<sup>14</sup>, mais le problème reste entier. Les personnes interrogées soulignent également les inquiétudes des **enseignant-e-s en situation de handicap** qui, en raison de la Covid-19, craignent de retourner dans leurs classes, étant nettement plus exposé-e-s au risque de tomber gravement malade en cas de contamination. La question de leurs conditions de travail est également mise en avant, notamment le manque d'aménagements adaptés dans leurs classes.

Les données relatives à la **population d'enseignant-e-s** en Europe (OCDE, 2019)<sup>15</sup> indiquent, entre autres, que les **femmes** ont tendance à être prédominantes dans le secteur de la petite enfance et l'enseignement primaire mais sous-représentées dans l'enseignement supérieur. Malgré leur nombre plus élevé dans le secteur en général, les femmes restent sous-représentées aux postes de direction des établissements scolaires (CSEE, 2019)<sup>16</sup>. Elles représentent 68 % des effectifs de l'enseignement, alors que seulement 47 % des postes de direction leur sont attribués (TALIS 2018, OCDE 2019)<sup>17</sup>.

Le problème du **vieillessement de la population d'enseignant-e-s** conduit à des pénuries d'effectifs. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, moins de 15 % des enseignant-e-s ont moins de 30 ans, à tous les niveaux, de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire supérieur (OCDE, 2019)<sup>18</sup>. L'OCDE estime également que les Etats membres de l'UE auront à renouveler près d'un-e enseignant-e sur trois au cours de la prochaine décennie (CE, 2019)<sup>19</sup>.

Selon certaines personnes interrogées, les pénuries d'enseignant-e-s sont notamment liées à la composition des groupes d'élèves : les établissements scolaires comptant un grand nombre d'élèves provenant de **milieux socio-économiques vulnérables** éprouvent des difficultés à recruter des enseignant-e-s, ce qui les rend d'autant plus vulnérables. Il est nécessaire de mettre en place certains mécanismes offrant des incitants ou des avantages spécifiques pour renforcer l'attrait de la profession enseignante, en particulier dans ces établissements.

Les personnes interrogées estiment que les établissements scolaires devraient recruter et maintenir des enseignant-e-s qui reflètent la diversité dans le secteur de l'éducation et la société, tout comme devraient le faire les syndicats de l'enseignement. La composition des membres des syndicats reflète celle du secteur de l'éducation.

## 3.2. ALLER À LA RENCONTRE DE LA DIVERSITÉ AU TRAVERS DE L'ÉDUCATION

La diversité est l'ensemble des différences et des variations que l'on peut observer parmi les êtres humains, qu'elles soient inhérentes (par naissance) ou acquises. Ces différences peuvent être à la base de diverses formes d'exclusion et conduire à diverses formes de discrimination. Nos sociétés de plus en plus complexes et diversifiées appellent à prendre davantage de mesures ciblées pour lutter contre toutes les formes de discrimination, afin de renforcer l'égalité et considérer la diversité comme un atout. Ces mesures sont particulièrement importantes au sein de l'éducation, cette dernière étant considérée comme un **droit humain fondamental** : chaque être humain doit avoir le droit et la possibilité de s'instruire. En outre, l'éducation se définit comme **un bien public auquel tout le monde doit avoir accès**, quels que soient le genre, l'orientation sexuelle, les aptitudes, les besoins éducatifs, la situation économique, l'origine ethnique, la langue, la religion, la situation migratoire ou l'état civil de l'élève. Le message central du rapport de l'UNESCO (2017)<sup>20</sup> est clair et simple à ce propos : « *Chaque apprenant compte, et compte à égalité avec les autres* » (p. 12).

Il se révèle également pertinent pour cette recherche de s'intéresser aux divers **changements de paradigme** en lien avec la diversité et l'éducation inclusive pouvant être identifiés au fil des ans. Un premier changement de paradigme est l'évolution entre **homogénéité, hétérogénéité et diversité**, perçue comme un atout et une opportunité (projet MASDIV, 2019)<sup>21</sup>.



**Figure 1:** Changement de paradigme de l'homogénéité à l'hétérogénéité et de l'hétérogénéité à la diversité



Source: MASDIV, (2019), Cours de développement professionnel - Module 2, STIM, diversité et réalisations/WP2, Département des sciences de l'éducation, Université de Fribourg, Centre international pour l'enseignement des STIM (ICSE) : Erasmus+, Action clé 3(AC3) - Soutien à la réforme des politiques<sup>22</sup>.

Un deuxième glissement concerne la définition de l'éducation inclusive, passant de **l'enseignement adapté**<sup>23</sup> à **l'enseignement intégrant le potentiel de chacun-e** ou « **éducation pour tou-te-s** ». Alors que le cadre éducatif de l'inclusion porte essentiellement sur la participation de l'ensemble des élèves au système éducatif (UNESCO, 2005<sup>24</sup>, 2017<sup>25</sup>), le concept de l'éducation inclusive se définit différemment d'un pays à l'autre (Waitoller et Kozleski, 2013)<sup>26</sup>. Dans le cadre de cette recherche, nous utiliserons la définition de l'**éducation inclusive** proposée par le [Groupe de travail de la CE « Education et formation 2020 » sur la promotion de la citoyenneté](#) : « *L'éducation inclusive vise à permettre à tou-te-s les apprenant-e-s de réaliser leur plein potentiel en offrant une éducation de bonne qualité à tou-te-s dans les environnements traditionnels, en accordant une attention particulière aux apprenant-e-s menacé-e-s d'exclusion et de sous-performance, en cherchant activement à les soutenir et en répondant avec souplesse aux circonstances et aux besoins de tou-te-s les apprenant-e-s, y compris par des approches individualisées, un soutien ciblé et une coopération avec les familles et les communautés locales.* » L'auteure de cette recherche est néanmoins parfaitement consciente de la réalité des différents contextes et systèmes, notamment en ce qui concerne la prise en compte des besoins éducatifs spéciaux.

Une étude commanditée par la DG EAC de la CE (2017)<sup>27</sup> montre que **les pays européens restent nombreux à aborder la diversité sous l'angle du déficit** dans leurs politiques éducatives. Les priorités politiques ont tendance à s'appuyer sur une approche compensatoire, au lieu de créer des processus éducatifs en se basant sur l'opportunité que représente la diversité. Les difficultés qui doivent être surmontées pour promouvoir la diversité résultent non seulement du manque de compréhension de la nature multidimensionnelle de la diversité, mais également des préjugés et autres stéréotypes, parfois non reconnus et/ou inconnus, et de la peur de l'« inconnu » (Billingsley, 2004)<sup>28</sup>. **Aborder la diversité sous l'angle de la valeur ajoutée** nécessite une **éducation inclusive** qui valorise la diversité et la contribution unique que chaque élève et professionnel-le de l'éducation apporte à la classe et à l'établissement scolaire. Il est nécessaire

de disposer d'enseignant-e-s, d'universitaires et de personnel de l'éducation d'origine, d'âge et de sexe différents, ayant des points forts et des talents différents, afin de pouvoir entrer en relation avec les élèves et leurs familles, réduire les stéréotypes et proposer des modèles de référence positifs (Agence européenne, 2015)<sup>29</sup>.

Les personnes interrogées reconnaissent également que la mise en place de l'éducation inclusive en tant que telle représente un défi de taille, **l'inclusion des élèves (et des enseignant-e-s) ayant des besoins spéciaux étant probablement un domaine faisant l'objet d'une attention particulière**. Par exemple, dans l'enseignement supérieur, la majorité des établissements prennent en compte le handicap des élèves (92 %) avant leurs antécédents scolaires (61 %) ou leur identité sexuelle (65 %) (Claeys-Kulik, et al., 2019)<sup>30</sup>. Dans cette recherche, de nombreux témoignages de personnes interrogées font référence à l'inclusion des élèves ayant des besoins spéciaux.

L'éducation inclusive n'est pas implantée dans le vide, « *les établissements scolaires s'inscrivent dans un contexte socio-historique* » (Erickson, 2004 in Kozleski, Artiles et Waitoller, 2014)<sup>31</sup>, p. 239). Les intersections entre l'identité et la société au sens large appellent un discours sur l'éducation inclusive au croisement des différents marqueurs identitaires des élèves (Bešić, 2020)<sup>32</sup>. **L'intersectionnalité**<sup>33</sup> est une thématique à laquelle les spécialistes de l'égalité et de la diversité accordent de plus en plus d'attention, car elle permet d'expliquer comment et pourquoi certain-e-s élèves (ex. un-e élève réfugié-e en situation de handicap) se heurtent à des degrés divers d'exclusion dans les établissements scolaires qui, au lieu de tenir compte de la nature intersectionnelle de leur identité, ne répondent qu'à un seul aspect de leurs besoins (Waitoller et Kozleski, 2013)<sup>34</sup>.

Le développement de l'éducation inclusive ne peut se faire isolément car elle reste difficile à réaliser lorsque d'autres aspects des systèmes éducatifs, des systèmes sociaux et des systèmes de santé ont un effet d'exclusion. **L'éducation inclusive doit se comprendre comme faisant partie d'un objectif plus large qui consiste à créer une société plus inclusive** (ONU, 2008)<sup>35</sup>. Cela signifie « *aller bien au-delà de l'éducation, afin de pouvoir s'attaquer aux facteurs plus larges susceptibles d'inhiber la participation et l'apprentissage des groupes défavorisés et marginalisés* » (Commission internationale sur le financement des opportunités mondiales pour l'éducation, 2016)<sup>36</sup>.



*Le rôle du système éducatif est d'apprendre aux individus à participer activement à la communauté et à façonner et préserver une société et une culture en mutation constante, afin que chacun d'entre eux puisse se voir offrir une chance égale d'étudier, indépendamment du lieu de résidence, de l'âge, du genre, de la formation, de l'origine, de la situation économique ou du statut. L'enseignement multiculturel ouvert à la diversité, notamment parmi les élèves, et s'appuyant sur les ressources et les lignes de force des enfants et des jeunes, deviendra le modèle de référence du système scolaire. » (réponse à l'enquête en ligne du CSEE, 2020)*

## 3.3. L'ÉDUCATION INCLUSIVE DANS LES CADRES ET STRATÉGIES POLITIQUES

Au **niveau international**, le droit à l'éducation est depuis longtemps reconnu dans diverses déclarations, conventions et programmes. *Un aperçu de ces documents est présenté à l'annexe 2 de ce rapport.*

La **compétence de l'UE** en matière d'éducation dans les Etats membres est relativement limitée, si bien que le droit dérivé de l'UE<sup>37</sup> dans ce domaine est pratiquement inexistant. Les pouvoirs de l'UE dans le domaine de l'éducation consistent principalement à contribuer au développement de l'éducation de qualité en encourageant la coopération entre les Etats membres, comme énoncé dans l'article 165 du Traité sur le fonctionnement de l'Union européenne (FRA, 2016)<sup>38</sup>. Pour un aperçu de la [Recommandation du Conseil relative à l'éducation inclusive](#) (2018), de la [Stratégie européenne en matière de compétences](#) (2016) et d'autres cadres européens, voir l'annexe 2.

Ces cadres internationaux et européens soutiennent les politiques nationales et constituent des outils de référence pour les initiatives prises au niveau national dans les secteurs de l'éducation public et privé et à tous les échelons de l'enseignement dans la plupart des pays européens. Il existe cependant de grandes différences dans la façon dont ces cadres et les principes qui les sous-tendent se traduisent en politiques nationales pour l'enseignement et l'apprentissage dans des établissements inclusifs au sein des pays européens (Meijer et Watkins, 2016)<sup>39</sup>. Les systèmes pour l'éducation inclusive sont régis à la fois par les dispositions et les cadres juridiques généraux et spécifiques pour l'enseignement adapté, mis en place dans les pays (Agence européenne, 2014)<sup>40</sup>. Dans le cadre de ses travaux, l'Agence européenne demande de définir des cadres politiques inclusifs aux niveaux national et local afin que les établissements scolaires puissent disposer de moyens efficaces pour inclure l'ensemble des élèves, prévenir l'échec et assurer leur réussite à l'école et dans la vie (Agence européenne pour les besoins spéciaux et l'éducation inclusive, 2017)<sup>41</sup>. Divers outils et directives ont été développés pour définir et mettre en œuvre les politiques pour l'éducation inclusive (voir quelques exemples à l'annexe 2).

# 4

## CONDITIONS ET ELEMENTS CLES POUR LA MISE EN ŒUVRE DE L'EDUCATION INCLUSIVE



Une conception méthodique des environnements d'apprentissage inclusifs constitue la base même d'une éducation en mesure de répondre aux besoins et intérêts de l'ensemble des élèves et du personnel de l'éducation, quelle que soit leur situation. Dans leur [Déclaration conjointe relative aux écoles inclusives](#), le CSEE, la FEEE<sup>42</sup> et l'ESHA<sup>43</sup> décrivent les éléments essentiels qui caractérisent les écoles inclusives dans le contexte de sociétés diversifiées :

- **Les environnements d'apprentissage sont sûrs physiquement, socialement et émotionnellement** et les libertés d'opinion et d'expression sont respectées.
- **Les enseignant-e-s et le personnel de l'éducation sont préparés et soutenus** pour gérer le dialogue interculturel et la diversité dans l'école.
- La **direction** s'engage à créer un environnement d'apprentissage et d'enseignement favorable et collaboratif, avec une **gouvernance démocratique de l'établissement scolaire**.
- **Les autorités éducatives ont une vision holistique** des systèmes éducatifs.
- **Toutes les parties prenantes concernées sont impliquées et s'engagent pleinement** à maintenir des établissements scolaires inclusifs et à promouvoir la diversité, le respect mutuel et le dialogue interculturel au sein de l'éducation.



*L'éducation a un rôle essentiel à jouer dans l'acquisition des connaissances, compétences, attitudes et valeurs qui permettront aux individus de contribuer à bâtir un avenir inclusif et durable et d'en bénéficier. Les systèmes éducatifs ne doivent pas se limiter à préparer les jeunes au monde du travail, ils doivent leur transmettre les compétences dont ils auront besoin pour devenir des citoyens actifs, responsables et engagés. » (OCDE, 2018, Le futur de l'éducation et des compétences) Projet Education 2030. The Future*

Ces conditions et éléments clés pour le déploiement de l'éducation inclusive sont développés et mis en pratique dans la recherche et expliqués dans les paragraphes qui suivent. Lorsque les personnes interrogées ont formulé des recommandations pour la mise en œuvre de l'éducation inclusive, celles-ci sont présentées sous les composantes respectives et marquées d'une flèche (➡). Plusieurs documents pertinents viennent compléter ces résultats (Save the Children, 2016 ; Ast, 2018 ; British Council, 2019 ; UNESCO, 2020)<sup>44</sup>:

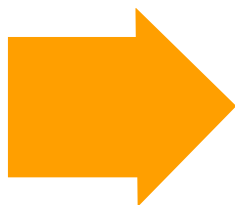
## 1. UNE VISION ET UNE DÉFINITION CLAIRES DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE

Principe incontournable pour le développement de l'éducation inclusive, il importe de croire en cette dernière et d'en avoir une vision claire, afin de permettre aux autorités éducatives nationales/régionales de jouer un rôle central dans l'orientation des établissements scolaires, des enseignant-e-s et des parties prenantes, dans le cadre de l'élaboration des politiques et de la diffusion des lignes directrices pour sa mise en œuvre dans les écoles (Lituanie, Espagne, Turquie). Le système éducatif doit être fondé sur des résultats d'apprentissage clairs, en appliquant une pédagogie active et en définissant des plans d'action pour atteindre ses objectifs, avec l'appui de spécialistes (Portugal).

A une exception près, toutes les personnes interrogées déclarent que **le concept de l'inclusion** au sein de l'éducation est (clairement) défini dans la législation de leur pays/région, bien qu'à des degrés divers (25 % ne sont que partiellement d'accord avec l'affirmation proposée). Selon une majorité de participant-e-s, ce concept est adapté aux différents secteurs/niveaux des systèmes éducatifs nationaux (86 %) et généralement aligné sur les dispositions de la législation internationale en matière d'égalité, de lutte contre la discrimination et de respect des droits humains, comme les conventions [UNCR](#) et [UNCRPD](#) (95 %), et conformes aux principes de la législation européenne dans ces mêmes domaines (90 %).

Plusieurs personnes interrogées estiment que leur pays adopte une **définition trop restrictive de l'éducation inclusive**, ne prenant en compte que les élèves ayant des besoins spéciaux ou en situation de handicap (Tadjikistan). Cependant, dans certains cas, cette définition trop limitative est complétée par un cadre législatif pour l'égalité des chances, par exemple en Communauté flamande de Belgique. En Irlande, il existe différentes politiques visant à élargir l'accès à l'éducation et à faire avancer la législation en matière d'enseignement adapté, notamment pour les personnes ayant des besoins spéciaux et porteuses d'un handicap. À côté de cela, un programme a été mis en place pour l'éducation inclusive en 2005 (le plan d'action [Delivering Equality of Opportunity in Schools](#)), qui constitue aujourd'hui le principal cadre pour lutter contre les inégalités en matière d'éducation.

Une grande majorité des personnes interrogées (95 %) indiquent que, dans leur pays/région, à la fois **l'enseignement ordinaire et l'enseignement adapté** sont dispensés aux élèves qui nécessitent un soutien spécifique temporaire ou permanent.



*La vision de l'éducation inclusive doit être basée sur une **compréhension claire et commune du concept de l'inclusion** par toutes les parties prenantes de l'éducation. Parmi les personnes interrogées, 83 % estiment qu'il s'agit d'une condition (absolument) nécessaire. Il est essentiel de clarifier ce concept pour pouvoir développer un cadre politique et législatif adéquat. Les autorités éducatives ont un rôle à jouer dans la **diffusion de lignes directrices précises** concernant le concept de l'éducation inclusive, ce qui nécessite l'intervention des différents acteurs.*

## 2. CADRES ET MÉCANISMES DE SOUTIEN À LA MISE EN ŒUVRE DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE, ACCOMPAGNÉS DE RESSOURCES SUFFISANTES

### POLITIQUES ET CADRES

93 % des personnes interrogées déclarent que les **politiques** mises en place dans leur pays/ région ont pour but d'élargir l'accès à l'éducation et de promouvoir les opportunités et la pleine participation de l'ensemble des élèves pour réaliser leur potentiel, bien qu'à des degrés divers (31 % ne sont que partiellement d'accord avec l'affirmation proposée). Parmi les personnes interrogées, 86 % déclarent que des stratégies et des plans d'action ont été mis en place pour favoriser l'inclusion au sein de l'éducation, par exemple une stratégie pour promouvoir l'intégration des élèves migrant-e-s ou l'égalité des genres au travers de l'éducation (34 % ne sont que partiellement d'accord avec l'affirmation proposée). Ces pourcentages doivent être interprétés avec prudence, dans la mesure où ils reflètent des degrés d'adhésion divers parmi les personnes interrogées. *Pour de plus amples informations, voir annexe 1, tableau 3.*

Il existe plusieurs exemples de **cadres juridiques nationaux ou régionaux**, par exemple en République tchèque où, en 2016, le gouvernement a introduit des amendements majeurs à la loi sur l'éducation de 2015 qui ont considérablement modifié les règles de l'éducation, notamment en ce qui concerne l'inclusion. Il s'agit, entre autres, d'un décret portant sur l'enseignement dispensé aux élèves surdoué-e-s ou ayant des besoins éducatifs spéciaux. Ce décret régit le déploiement de l'éducation inclusive, par exemple, au travers de mesures de soutien, de programmes d'apprentissage individualisés, etc. En Norvège, la loi stipule que chaque élève a le droit de fréquenter l'établissement scolaire le plus proche de son domicile et que les équipements de ce dernier doivent être adaptés à chacun-e d'entre eux-elles (également en termes de formation des enseignant-e-s). Certains parents préfèrent toutefois envoyer leurs enfants dans une école spécialisée, jugée plus adaptée à leurs besoins. En Islande, les parties prenantes estiment que l'éducation inclusive est un objectif important à atteindre pour le bien-être économique et social. La législation et les politiques soutiennent les objectifs de l'éducation inclusive, bien qu'un grand nombre d'employé-e-s des établissements scolaires estiment que le système éducatif leur permet pleinement de penser et agir de manière inclusive dans leur pratique quotidienne. Aux Pays-Bas, l'enseignement « adapté » vise à offrir aux élèves l'environnement pédagogique le mieux adapté à leurs besoins, que ce soit dans l'enseignement ordinaire ou spécial. Cela signifie que les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux peuvent fréquenter les écoles ordinaires et suivre le programme général, tout en bénéficiant de l'encadrement spécifique qui leur est nécessaire - une façon de mieux personnaliser l'éducation. Pour autant, il est nécessaire que les écoles ordinaires coopèrent étroitement avec les établissements et le personnel professionnel spécialisés dans l'enseignement adapté. En France, une loi existe depuis 2005 rendant l'inclusion obligatoire, en particulier celle des élèves en situation de handicap. Depuis, le pays a réalisé des progrès notables, considérant notamment l'inclusion comme un axe important des politiques éducatives. L'inclusion étant obligatoire, une multitude de structures ont vu le jour pour accueillir les élèves en situation de handicap, autistes, migrant-e-s et en décrochage scolaire. Un grand nombre d'enseignant-e-s spécialisé-e-s sont disponibles, tandis que la formation du personnel enseignant

reste une question importante. Au Tadjikistan, la promotion de la formation des élèves en situation de handicap se fait depuis 2011 au travers du Concept national d'éducation inclusive pour les enfants handicapés, qui met en avant l'obligation des établissements scolaires d'accueillir les élèves en situation de handicap et d'assurer leur participation à l'éducation sans discrimination.

**Les cadres et les politiques sont en place mais la réalité est différente en ce qui concerne la pratique.** Les personnes interrogées indiquent que les **déficits en termes de mise en œuvre** (les écarts entre les réglementations et la mise en pratique sur le terrain) sont imputables à divers facteurs tels que le manque de ressources ; l'absence de prise en compte du point de vue des professionnel-le-s de l'enseignement à toutes les étapes de l'éducation inclusive ; le manque de directives adressées aux établissements scolaires pour la mise en œuvre des politiques et des cadres existants ; le manque de préparation des enseignant-e-s, des universitaires, des responsables d'établissement scolaire et du personnel de l'éducation en général ; ainsi que le manque de soutien pour implanter l'éducation inclusive. Certaines personnes interrogées indiquent que **la mise en œuvre des cadres et des politiques est laissée aux établissements scolaires** sans directives précises, amenant à des résultats fluctuants. Le contenu de ces cadres et politiques pour l'éducation inclusive n'est pas toujours connu de la direction des établissements scolaires et n'est donc, pas appliqué. De plus, selon les personnes interrogées, la **cohabitation de multiples stratégies au niveau national/régional/local** pour l'éducation inclusive conduit à des incohérences et à l'absence de prise d'initiative (ex. Roumanie).



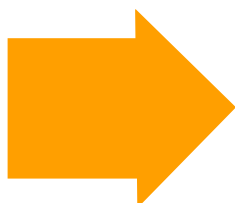
*Il existe bel et bien un fossé entre les théories de l'inclusion, les lois et les politiques relatives aux droits de l'enfant et la pratique quotidienne dans nos écoles. » (réponse à l'enquête en ligne du CSEE, 2020)*



*Les procédures officielles pour l'inclusion dans les systèmes éducatifs ont été respectées. En pratique, l'accès des élèves en situation de handicap et, en partie, des élèves appartenant à des minorités nationales s'est quelque peu amélioré. Les élèves surdoué-e-s et en particulier les enfants de migrant-e-s ne sont toujours pas pris en considération. La diversité des LGBTI reste ignorée dans le système éducatif. » (réponse à l'enquête en ligne du CSEE, 2020)*

Le cadre politique mis en place (quel que soit le niveau auquel il s'adresse) doit faire preuve de la **flexibilité** nécessaire pour répondre aux évolutions de notre environnement socio-économique. Les personnes interrogées soulignent des retards importants dans la prise de mesures pour répondre à la problématique de la migration. D'autre part, les objectifs éducatifs doivent brasser suffisamment large pour permettre de s'adapter aux besoins des élèves et d'utiliser différentes méthodes d'enseignement à cette fin (Communauté flamande de Belgique).





*Les responsables politiques doivent avoir une vision et un engagement cohérents pour faire de l'éducation inclusive une réalité, avec des mesures de soutien adéquates. Ce soutien supplémentaire est nécessaire pour s'assurer du plein engagement du personnel enseignant. La définition de cadres et de stratégies pour l'éducation inclusive doit s'appuyer sur le dialogue social et servir de base et de source d'inspiration aux établissements scolaires pour le développement de leurs plans d'action. Il est indispensable de préparer des lignes directrices pour soutenir les établissements scolaires dans ce domaine.*

## RESSOURCES NÉCESSAIRES

**Investir dans l'éducation, c'est investir dans les individus.** En 2017, la moyenne des dépenses pour l'enseignement primaire, secondaire et tertiaire, exprimée en pourcentage du montant total des dépenses publiques, s'élevait à 11 % dans les pays de l'OCDE. Cette proportion varie toutefois entre les pays membres et partenaires de l'OCDE, de près de 7 % en Grèce à environ 17 % au Chili. En 2017, les pays de l'OCDE ont alloué une moyenne de 4,9 % de leur produit intérieur brut (PIB) aux établissements scolaires, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire. La part de ressources nationales allouée aux établissements scolaires de l'enseignement non tertiaire (niveaux primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire) correspondait en moyenne à 3,5 % du PIB. La part de ressources nationales réservée à l'enseignement tertiaire s'élevait à 1,4 % du PIB (OCDE, 2020)<sup>45</sup>. Il faut cependant tenir compte du fait que les fonds publics représentent une part plus importante du montant total des dépenses pour l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (90 %) que celle allouée à l'enseignement tertiaire (68 %). Entre 2010 et 2016, **le montant total des dépenses pour les établissements allant de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, en pourcentage du PIB, a diminué dans plus de deux tiers des pays membres et partenaires de l'OCDE**, principalement en raison du fait que les dépenses publiques pour les établissements scolaires augmentent moins vite que le PIB (OCDE, 2019)<sup>46</sup>. D'autre part, entre 2008 et 2015, un grand nombre de pays européens ont réalisé des coupes nominales dans le financement de l'éducation durant un ou plusieurs exercices financiers (Stevenson et al., 2017)<sup>47</sup>. La **privatisation de l'éducation** a également eu un impact sur les dépenses publiques. Entre 2012 et 2017, la part des sources privées pour le financement des établissements scolaires allant de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire a augmenté de 0,5 %, tandis que la part des sources publiques a, en moyenne, diminué dans une proportion quasiment identique au sein des pays de l'OCDE (OCDE, 2020)<sup>48</sup>.



*Dans mon pays, les écoles ont l'obligation d'être inclusives. Toutefois, des mesures doivent être prises pour la formation du personnel, l'adaptation des installations et la coopération avec les familles. Il est également nécessaire de créer des emplois pour le personnel enseignant spécialisé et les psychologues scolaires, afin de couvrir l'ensemble des territoires (urbains et ruraux), ce qui signifie des budgets importants pour l'inclusion. » (réponse à l'enquête en ligne du CSEE, 2020)*

Il est essentiel de prévoir un financement public adéquat pour assurer les ressources humaines nécessaires dans les classes et fournir aux établissements scolaires l'assistance dont ils ont besoin, telle que les ressources d'apprentissage numériques et le **personnel de soutien à l'éducation** (Hongrie, France). En raison des crises du financement qui ont frappé les établissements scolaires, plusieurs membres du personnel de soutien ont perdu leur emploi, entraînant une insuffisance de l'aide aux élèves ayant des besoins spéciaux. Les familles doivent se tourner vers les écoles spéciales car les établissements ordinaires ne sont plus en mesure d'apporter un soutien adéquat dans une situation où le personnel de soutien qualifié qui assiste les enseignant-e-s vient à manquer (Royaume-Uni). Un financement est également nécessaire pour garantir un **nombre d'élèves par classe viable** (Danemark, Espagne, Portugal, Italie).

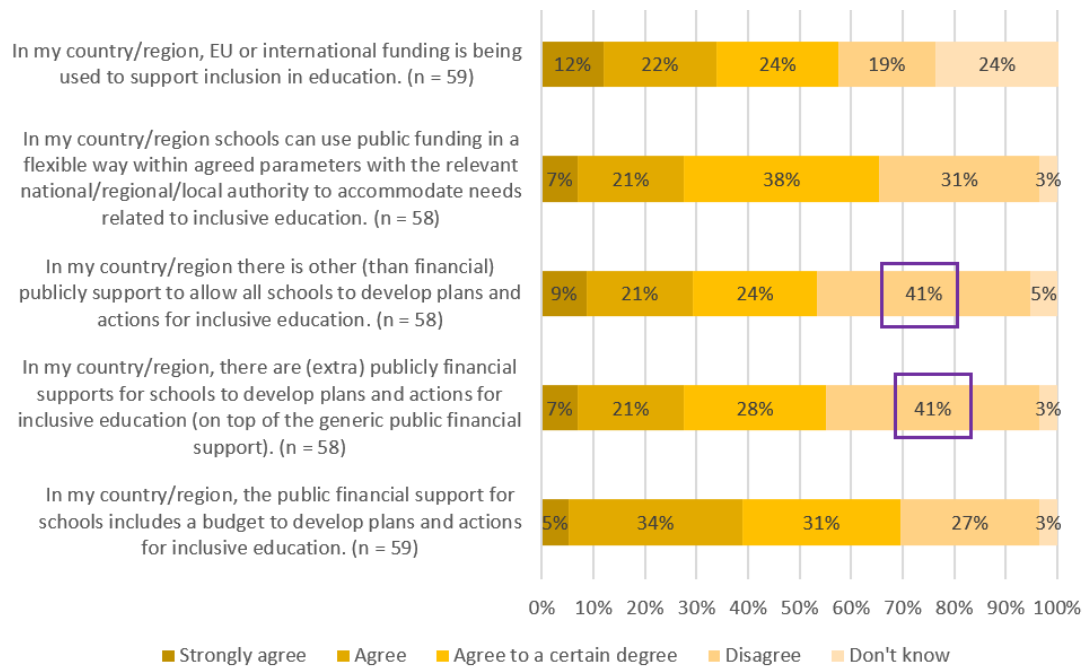
Pourtant, **le manque systématique de ressources** entrave la mise en œuvre des mécanismes destinés à favoriser l'éducation inclusive (un problème jugé majeur pour l'éducation par 91 % des personnes interrogées). **Assurer suffisamment de ressources financières publiques** pour la mise en place de l'éducation publique inclusive est considéré comme une condition (absolument) nécessaire par 94 % des personnes interrogées, tandis que 58 % d'entre elles affirment que cette condition fait défaut dans leur région/pays.

*Avec sa campagne « Yes 13 - Because primary teachers earn it », le syndicat allemand GEW entend gagner un large soutien de la population en faveur de ses revendications visant à ce que le salaire des enseignant-e-s de l'enseignement primaire soit identique à celui des enseignant-e-s de l'enseignement secondaire. (Catalogue BP du CSEE)*

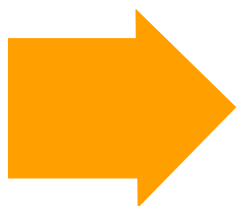
Les données du rapport 2016 de l'Agence européenne<sup>49</sup> indiquent une tendance selon laquelle **le déploiement de l'éducation inclusive est directement tributaire des systèmes de financement : conditions de distribution des fonds, bénéficiaires, mesure dans laquelle ils permettent aux parties prenantes d'agir de manière inclusive** (Agence européenne, 2016 et 2018)<sup>50</sup>. La **flexibilité** est considérée comme un levier essentiel pour l'éducation inclusive, lorsqu'elle permet de fournir aux enseignant-e-s les moyens d'agir de manière inclusive et de répondre à la diversité des besoins éducatifs (personnes interrogées en Communauté flamande de Belgique, en Finlande, en Espagne, en Italie, en Irlande, en Suède, en Roumanie, en Lettonie et confirmation dans Ebersold et Meijer, 2016)<sup>51</sup>. Plusieurs participant-e-s à l'enquête soulignent que le concept de « flexibilité » doit se voir accorder une attention particulière, dans la mesure où les ressources disponibles (humaines et financières) risqueraient d'être utilisées pour tout le monde, sans que personne ne puisse bénéficier pleinement de ses droits. La flexibilité suppose de disposer de suffisamment de ressources et de pouvoir les utiliser de manière modulable pour soutenir toute personne nécessitant une aide supplémentaire (Norvège).

Les résultats de l'enquête nous amènent à la conclusion que le financement de l'implantation de l'éducation inclusive est soumis à de fortes variations en Europe. Par ailleurs, on déplore un manque de données permettant de comparer le coût de l'éducation inclusive par rapport à l'enseignement adapté<sup>52</sup>. On considère en général que **les systèmes d'éducation inclusifs sont moins chers à mettre en œuvre et à maintenir que les modèles d'enseignement spécial** (Barret, 2014 ; UNICEF, 2015)<sup>53</sup>. C'est également l'avis de l'ONU, du HCDH et de l'UIP (2007)<sup>54</sup>, qui considèrent les modèles d'éducation inclusifs moins onéreux que les modèles alignés sur le principe de la ségrégation (Agence européenne, 2016)<sup>55</sup>. Toutefois, ces ressources sont principalement basées sur des travaux ou des comparaisons portant sur des systèmes d'éducation inclusifs centrés sur des élèves en situation de handicap. Quoiqu'il en soit, une **justification économique ne suffit pas pour l'éducation inclusive**. L'inclusion est un impératif moral et une condition pour la réalisation des Objectifs de développement durable (ODD). Il s'agit d'une expression de la justice et non de charité (UNESCO, 2020)<sup>56</sup>.

**Figure 2:** Financer le déploiement de l'éducation inclusive - Résultats de l'enquête en ligne du CSEE (tableau 4 - annexe 1)



*L'annexe 3 présente certaines questions liées au financement de l'éducation inclusive mises en évidence par les participant-e-s à l'enquête.*



*Une coopération entre les autorités éducatives, les responsables d'établissement scolaire et les syndicats est nécessaire pour mieux comprendre comment organiser le financement et allouer les budgets pour implanter l'éducation inclusive de manière efficace et efficiente.*

### 3. S'OUVRIRE À LA DIVERSITÉ

Les caractéristiques, les intérêts, les aptitudes et les besoins d'apprentissage de chaque élève sont uniques. Pour l'heure, **l'éducation n'est pas suffisamment adaptée à la diversité des besoins des élèves** malgré les différentes mesures mises en place.

Aux Pays-Bas, malgré l'approche de l'« enseignement adapté » introduite en 2014, on constate que davantage d'élèves restent à la maison parce qu'il n'existe aucun établissement scolaire en mesure de leur apporter l'enseignement qui leur est nécessaire. Certaines personnes voient dans ce type de démarche une occasion de réduire le budget de l'éducation. Les écoles spéciales sont en effet plus chères, dans la mesure où elles accueillent des groupes plus petits et engagent du personnel spécialisé. Les personnes interrogées estiment également que, si les systèmes de suivi ont la possibilité de répondre aux besoins individuels des élèves, leur nombre dans une classe et la diversité de leurs besoins rendent cette tâche difficile. Certaines d'entre elles expliquent que les environnements d'enseignement et d'apprentissage actuels sont en mesure de répondre aux besoins individuels des élèves s'il s'agit de difficultés d'apprentissage « basiques » ou d'élèves ayant des besoins spéciaux connus et pris en charge depuis longtemps. En revanche, pour les nouveaux types de besoins (ex. élèves réfugié-e-s) ou les difficultés d'apprentissage plus complexes, les enseignant-e-s ne reçoivent pas le soutien nécessaire. Les enseignant-e-s n'ont pas la possibilité de gérer seul-e-s un si grand nombre de programmes différents ou des troubles aussi difficiles dans leur classe.

*Au Portugal, un projet intitulé « Stéréotypes et préjugés » a été lancé par des élèves de l'enseignement secondaire dans la banlieue de Lisbonne. Des portraits stéréotypés ont été utilisés pour attirer l'attention sur cette problématique. (Catalogue BP du CSEE)*

*En Ecosse, l'EIS a mis en place une stratégie anti-raciste pour la période 2020-2021 en vue de sensibiliser ses membres à la question du racisme et développer l'expertise pour y répondre. (Catalogue BP du CSEE)*

Les participant-e-s à l'enquête décrivent également des **problématiques particulières** en lien avec la mise en œuvre de l'éducation inclusive pour des **groupes spécifiques** comme les Roms en Hongrie ou le soutien spécifique dans le cadre de besoins spéciaux. C'est notamment le cas en Israël, où ont été mises en place des classes spéciales, équipées d'un système acoustique adapté aux élèves malentendant-e-s ou d'aménagements spéciaux pour faciliter l'accès des élèves et des enseignant-e-s porteur-euse-s d'un handicap physique, au moyen d'ascenseurs, de panneaux signalétiques spéciaux etc. Des problèmes se posent également lorsqu'il s'agit de trouver une assistance aux élèves et aux jeunes présentant des **déficiences mentales**. Les personnes interrogées font état de listes d'attente et d'obstacles pour accéder aux services d'assistance (ex. Ecosse).

**L'éducation inclusive vise l'adaptation du système éducatif et non celle de l'enfant en particulier.** Elle a pour but de garantir que chaque enfant soit encadré pour participer, apprendre et développer pleinement son potentiel. Ceci implique également de porter une attention particulière à certains groupes spécifiques d'élèves. Il ressort clairement des commentaires des participant-e-s que les établissements scolaires se heurtent à des difficultés pour offrir un environnement inclusif à leurs élèves. Il est notamment question de problèmes et de tensions pour l'inclusion des **élèves LGBTI** (Irlande, Croatie, Pologne) et des **élèves migrant-e-s et réfugié-e-s** (Croatie, Pays-Bas, Ecosse)<sup>58</sup>.



*Nous devons éliminer les stéréotypes sexistes en vue de renforcer l'égalité des genres. Comprendre l'impact du langage non sexiste représente un pas dans la bonne direction. Il importe de mettre fin aux tensions concernant l'inclusion des LGBTI et d'encourager la création d'un plus grand nombre d'écoles prêtes à leur ouvrir leurs portes. Notre syndicat travaille avec ses membres dans ce domaine, mais nous avons besoin du soutien de nos autorités publiques nationales pour normaliser l'inclusion des LGBTI. Le personnel de l'éducation croule sous la paperasserie et les exigences en termes de responsabilités et doit être soutenu, soit en proposant un système moins exigeant, soit en proposant un moyen de gérer plus efficacement la charge de travail. » (réponse à l'enquête en ligne du CSEE, 2020)*

S'agissant de l'égalité des genres, bien qu'elle soit inscrite de longue date dans les traités et la législation de l'UE, la réalité est toute différente. Les personnes interrogées ont souligné les problèmes suivants<sup>59</sup>:

- **Sexospécificité des rôles dans le secteur de l'éducation** (Turquie, Pologne, Irlande) : entre autres, la sous-représentation des femmes dans les structures décisionnelles, alors qu'elles sont majoritaires dans l'ensemble du secteur, l'équilibre entre vie privée et vie professionnelle, la sous-représentation des hommes dans l'enseignement préprimaire et primaire et la sous-représentation des femmes dans l'enseignement tertiaire en particulier, sont autant de facteurs ayant des implications sur les modèles de référence au sein de l'éducation.
- Le rôle de l'éducation dans l'**élimination des stéréotypes sexistes** au sein de la société (Chypre, Irlande).
- L'**intégration de la question du genre dans les programmes d'études**, ex. utilisation d'un langage non sexiste (Irlande).

*Voir l'annexe 5 pour la liste des travaux du CSEE portant sur le soutien aux groupes d'élèves spécifiques.*

*En Communauté flamande de Belgique, une action a été lancée par l'ACV en vue de sensibiliser à l'utilisation des stéréotypes sexistes au sein de l'éducation. (Catalogue BP du CSEE)*

*En Espagne, le STES-I a développé du matériel pédagogique mettant en lumière le rôle des femmes au cours de l'histoire. (Catalogue BP du CSEE)*

## 4. UNE CULTURE SCOLAIRE DÉMOCRATIQUE OÙ ENSEIGNANT-E-S, EMPLOYÉ-E-S DE L'ÉDUCATION ET ÉLÈVES PARTICIPENT PLEINEMENT AUX PROCESSUS DE PRISE DE DÉCISION, D'ÉVALUATION ET D'AMÉLIORATION AU SEIN DE LEURS ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

La recherche montre que les établissements scolaires qui cultivent les principes démocratiques créent une culture de la citoyenneté et développent l'esprit critique des élèves (Audsley et al., 2013 ; Dobozy, 2007)<sup>60</sup>. Il est essentiel de renforcer la participation des enseignant-e-s, des universitaires, du personnel de l'éducation et des responsables d'établissement scolaire à l'élaboration des politiques et de multiplier les échanges entre les établissements scolaires, afin de pouvoir développer l'approche la plus adaptée à l'éducation inclusive.



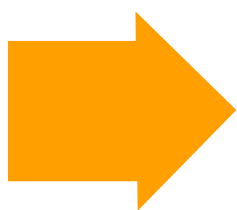
*L'implication des enseignants va au-delà de la simple consultation : les enseignants doivent être pleinement associés au choix concret des réformes (lors de la phase de mise en œuvre) qui sont nécessaires pour améliorer la qualité de l'éducation » (UNESCO, 2015, Guide pour l'élaboration d'une politique enseignante. Résumé. Equipe Spéciale Internationale sur les enseignants pour Education 2030, p. 28).*

Les personnes interrogées indiquent que **le point de vue des professionnel-le-s n'est pas pris en compte** lors de la définition des politiques et des cadres et de leur mise en œuvre. 22 % d'entre elles déclarent ne pas être d'accord avec l'affirmation selon laquelle, dans leur pays/région, des mécanismes ont été mis en place pour s'assurer que la voix de l'ensemble des professionnel-le-s de l'enseignement soit entendue dans le cadre des décisions qui les concernent. 42 % des personnes interrogées ne sont que partiellement d'accord cette affirmation. Lorsqu'il existe des mécanismes pour faire valoir le point de vue des professionnel-le-s de l'enseignement dans les prises de décisions qui les concernent, en pratique, la réalité se révèle parfois moins prometteuse (ex. Roumanie), notamment en raison des calendriers fixés : si une nouvelle législation est adoptée en juillet et sa mise en œuvre prévue en septembre, les professionnel-le-s de l'enseignement n'auront aucune possibilité d'intervenir. Il importe de poursuivre les initiatives pour **faire entendre la voix des enseignant-e-s et renforcer le principe de leur autonomisation** au niveau des établissements scolaires, afin de pouvoir agir sur tous les processus décisionnels.

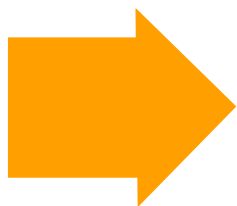
Des **consultations** ont lieu pour soutenir la mise en œuvre de l'éducation inclusive, par exemple avec les partenaires sociaux, bien que l'on ne sache pas exactement ce qu'il advient des résultats de ces consultations (Italie, Norvège) et que les décisions ultérieures des gouvernements ne correspondent pas toujours aux accords qui ont été conclus (Roumanie). Certaines personnes interrogées déclarent que les partenaires sociaux sont **« informés » plutôt que « consultés »** à propos des réformes de l'éducation (Portugal).

## 5. IL EST ESSENTIEL QUE LA FORMATION INITIALE ET LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL CONTINU DE L'ENSEMBLE DES PROFESSIONNEL-LE-S DE L'ENSEIGNEMENT SOIENT CENTRÉS SUR L'APPRENTISSAGE DE L'EDUCATION INCLUSIVE ET SA MISE EN PRATIQUE

98 % des personnes interrogées estiment qu'une formation initiale adéquate et accessible est une condition (absolument) nécessaire et 96 % que le développement professionnel continu est une condition (absolument) nécessaire (Communauté flamande de Belgique, Bulgarie, Danemark, Norvège, Turquie, Ecosse). Les personnes interrogées considèrent qu'il s'agit probablement du **levier le plus important pour améliorer la qualité de l'éducation inclusive. 42 % d'entre elles jugent insuffisants** les programmes de formation initiale adéquats et accessibles permettant aux enseignant-e-s et au personnel de l'éducation d'implanter efficacement l'éducation inclusive. 35 % jugent insuffisants les programmes de développement professionnel adéquats et accessibles permettant aux enseignant-e-s et au personnel de l'éducation d'implanter efficacement l'éducation inclusive. Ces formations professionnelles doivent être axées sur les besoins (Roumanie) et la pratique, afin de pouvoir s'adapter aux nécessités et aux priorités actuelles (Portugal). Pour l'heure, le travail en environnement diversifié n'est pas suffisamment intégré à la formation des enseignant-e-s et certaines situations régionales spécifiques ne sont notamment pas prises en compte (ex. les Roms en Hongrie). Les personnes interrogées indiquent que la formation initiale des enseignant-e-s ne propose pas toujours suffisamment d'outils pour enseigner à des élèves ayant des besoins spéciaux (au sens large). Les enseignant-e-s en début de carrière doivent avoir conscience de ces enjeux et manifester/développer un intérêt pour la diversité dans leurs classes. L'Irlande, à la suite d'un récent remaniement de la formation initiale des enseignant-e-s, exige désormais que chaque diplômé-e participe à des modules de formation centrés sur l'éducation inclusive. Cependant, le niveau de préparation professionnelle reste limité et insuffisant pour soutenir les enseignant-e-s tout au long de leur carrière.



*La formation initiale et le développement professionnel continu des enseignant-e-s devraient inclure suffisamment de cours pratiques reflétant la réalité dans les établissements scolaires et être accompagnés des commentaires de leurs accompagnateur-ice-s. Ces accompagnateur-ice-s, désigné-e-s au début de la carrière des enseignant-e-s peuvent contribuer à développer et enrichir la profession enseignante. Il importe de réfléchir à la mise en pratique de la formation dans l'enseignement réel.*

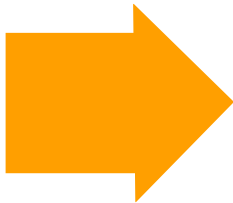


*Le développement professionnel continu doit être disponible à tous les niveaux de l'éducation, être organisé durant les heures de travail et respecter le temps libre des enseignant-e-s et du personnel de l'éducation. Il importe de prévoir le personnel de remplacement suffisant pour permettre cette professionnalisation des enseignant-e-s. Les partenariats entre les établissements scolaires, les ONG et d'autres organismes, visant à faciliter et enrichir le travail des enseignant-e-s et du personnel de l'éducation, doivent être envisagés dans le cadre de leur développement professionnel.*



## 6. DISPONIBILITÉ DU PERSONNEL ET DES SYSTÈMES DE SOUTIEN AUX ENSEIGNANT-E-S

Pour 91 % des personnes interrogées, la mise à disposition de personnel de soutien, entre autres, les assistant-e-s pédagogiques, les psychologues et le personnel d'accompagnement linguistique, est une condition **(absolument) nécessaire**. Certaines d'entre elles estiment également que l'absence de soutien aux enseignant-e-s et à la direction des établissements scolaires accueillant des élèves ayant des besoins spéciaux au sens le plus large, représente un **problème majeur** dans les systèmes éducatifs (Irlande, Italie, Espagne, France, Lettonie, Pologne). D'autres soulignent le manque de personnel enseignant spécialisé ou chargé de la remédiation (Suède), ainsi que l'absence de mécanismes pour déterminer le soutien dont ont besoin les élèves. Il est nécessaire, pour mettre en place l'éducation inclusive, de prévoir un système global de soutien aux enseignant-e-s et à la direction des établissements scolaires, entre autres, leur offrir des possibilités d'apprentissage et d'échanges mutuels (France). Les enseignant-e-s sont souvent submergé-e-s par le trop grand nombre d'élèves par classe, les procédures d'évaluation formative et les tâches administratives (ex. Portugal). Conséquence, il arrive souvent que des enseignant-e-s responsables de classes comptant plusieurs élèves ayant des besoins spéciaux diminuent leurs exigences au lieu de privilégier une méthode de travail basée sur un programme d'études adapté. Ces enseignant-e-s déclarent ne pas avoir suffisamment de temps pour mettre en place des méthodes adaptées, sans le soutien d'un-e assistant-e (ex. Pologne).



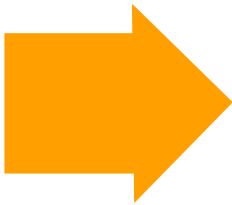
*Le nombre d'élèves par classe doit être (ré)examiné dans le contexte de l'éducation inclusive, afin de pouvoir répondre efficacement à leurs besoins spécifiques. Les personnes interrogées affirment que les syndicats ont un rôle important à jouer dans ce cadre, en faisant valoir leurs revendications.*

**Figure 3: Environnements d'enseignement et d'apprentissage de l'éducation inclusive - Résultats de l'enquête en ligne du CSEE (annexe 1, tableau 5)**



## 7. ACCORDER SUFFISAMMENT DE TEMPS POUR METTRE EN PLACE UN APPROCHE DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE

Pour 94 % des personnes interrogées, il est (absolument) nécessaire d'accorder suffisamment de temps et d'espace aux enseignant-e-s, aux universitaires et au personnel de l'éducation dans le cadre de leurs horaires de travail afin de pouvoir apporter une assistance complémentaire à certain-e-s élèves (ex. encadrement linguistique ou culturel). Pour 71 % d'entre elles, rien n'a été mis en place à cette fin. Les enseignant-e-s sont surchargé-e-s de travail, notamment en ce qui concerne les tâches administratives. Parmi les personnes interrogées, 70 % estiment que l'accroissement permanent de la charge de travail et des attentes en termes d'augmentation de la productivité dans le secteur de l'éducation représente un problème majeur.



*Il convient de réfléchir à l'organisation et au financement de l'éducation afin de pouvoir déterminer la manière d'utiliser au mieux le temps de travail des enseignant-e-s et du personnel de l'éducation, en respectant leur équilibre entre vie privée et vie professionnelle et les normes en matière de santé et de sécurité. Les établissements scolaires implantés dans des zones défavorisées sur le plan socio-économique devraient avoir la possibilité de réclamer un plus grand nombre d'effectifs/enseignant-e-s et d'assistant-e-s, afin de pouvoir alléger la charge de travail liée à l'enseignement direct, s'adresser à des groupes d'élèves plus petits et leur apporter un soutien et une assistance individuels.*

Plusieurs initiatives ont été prises par les syndicats pour atteindre ces objectifs, par exemple la campagne [Time to Tackle Workload](#) menée par l'EIS en Ecosse pour dénoncer le volume de travail insoutenable des enseignant-e-s et son impact sur leur santé et leur bien-être. L'importance de garantir la sécurité sanitaire dans les environnements de travail pour l'ensemble de la communauté éducative (Portugal) a également été soulignée, en particulier dans le contexte de la pandémie de Covid-19. Il importe également d'étudier les causes du stress lié au travail et celles de l'épuisement professionnel des enseignant-e-s et d'apporter des changements à leur environnement professionnel, fondés sur des études (Islande).

## 8. POLITIQUES DE RECRUTEMENT ET DE RÉTENTION DU PERSONNEL DANS LE SECTEUR DE L'ÉDUCATION

Les politiques relatives aux ressources humaines pour les établissements scolaires ont pour but de réunir toutes les conditions permettant aux enseignant-e-s, aux universitaires, aux responsables d'établissement scolaire et au personnel de l'éducation de soutenir le plus efficacement possible l'apprentissage des élèves. Cela implique, entre autres, de définir des **politiques de recrutement**. Dans près de 75 % des pays européens, la méthode prédominante est le recrutement ouvert, ce qui signifie que la responsabilité d'annoncer les postes vacants, les appels aux candidatures et la sélection des meilleur-e-s postulant-e-s sont décentralisés et habituellement gérés par les établissements, parfois en coopération avec les autorités locales (CE- Eurydice, 2018)<sup>61</sup>.

52 % des personnes interrogées estiment qu'il est (absolument) nécessaire de mettre en place des politiques de recrutement et de rétention adéquates pour les enseignant-e-s et le personnel de l'éducation, reflétant la diversité dans le secteur de l'éducation et la société, tandis que 44 % d'entre elles déclarent qu'aucune initiative n'a encore été prise dans ce domaine. Des initiatives spécifiques sont nécessaires pour attirer des candidat-e-s issu-e-s d'horizons différents (Communauté flamande de Belgique, Irlande), certaines personnes interrogées signalant des pénuries d'enseignant-e-s spécifiques : exemple, en Finlande, le personnel de l'enseignement spécial, issu de l'immigration ou dont la langue maternelle est la deuxième langue. Afin de vraiment bien comprendre les besoins des élèves provenant de milieux différents, les établissements scolaires devraient également intégrer la diversité dans leurs équipes et commissions scolaires (Pays-Bas). Certaines organisations des personnes interrogées prennent des initiatives pour mieux sensibiliser leur gouvernement à l'importance de disposer d'un personnel enseignant diversifié.

## 9. CONCEVOIR DES AIDES, DES ÉQUIPEMENTS ET DES APPROCHES APPROPRIÉS POUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE

Il est nécessaire, lorsqu'il s'agit d'adopter une approche de l'éducation inclusive, de différencier les programmes d'études, les aménagements dans les classes et les stratégies d'enseignement afin de pouvoir s'adapter à différents modèles d'apprentissage et garantir une éducation de qualité pour tou-te-s. Les enseignant-e-s doivent avoir la possibilité de choisir, parmi le large éventail de méthodes d'enseignement et de stratégies d'apprentissage actif, celles qui leur permettront de travailler efficacement avec des groupes d'élèves diversifiés, ayant des besoins et des préférences d'apprentissage différents ([site School Education Gateway](#))<sup>62</sup>. Il s'agit ici de la liberté académique et de l'autonomie professionnelle des enseignant-e-s et du personnel de l'éducation, un des éléments du développement durable de l'éducation et de l'ensemble de la société européenne (voir la résolution [Promouvoir la profession enseignante - une campagne pour la solidarité, l'égalité, la démocratie et le développement durable](#), adoptée à la Conférence régionale du CSEE les 1er et 2 décembre 2020).

Plusieurs recherches approfondies montrent que l'**apprentissage coopératif** est considéré comme une stratégie efficace pour améliorer les résultats de l'ensemble des élèves (Danau et Pauly, 2019)<sup>63</sup> et une pédagogie inclusive qui favorise la mise en place d'un environnement démocratique dans les classes (Ferguson-Patrick, 2012)<sup>64</sup>. Les personnes interrogées estiment important de promouvoir l'enseignement coopératif, afin d'éviter les approches compétitives et individuelles (Espagne). La [Déclaration conjointe portant sur les écoles inclusives](#), adoptée par les partenaires du projet EU-CONVINCE (Danau et Pauly, 2019), souligne notamment que les approches de l'apprentissage coopératif visant à renforcer le travail conjoint des élèves provenant d'horizons différents leur offrent la possibilité d'entrer en contact avec d'autres cultures et points de vue et de comprendre ce que signifient la citoyenneté active et la responsabilité vis-à-vis d'autrui. La [pédagogie inclusive](#) est parfois considérée comme un moyen potentiel de surmonter la difficulté de répondre à la complexité des besoins dans une classe, notamment par les personnes interrogées qui défendent un soutien plus universaliste et moins spécialisé, même si elles affirment en même temps que certain-e-s élèves auront toujours besoin d'un soutien spécialisé.

## 10. SANTÉ ET SÉCURITÉ DANS DES ENVIRONNEMENTS DE TRAVAIL ET D'APPRENTISSAGE EXEMPTS DE HARCELEMENT ET D'INTIMIDATION

93 % des personnes interrogées estiment que des mesures (urgentes) doivent être prises pour former les enseignant-e-s, les universitaires et le personnel de l'éducation dans ce domaine. Les problèmes de santé et de sécurité sur le lieu de travail sont, en effet, susceptibles d'affecter non seulement le personnel (enseignant-e-s et employé-e-s de l'éducation) mais également les élèves de manière indirecte, mettant ainsi en péril la qualité et l'efficacité de l'enseignement dis-pensé. Un environnement sain, collaboratif et sûr peut faire une grande différence dans la vie des élèves (OCDE, 2019)<sup>65</sup>.

*« Ecoles sans racisme - Ecoles courageuses » est le plus grand réseau d'écoles en Allemagne, qui se charge d'encourager les élèves et les enseignant-e-s à lutter contre toutes les formes de discrimination, de harcèlement et de violence ciblant des groupes spécifiques. Pour faire partie du réseau, 70 % des élèves et des enseignant-e-s de l'école doivent signer un contrat, marquant leur engagement, entre autres, à contribuer activement à instaurer un environnement scolaire exempt de discrimination et de violence. (Base de données de bonnes pratiques du CSEE)*

## 11. LA COOPÉRATION JOUE UN RÔLE ESSENTIEL DANS LA MISE EN ŒUVRE EFFICACE ET COHÉRENTE DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE

Le déploiement de l'éducation inclusive ne relève pas uniquement de la responsabilité du ministère de l'Éducation. La coopération entre les principaux acteurs de l'éducation est cruciale pour améliorer l'efficacité et la pertinence. Ces acteurs clés sont, entre autres, les partenaires sociaux de l'éducation, les enseignant-e-s, les universitaires, les responsables d'établissement scolaire, le personnel de l'éducation, les élèves, les familles, la communauté éducative au sens large, dont les travailleur-euse-s sociaux-ales, les ONG, les organisations communautaires, ainsi que les autorités et les entreprises locales. La [Déclaration conjointe portant sur les écoles inclusives](#) (projet EU-CONVINCE 2019) souligne que **la coopération avec les partenaires sociaux et les autres parties prenantes de l'éducation est essentielle** pour le développement et la promotion des établissements scolaires inclusifs. Cette coopération peut se présenter sous différentes formes de travail d'équipe, de réseaux ou de travail interagences et être basée sur une structure formelle ou des dispositions plus flexibles. La coopération avec la société civile est parfois entravée par les politiques nationales/régionales, par exemple la coopération avec les communautés LGBTI dans certains pays (ex. Pologne).

Il est essentiel d'**impliquer activement les familles et les communautés** pour apporter un soutien approprié. Les parents/tuteur-ric-e-s ont une influence considérable sur le processus d'apprentissage et de développement de leurs enfants. Un environnement familial stimulant, qui encourage l'apprentissage et la participation des parents aux activités de l'école, est un facteur clé pour le développement cognitif, social et émotionnel des élèves. Toutefois, la relation entre les écoles, les parents/tuteur-ric-e-s et les familles est parfois difficile. Certains parents sont peu familiarisés avec le système scolaire actuel et éloignés de la culture de l'école et de son « langage ». D'autres, issus par exemple de la migration, peuvent avoir le sentiment de manquer de compétences linguistiques pour communiquer avec les écoles ou aider leurs enfants. Les enseignant-e-s peuvent manquer de temps et/ou d'expérience pour communiquer ou collaborer avec des parents d'horizons divers. Pour être efficaces, les partenariats entre les familles et les établissements scolaires doivent être basés sur le respect mutuel et la reconnaissance des valeurs, des atouts et de l'expertise d'autrui.

La participation des parents est, par exemple, fortement mise en exergue dans l'approche norvégienne de l'éducation inclusive. Celle des parents issus de l'immigration nécessite une attention particulière. Outre la mise à disposition de ressources suffisantes, les organisations interagences et les partenariats travaillant autour de l'enfance, notamment les enseignant-e-s, le personnel de la santé, les professionnel-le-s et les parents, sont nécessaires pour identifier les besoins de soutien approprié à un stade précoce. Exemple, en Ecosse, le programme «[Empowering Schools](#)» insiste sur l'importance de la culture collaborative, de la collégialité et de l'inclusion pour améliorer les résultats des élèves.

Le syndicat lituanien de l'éducation et des sciences est l'un des partenaires du projet Erasmus+ ECO-IN, dont le but est d'améliorer les politiques et les pratiques en matière d'éducation inclusive pour l'enseignement primaire et secondaire inférieur, au travers de la participation active de l'ensemble des principaux intervenants de l'éducation (ex. les enseignant-e-s, la direction des établissements scolaires, le personnel de l'éducation, les parents, les autorités publiques). Des formations et des actions de soutien sont prévues pour permettre aux équipes de travail de combattre la ségrégation et la radicalisation, et d'appliquer par conséquent davantage de mesures qualitatives et quantitatives pour mettre en œuvre, surveiller et évaluer l'inclusivité dans les écoles.

## 12. MODÈLES DE GOUVERNANCE ADÉQUATS AU NIVEAU DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES ET APPROCHE HOLISTIQUE DE L'ÉCOLE

La gouvernance se réfère au processus de distribution des biens sociaux (publics), entre autres les mécanismes d'inclusion/exclusion sociale, par le biais de divers ensembles d'institutions, réseaux, représentations et acteurs, issus de l'intérieur mais aussi de l'extérieur du gouvernement (Lindblad et Popkewitz 1999)<sup>66</sup>. Dans la mesure où la gouvernance consiste à réguler l'accès (entre autres) aux biens publics, son rôle est crucial dans le cadre de l'inclusion et de l'exclusion.

Répondre adéquatement aux besoins des élèves, des professionnel-le-s de l'enseignement et de la communauté est central pour le développement d'une approche holistique de l'école. A plusieurs égards, **l'approche holistique de l'école est étroitement liée à l'éducation inclusive** : l'objectif de l'approche holistique de l'école est d'offrir des possibilités d'apprentissage à tou-te-s les élèves, dans chaque aspect de leur vie scolaire. **Une approche holistique de l'école reconnaît que l'enseignement, l'apprentissage et le bien-être sont intimement liés** et que tous les aspects de la communauté scolaire (politiques de l'école, partenariats avec la communauté, programmes d'études, infrastructures et installations pour l'apprentissage et l'enseignement) peuvent avoir une incidence sur le bien-être des élèves et du personnel (Danau et Pauly, 2019)<sup>67</sup>.

Cependant, 31 % des personnes interrogées déclarent ne pas être d'accord avec l'affirmation selon laquelle dans leur pays/région, des **stratégies et des politiques ont été mises en place pour les infrastructures et les environnements scolaires**, englobant les différents aspects de la diversité au sein de la communauté scolaire. Pour 29 % des personnes interrogées, c'est le cas dans une certaine mesure.

Les personnes interrogées affirment que les approches **multi-agences** sont nécessaires au niveau des établissements scolaires, et non au niveau des classes (Finlande). La coopération au niveau local s'inscrit dans le cadre de l'**approche holistique de l'école**, où le principe de travailler avec les parents est jugé important, en particulier lorsqu'il s'agit de familles à risque (Bulgarie, Hongrie, Royaume-Uni). Les établissements scolaires pourraient fournir aux enseignant-e-s, aux formateur-ric-e-s et aux universitaires les contacts nécessaires pour la coopération (ex. avec des ONG), afin de pouvoir les utiliser durant leurs heures de travail le plus efficacement possible (Portugal). Une équipe pluridisciplinaire est nécessaire pour répondre aux besoins d'une classe diversifiée : par exemple, une assistance thérapeutique ne relève pas de la compétence de l'enseignant-e et appelle à mettre en place des dispositions au sein même de l'école (Irlande). Il faut cependant veiller à ce que d'autres professionnel-le-s ne prennent pas en charge les tâches des enseignant-e-s (Finlande). La coopération, les échanges et l'apprentissage mutuel entre les enseignant-e-s, les formateur-ric-e-s, les universitaires et le personnel de l'éducation sont jugés essentiels (Allemagne) pour partager les bonnes pratiques et discuter des améliorations potentielles (Irlande).

L'**engagement de la direction des établissements scolaires** est considéré comme un facteur clé pour la réussite de l'éducation inclusive (Claeys-Kulik et al., 2019)<sup>68</sup>. « *[La direction des établissements scolaires] joue un rôle clé dans l'amélioration des résultats de l'école en agissant sur la motivation et les capacités des enseignants ainsi que sur l'environnement et le climat à l'école. Une direction d'établissement efficace est essentielle pour améliorer l'efficacité et l'équité de l'enseignement scolaire.* » (OCDE, 2008, p. 32)<sup>69</sup>. La direction opère à l'interface entre les politiques éducatives et leur mise en œuvre au sein des établissements scolaires.

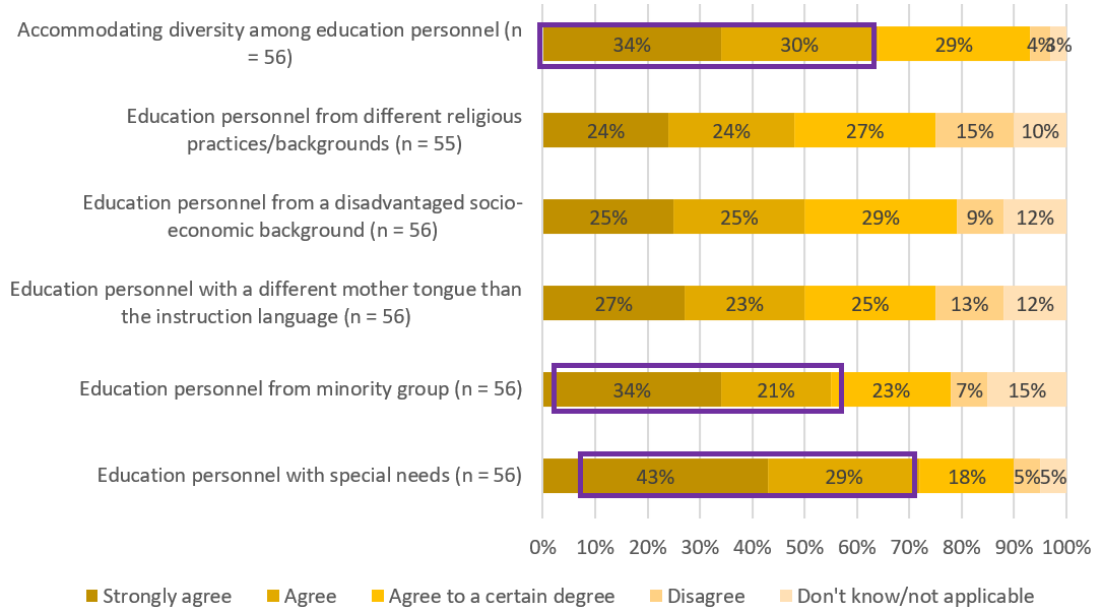
Le lien entre la **répartition des tâches de direction des établissements scolaires**<sup>70</sup> et la mise en œuvre efficace des pratiques inclusives dans les établissements scolaires a également été établi dans les ouvrages de référence (Miškolci, Armstrong et Spandagou, 2016 ; Mullick, 2013)<sup>71</sup>. La répartition des tâches de direction des établissements scolaires est importante pour le partage des responsabilités liées à la gouvernance et contribue au développement à la fois humain et organisationnel. Elle encourage le travail en équipe et la collaboration multidisciplinaire et professionnelle entre le personnel enseignant et non enseignant, les parties prenantes, les professionnels et les services (Agence européenne, 2018)<sup>72</sup>. La préparation et le soutien professionnel de la direction sont cruciaux pour le développement et le déploiement d'établissements scolaires inclusifs. Un grand nombre d'enseignant-e-s jugent problématique le manque de préparation adéquate des responsables d'établissement scolaire pour faire face aux défis actuels. Les politiques destinées à aider les responsables d'établissement scolaire à remplir leur rôle pourraient également envisager l'accès aux réseaux de professionnel-le-s, les possibilités de coaching, mais aussi une diminution des tâches administratives complexes (Agence européenne, 2018)<sup>73</sup>.

Selon les personnes interrogées, les domaines jugés les plus nécessaires pour la **formation des responsables d'établissement scolaire** sont les suivants :

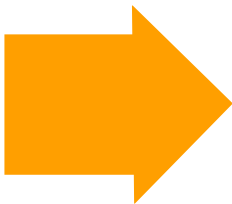
- Personnel de l'éducation ayant des besoins spéciaux (71 %)
- Aborder la diversité au sein du personnel de l'éducation (64 %)
- Personnel de l'éducation issu de groupes minoritaires (55 %)



**Figure 4:** Besoins de formation des responsables d'établissement scolaire - Résultats de l'enquête en ligne du CSEE (annexe 1, tableau 12)



29 % des personnes interrogées déclarent ne pas être d'accord avec l'affirmation selon laquelle des stratégies ont été mises en place pour soutenir la direction des établissements scolaires, adopter une approche inclusive, créer une éthique accueillante et valoriser la diversité parmi les effectifs et les élèves. Selon 37 % d'entre elles, ces stratégies ne sont mises en place que dans une certaine mesure.



*Il est crucial que les équipes de direction s'engagent en faveur de l'éducation inclusive pour amener le changement. Des programmes de développement professionnel continu centrés sur la diversité dans les écoles doivent leur être proposés. Il est recommandé d'organiser ces formations durant les heures de travail et de les adapter aux besoins de la région/communauté (Norvège, Espagne, Suède).*

## 13. DES SYSTÈMES D'ÉVALUATION ET DE SUIVI ADÉQUATS

Ces questions comportent deux dimensions : le suivi et l'évaluation de la performance des établissements scolaires concernant l'éducation inclusive et le suivi et l'évaluation des processus d'apprentissage des élèves.

### SUIVI ET ÉVALUATION DE LA PERFORMANCE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

Selon 38 % des personnes interrogées, il n'existe aucun **contrôle régulier** du déploiement de l'éducation inclusive dans les établissements scolaires et de sa conformité avec les politiques dans ce domaine, 28 % d'entre elles déclarent qu'il n'est assuré que dans une certaine mesure. Lorsque des mécanismes de suivi sont en place, ils ne sont parfois que procéduraux (accomplir une tâche dans les délais) et ne contribuent pas à aider les établissements scolaires à améliorer leur approche de l'éducation inclusive. Plusieurs personnes interrogées signalent **l'absence d'une approche et d'un cadre cohérents** pour procéder à une évaluation de l'éducation inclusive qui soit alignée sur les valeurs propres à l'approche qui la sous-tend, malgré les progrès accomplis par certains pays pour célébrer la diversité dans les établissements scolaires et les classes (ex. Espagne). Elles soulignent, en outre, que les progrès réalisés aux différents niveaux de l'éducation varient au sein même d'un pays, par exemple en Irlande, où les progrès sont plus importants dans l'enseignement et la formation professionnels (EFP) et l'enseignement tertiaire. Les études montrent que les établissements scolaires qui prévoient des périodes d'auto-évaluation et de développement ont amélioré les résultats scolaires de l'ensemble des élèves, contrairement aux autres établissements (Squires, 2010)<sup>74</sup>.

### SUIVI ET ÉVALUATION DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES

L'Agence européenne (2017) soutient que les **systèmes de suivi et d'évaluation de l'apprentissage** doivent être axés sur des facteurs mesurables et non supposer des déficits chez l'élève. Parmi les systèmes d'évaluation de l'éducation inclusive citons notamment l'[Indice d'inclusion](#) (Booth et Ainscow, 2002 - voir également l'annexe 4)<sup>75</sup> et l'[Outil d'auto-évaluation de l'Agence](#) (Agence européenne, 2017)<sup>76</sup>.

Les personnes interrogées estiment que **les tests (nationaux) sont encore trop axés sur la performance, les résultats, les examens et les qualifications, reproduisant ainsi les inégalités au lieu de promouvoir l'apprentissage pour tous les individus** (Italie, Ecosse, Turquie). Dans d'autres cas, le système d'évaluation mis en place devrait normalement avoir un impact sur la promotion de l'apprentissage pour tous les individus mais, en raison du manque de ressources, on constate des écarts entre la théorie et la pratique, en d'autres termes, une absence d'investissement nécessaire dans l'enseignement et le personnel de soutien professionnel pour répondre à l'ensemble des exigences, tandis que les informations collectées à partir des évaluations ne peuvent pas être mises à profit efficacement (Ecosse). Les personnes interrogées soulignent aussi le manque de ressources et de capacités des enseignant-e-s, des formateur-ric-e-s et des universitaires (temps et compétences) pour mettre en œuvre des systèmes d'évaluation sur papier (Portugal, Pologne).

Cette situation est due, selon certaines d'entre elles, à une vision étriquée de l'apprentissage, à l'origine d'un manque de perspective concernant la réussite des élèves, qui valoriserait l'apprentissage, la progression et leurs résultats. D'autres mentionnent une situation où le système d'évaluation sert davantage à mesurer le fonctionnement d'un établissement scolaire qu'à identifier les progrès et les résultats des élèves (Royaume-Uni, Portugal). Une majorité de personnes interrogées (83 %) confirment que, dans leur pays/région, les **systèmes d'évaluation** sont utilisés pour informer et promouvoir l'apprentissage pour tou-te-s, mais à des degrés divers (37 % ne sont que partiellement d'accord avec l'affirmation proposée). Selon 29 % d'entre elles, aucun système d'évaluation de l'apprentissage n'a été mis en place dans leur pays/région, en vue de célébrer la diversité en identifiant et valorisant les progrès et résultats de tou-te-s les élèves (annexe 1, tableau 8). Par ailleurs, les résultats des évaluations au niveau de l'élève pourraient être utilisés au niveau agrégé des écoles ou des groupes d'écoles pour contribuer au développement de politiques fondées sur des données factuelles. Actuellement, cela fait souvent défaut (France).

Le **degré variable d'autonomie des enseignant-e-s dans le processus d'évaluation** est mis en avant par un certain nombre de personnes interrogées.

Au Danemark, la décision d'accorder ou non une attention ou un soutien particulier au développement d'un élève repose sur l'expérience qu'ont les enseignant-e-s et les parents du processus éducatif et peut être suivie d'une évaluation spécifique de chaque cas individuel. Ils peuvent coopérer dans ce cadre avec d'autres enseignant-e-s et expert-e-s, mais la collaboration avec les parents/tuteur-ric-e-s reste importante pour déterminer les besoins, ainsi que pour planifier et mettre en œuvre des mesures de soutien. Des lignes directrices plus détaillées pour l'évaluation dans le cadre des programmes d'études seront mises en œuvre à partir de 2021. En Norvège également, la communication avec l'élève et les parents est considérée comme un élément important pour le processus d'évaluation et l'amélioration des résultats de l'apprentissage.

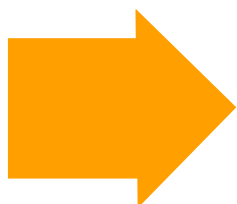
Certaines personnes interrogées mentionnent que les **organismes de soutien** jouent un rôle dans l'évaluation de l'apprentissage au sein de l'éducation inclusive.

En Communauté flamande de Belgique, par exemple, une des missions du Centre d'orientation des élèves (Centrum voor Leerlingbegeleiding) consiste à procéder à des évaluations lorsque les élèves rencontrent des problèmes de participation au sein de l'éducation. Ce centre peut à la fois prendre des initiatives, à la demande des parents ou d'un-e enseignant-e, ou en proposer après une consultation pluridisciplinaire. En République tchèque, les évaluations des besoins éducatifs sont réalisées par les centres d'orientation psychopédagogique, les centres pédagogiques spéciaux, les centres d'accompagnement éducatif et les instituts de diagnostic du secteur de l'éducation. Ces institutions sont habilitées à définir les prestations nécessaires en matière de soutien et communiquent à la fois avec les établissements scolaires et les parents.

Certaines personnes interrogées soulèvent la question du **diagnostic** : en raison du nombre insuffisant de centres d'orientation et de consultance pour les élèves, certain-e-s d'entre eux-elles ne peuvent bénéficier d'un diagnostic complet réalisé par des équipes professionnelles, ce qui peut avoir un impact sur l'égalité d'accès à l'éducation et leur parcours scolaire. Les délais d'attente pour obtenir un diagnostic professionnel sont très longs. En attendant, l'élève ne reçoit pas le soutien requis (Pologne). En Finlande, l'évaluation des besoins en matière de soutien et des services proposés pour y répondre fait partie intégrante du travail de l'enseignant-e.

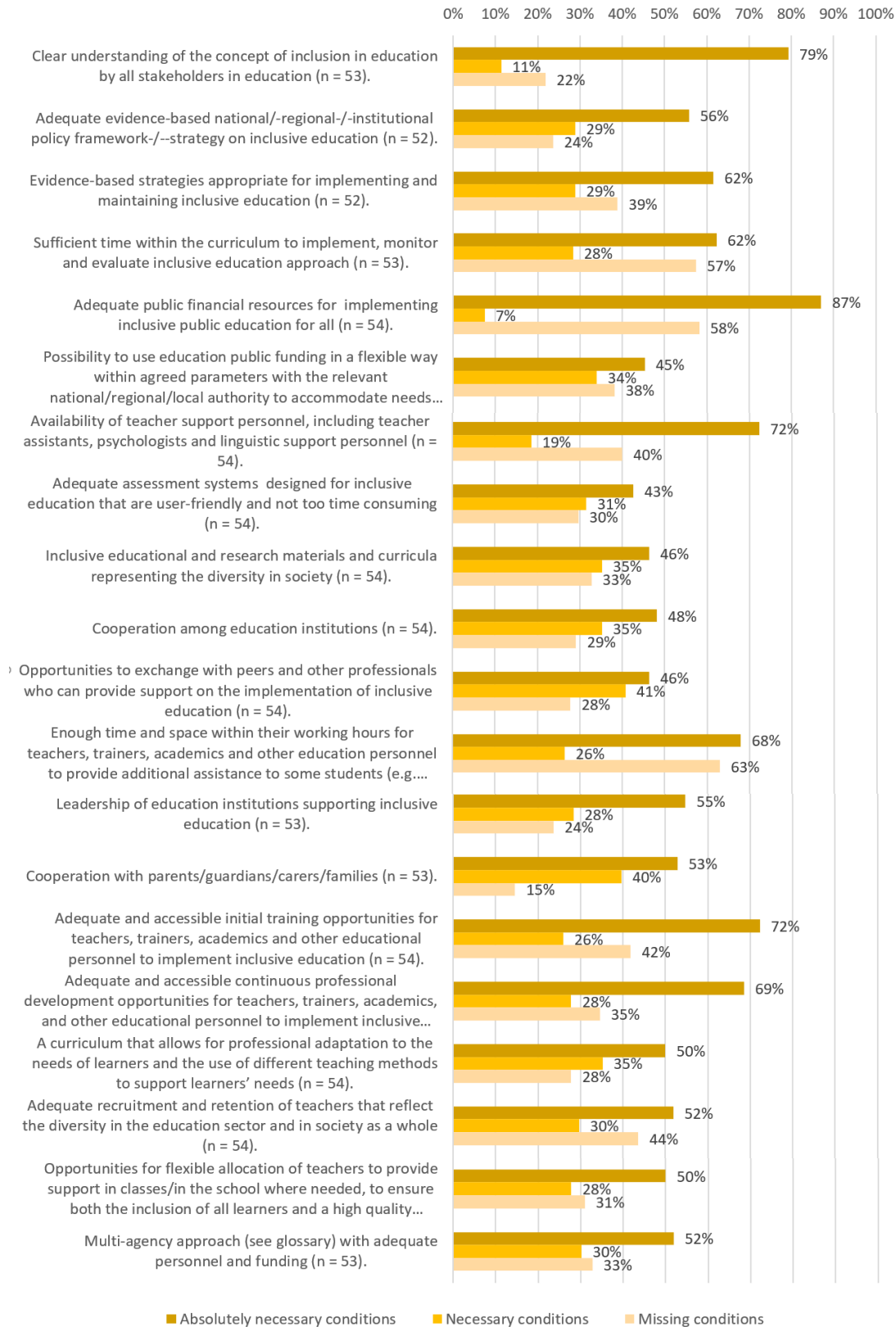
Dans certains pays ou régions, les **méthodes de suivi et d'évaluation ont été adaptées** pour les élèves des milieux défavorisés (ex. Pays-Bas<sup>77</sup>). Ceci permet aux établissements scolaires d'offrir la possibilité aux élèves de poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur sans risque d'obtenir des résultats médiocres. Dans d'autres, les systèmes d'examens externes prévoient des dispositions pour les élèves ayant des besoins spéciaux : prolongation de la durée de l'examen, présence éventuelle d'un-e professeur-e de soutien, examens proposés dans la langue de l'élève (minorités nationales), etc. (Pologne). Dans d'autres encore, le personnel des écoles spéciales a la possibilité d'évaluer les élèves selon des critères plus individuels, en fonction de leurs propres objectifs et progrès (ex. Royaume-Uni).

Les systèmes d'évaluation et de suivi (niveau régional/national) **ne prennent pas toujours en compte les méthodes pédagogiques innovantes appliquées dans les classes** (ex. les travaux de groupe en classe, bien que les élèves soient évalué-e-s dans le cadre d'un examen national ne tenant pas compte des compétences acquises lors de ces travaux de groupe). Les élèves doivent connaître le contenu - point final. On estime probablement plus facile de mettre en place des systèmes/procédures d'évaluation visant à célébrer la diversité en identifiant et en valorisant les progrès et résultats de tou-te-s les élèves pour des matières non évaluées au niveau national (Portugal).



*Il est important de prévoir des lignes directrices claires pour l'évaluation de l'apprentissage, tenant compte des différents besoins et résultats antérieurs des élèves mais, selon 31 % des personnes interrogées, celles-ci ne sont pas encore en place. Les systèmes d'évaluation et de suivi en lien avec les processus d'apprentissage des élèves et la performance des établissements scolaires dans le domaine de l'éducation inclusive doivent être faciles à utiliser et ne pas prendre trop de temps. Il convient de réduire au maximum la bureaucratie, tandis que les évaluations et le suivi doivent se comprendre comme des moyens et non comme une fin en soi.*

**Figure 5: Éléments clés et conditions (absolument) nécessaires pour la mise en œuvre et le maintien de l'éducation inclusive – Résultats de l'enquête en ligne du CSEE (annexe 1, tableaux 6 et 7)**





**BESOINS DE  
FORMATION  
ET DE  
DEVELOPPEMENT  
PROFESSIONNEL**



Tant la formation initiale que le développement professionnel continu sont essentiels pour s'assurer que les enseignant-e-s acquièrent les compétences, les aptitudes et les connaissances leur permettant de répondre à la diversité dans leurs classes et mettre en place une éducation inclusive. Il s'agit également de l'une des principales conclusions à laquelle a abouti le projet du CSEE [EU-CONVINCE](#) en 2019. Ce dernier souligne, en effet, que les enseignant-e-s, les universitaires, les responsables d'établissement scolaire et le personnel de l'éducation sont face à un manque de soutien et d'inclusion (assistant-e-s à l'enseignement ou médiateur-ric-e-s interculturel-le-s). La [Déclaration conjointe portant sur les écoles inclusives](#), adoptée par les partenaires du projet (2019), revendique une formation initiale et continue gratuite consacrée à la citoyenneté démocratique et à l'éducation inclusive, permettant aux enseignant-e-s d'acquérir et d'actualiser les aptitudes et compétences pertinentes dans ce domaine, afin de pouvoir gérer la diversité dans les classes et promouvoir le respect mutuel, la compréhension interculturelle et le dialogue multiculturel.

Plusieurs acteurs ont tenté de définir les compétences clés des enseignant-e-s dans les établissements scolaires inclusifs. Un exemple est [le profil des enseignants inclusifs](#), développé par l'Agence européenne en 2012, à l'issue d'un projet de trois ans (2009-2012). Ce profil a été conçu en collaboration avec des enseignant-e-s et des expert-e-s de 25 pays afin d'offrir un guide pour le développement et la mise en œuvre de programmes de formation initiale des enseignant-e-s, centrés sur les valeurs fondamentales et les domaines de compétence (Agence européenne, 2012)<sup>78</sup> :

- **Valoriser la diversité des élèves.** Les domaines de compétence de cette valeur fondamentale portent sur les conceptions de l'éducation inclusive et la vision de l'enseignant-e des différences entre élèves.
- **Accompagner tou-te-s les élèves.** Les domaines de compétence de cette valeur fondamentale portent sur la promotion de l'apprentissage académique, pratique, social et émotionnel de tou-te-s les élèves et les méthodes d'enseignement efficaces dans les classes hétérogènes.
- **Travailler avec les autres.** Les domaines de compétence de cette valeur fondamentale portent sur le travail avec les parents et les familles [et les tuteur-ric-e-s] et le travail avec d'autres professionnel-le-s de l'enseignement.
- **Perfectionnement professionnel personnel.** Les domaines de compétence de cette valeur fondamentale portent sur les enseignant-e-s en tant que praticien-ne-s réflexif-ive-s et la formation initiale des enseignant-e-s comme fondement de l'apprentissage et du perfectionnement professionnel continu.



*Sans personnel enseignant qualifié, motivé et fort, il ne sera pas possible de réaliser une éducation inclusive et de haute qualité » (Hollenweger, J. et al., 2015, Outil pour améliorer les pratiques pédagogiques des enseignants en vue d'une éducation inclusive. Bruxelles/Strasbourg : Union européenne/Conseil de l'Europe, p. 10).*

D'autre part, dans le cadre du projet conjoint de l'Union européenne et du Conseil de l'Europe « Soutien régional à l'éducation inclusive » en Europe du Sud-Est, un outil a été développé pour [améliorer les pratiques pédagogiques des enseignant-e-s en vue d'une éducation inclusive](#)<sup>79</sup>. Cet outil a été conçu pour renforcer le professionnalisme des enseignant-e-s, attirer l'attention sur les pratiques dans les établissements scolaires, faciliter le dialogue entre ces derniers et la formation des enseignant-e-s et souligner la nécessité de renforcer les capacités en matière d'éducation. Il s'adresse aux individus, aux établissements scolaires et aux organisations impliquées dans la formation des enseignant-e-s à l'inclusion et peut être utilisé dans de multiples contextes de formation des enseignant-e-s. L'outil permet l'auto-réflexion, l'identification des besoins, l'évaluation des activités de formation et la programmation de ces dernières.



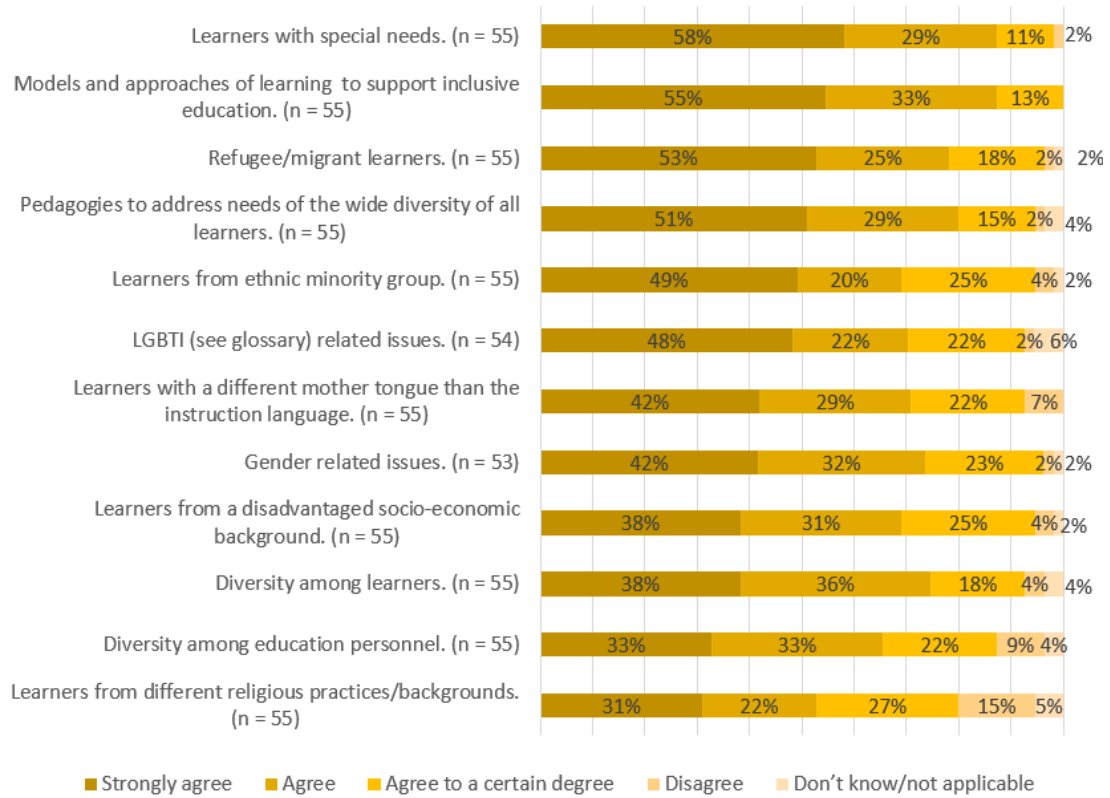
*Les programmes de formation des enseignant-e-s n'accordent pas suffisamment d'attention à la diversité et à l'inclusion dans les classes. Malheureusement, trop d'enseignant-e-s ont encore des exigences moindres vis-à-vis de leurs élèves ayant une origine ethnique. Notre syndicat tente de régler ce problème au travers d'une plus grande sensibilisation mais, en toute franchise, la question de la diversité et de l'inclusion reste pour notre organisation un véritable défi. Et la majorité des collègues ne s'y intéressent pas. » (réponse à l'enquête en ligne du CSEE, 2020)*

Les résultats de l'enquête révèlent que les thématiques les plus plébiscitées pour la **formation publique des enseignant-e-s, des formateur-ric-e-s, des universitaires et du personnel de l'éducation** sont :

- Modèles et approches de l'apprentissage pour soutenir l'éducation inclusive (**88 %** des personnes interrogées sont d'accord ou tout à fait d'accord).
- Comment s'adapter aux élèves ayant des besoins spéciaux (**87 %**)
- Pédagogies pour répondre aux besoins de la grande diversité des élèves (**80 %**)



**Figure 6:** Besoins de formation des enseignant-e-s, des formateur-ric-e-s, des universitaires et du personnel de l'éducation – Résultats de l'enquête en ligne du CSEE (annexe 1, tableau 10)



Les **besoins de formation les plus urgents** pour les enseignant-e-s, les formateur-ric-e-s, les universitaires et le personnel de l'éducation, en vue de pouvoir répondre aux différentes problématiques **nécessitant des mesures urgentes** sont les suivants (annexe 1, tableau 11) :

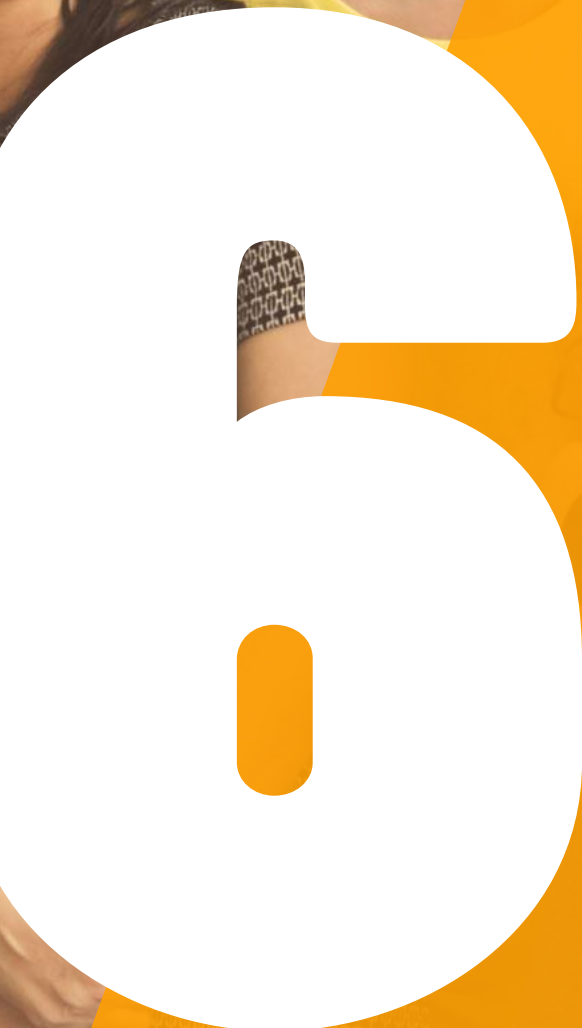
- Apporter un **soutien plus inclusif aux élèves ayant des besoins spéciaux** (61 % des réponses).
- Apporter un **soutien à la gestion des « situations difficiles »** en classe, ex. comportements perturbateurs, harcèlement, etc. (60 %). Selon plusieurs personnes interrogées, la pratique montre que les enseignant-e-s ne sont pas suffisamment formé-e-s pour faire face à des comportements répréhensibles dans la classe ou l'école, tels que le recours à la violence envers d'autres élèves ou le personnel de l'éducation, les discours de haine, les fausses informations, etc. (Italie).
- Assurer une **gestion efficace de l'augmentation de la charge de travail** (57 %)
- **Enseigner dans un environnement multiculturel, gérer et encourager le dialogue interculturel**, ex. mieux comprendre les interactions entre les élèves de culture différente (56 %)
- **Créer des environnements de travail et d'apprentissage sûrs et sains, exempts de harcèlement et d'intimidation, y compris le cyber-harcèlement** (54 %)
- **Mettre en œuvre une approche holistique de l'école pour l'éducation inclusive** (53 %)
- Utiliser les **outils TIC, les technologies numériques et les médias** pour favoriser l'inclusion au sein de l'éducation (53 %)
- Mettre en œuvre des **approches d'apprentissage participatif et collaboratif** en vue de renforcer le travail conjoint des élèves d'horizons différents (53 %)
- **Reconnaître et mieux comprendre les préjugés et les stéréotypes** qui se cachent dans les programmes d'études, le matériel pédagogique et les outils de recherche (51 %). Les personnes interrogées soulignent que les programmes d'études sont truffés de stéréotypes qui pourraient être évités, afin de garantir une plus grande justice éducative (Espagne, Royaume-Uni). Pour certaines d'entre elles, il s'agit d'une première étape urgente à franchir pour mieux comprendre les préjugés et les présupposés institutionnels et individuels qui influencent et nourrissent les pratiques non inclusives.

Les personnes interrogées soulignent aussi que les différentes problématiques qui leur sont présentées dans le questionnaire à propos de la formation initiale et du développement professionnel dont ont besoin les enseignant-e-s sont étroitement liées et, par conséquent, difficiles à classer par ordre de priorité. L'**éducation sexuelle** est perçue comme un élément important à intégrer aux programmes de formation et de développement professionnel des enseignant-e-s, étant une question psychosociale, de santé publique et de relations interpersonnelles. Toutefois, certaines indiquent que cela pose des problèmes dans certains pays (Pologne).

**Les personnes interrogées soulignent la nécessité de couvrir les différentes problématiques mentionnées**, dans la mesure où elles sont abordées de manière superficielle dans la formation initiale des enseignant-e-s, et d'accorder une plus grande attention à cette dernière, afin de pouvoir réaliser pleinement l'éducation inclusive. D'autre part, **les attentes vis-à-vis des enseignant-e-s sont élevées et ne cessent de croître**. Aujourd'hui, on attend de plus en plus du personnel enseignant qu'il accomplisse des tâches qui dépassent le cadre de sa fonction principale. Il s'agit notamment des évaluations et du suivi, de la gestion, de l'évaluation par les pairs, de la nécessité de savoir comment élaborer des plans d'action et des plans stratégiques, etc. Pour certaines personnes interrogées, cette liste est dynamique dans la mesure où certaines questions deviennent plus ou moins urgentes pour certaines catégories d'enseignant-e-s travaillant avec des groupes spécifiques d'élèves ou en fonction des changements au sein de la société (ex. la pandémie de Covid-19). Les variations observées dans les réponses correspondent au contexte dans lequel travaillent les personnes interrogées, ex. dans les environnements comptant moins d'élèves migrant-e-s/réfugié-e-s, les besoins de formation dans ce domaine ne sont évidemment pas aussi importants. D'autre part, les personnes interrogées déclarent que **les problèmes liés à la formation des élèves ayant des besoins spéciaux en raison d'un handicap sont mieux reconnus** que ceux liés à la formation des élèves issu-e-s d'autres « groupes vulnérables » comme les LGBTI ou les communautés défavorisées sur le plan socio-économique. C'est donc ici que les besoins de formation et de développement des enseignant-e-s pourraient être les plus importants (Pologne). Ceci démontre la nécessité de disposer d'un système de formation et de développement professionnel flexible et adaptable.



# LE RÔLE DES SYNDICATS DANS LA MISE EN VALEUR DE LA DIVERSITÉ



Pour remplir les conditions de mise en œuvre de l'éducation inclusive, l'implication des différents acteurs est nécessaire, mais leur rôle dépend de la structure et de l'organisation de l'éducation dans un pays donné (voir par exemple CE-Eurydice, 2019)<sup>80</sup>. La **coopération** étant essentielle lorsqu'il s'agit d'assurer la mise en œuvre et la durabilité de l'éducation inclusive, il importe de déterminer à quel niveau celle-ci sera la plus efficace et la plus pertinente.

*Voir annexe 1, tableau 9 pour les chiffres relatifs au rôle des différents acteurs dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive.*

Au travers du **dialogue social**, les partenaires sociaux ont conclu un accord pour travailler ensemble dans le cadre des politiques et activités. Ce dialogue social, qui peut impliquer les travailleur-euse-s et les employeurs (bipartite) et, à leurs côtés, également le gouvernement (tripartite), se tient aux niveaux local, régional, national et sectoriel, mais aussi au niveau européen. Le dialogue social en soi joue un rôle important pour rendre l'éducation plus inclusive et contribuer à la qualité de l'éducation (Commission européenne, 2019 ; CSEE, 2018)<sup>81</sup>.

Les personnes interrogées soulignent que les **syndicats** doivent être impliqués dans les discussions et les négociations portant sur tous les aspects de l'éducation inclusive, notamment, mais sans s'y limiter :

- Toutes les discussions relatives aux **conditions de travail** des enseignant-e-s et du personnel de l'éducation. Il s'agit, par exemple, de prévoir le temps et l'espace nécessaires dans les heures de travail des enseignant-e-s et du personnel de l'éducation pour leur permettre d'apporter à certain-e-s élèves l'assistance supplémentaire requise (ex. l'accompagnement linguistique).
- Discussions et négociations entourant la **structuration de la formation professionnelle initiale et continue** des enseignant-e-s et du personnel de l'éducation pour garantir une éducation de haute qualité. La participation des professionnel-le-s de l'enseignement aux programmes de formation et de développement professionnel est un élément central pour améliorer leur formation initiale et leur développement professionnel (voir également la recherche menée précédemment pour le CSEE par Stevenson, 2018)<sup>82</sup>.
- **Recrutement et rétention** des enseignant-e-s, reflétant la diversité dans le secteur de l'éducation et la société dans son ensemble.
- **Opportunités d'organiser des échanges** avec les pairs et d'autres professionnel-le-s, pouvant contribuer à la mise en œuvre de l'éducation inclusive.
- Discussions concernant le **financement** de l'éducation (inclusive) pour mieux comprendre, par exemple, où ce dernier est nécessaire dans les écoles ordinaires pour répondre aux besoins éducatifs spéciaux et aux situations de handicap, ou comment utiliser les fonds publics de l'éducation de manière flexible dans le cadre de paramètres définis en concertation avec les autorités locales, régionales ou nationales pour tenir compte des besoins en lien avec l'éducation inclusive.



*La fragmentation du système éducatif en raison de la privatisation et de l'augmentation du nombre d'académies a eu des conséquences majeures sur le pouvoir de négociation des syndicats, qui visent à garantir le droit à une éducation de haute qualité pour l'ensemble des élèves du secteur. » (réponse à l'enquête en ligne du CSEE, 2020)*

D'autre part, les personnes interrogées suggèrent de **clarifier le rôle des syndicats**, notamment pour les jeunes enseignant-e-s et employé-e-s de l'éducation et ceux-celles en début de carrière (Lettonie). Elles proposent également que les syndicats expliquent plus clairement leur point de vue à propos de certaines questions telles que la diversité et l'inclusion, par exemple sur leurs sites web, dans leurs publications, etc. (Pays-Bas). Les syndicats pourraient également mener des actions dans les établissements scolaires où leurs membres sont face au racisme ou à la discrimination (Pays-Bas).

Il ressort des résultats de l'enquête que les **autorités éducatives** aux niveaux national, régional et/ou local ont un rôle majeur à jouer dans le **développement de stratégies et de cadres politiques adéquats fondés sur des données probantes** concernant l'éducation inclusive, couvrant notamment les conditions de travail et les ressources nécessaires pour la mise en place de l'éducation inclusive pour tou-te-s. Ces cadres et politiques doivent être basés sur :

- Une compréhension claire du concept de l'inclusion par toutes les parties prenantes de l'éducation (discussions au cours desquelles les autorités éducatives doivent jouer un rôle initiateur et facilitateur).
- Un dialogue social, accompagné de stratégies de mise en œuvre fondées sur des données probantes.

*En Irlande, le groupe des enseignant-e-s LGBTI de l'INTO offre son soutien aux membres LGBTI et a mené une campagne avec le syndicat pour une législation sur l'égalité. Un programme de développement professionnel en ligne a également été développé, intitulé « Créer une école inclusive pour les LGBT+ ». » (Catalogue BP du CSEE)*

Le **gouvernement** doit fournir des lignes directrices claires pour l'éducation inclusive, expliquant ce qu'elle signifie, pourquoi elle est nécessaire, comment la mettre en place et quelles sont les implications pour les différentes parties engagées (élèves, parents, enseignant-e-s, responsables d'établissement scolaire, etc.). Les personnes interrogées recommandent également d'organiser des **échanges avec d'autres pays** pour s'inspirer de la façon dont ils appliquent le concept de l'éducation inclusive. Il importe d'organiser régulièrement des tables rondes auxquelles participent toutes les parties prenantes de l'éducation, afin de mieux comprendre les différentes perceptions de l'inclusion et de fixer des accords sur les mises en œuvre possibles de ce concept. La participation aux réseaux d'échanges et de coopération reste importante pour le développement professionnel continu des enseignant-e-s. Les enseignant-e-s doivent se voir accorder le temps suffisant pour participer à des échanges avec leurs pairs (bonnes pratiques, matériel et expériences) et d'autres professionnel-le-s.

Le gouvernement doit accorder les **ressources financières publiques adéquates** pour le déploiement de l'éducation inclusive publique pour tou-te-s et le recrutement suffisant de personnel de soutien aux enseignant-e-s. Une coopération entre le gouvernement, les employeurs de l'éducation, les responsables d'établissement scolaire et les syndicats est indispensable pour mieux comprendre où le financement est nécessaire pour implanter l'éducation inclusive.

**Les autorités éducatives, les employeurs de l'éducation et les syndicats** jouent un rôle dans le développement de systèmes appropriés, faciles à utiliser et ne prenant pas trop de temps pour évaluer l'éducation inclusive, tandis que les **ONG** peuvent aider au développement de matériel pour l'éducation inclusive et la recherche, représentant la diversité de nos sociétés.

A photograph of a classroom with several students. In the foreground, a young woman with glasses looks towards the camera. To her right, a young woman with curly hair has her hand raised. In the background, another student has their hand raised. A large purple graphic overlay is on the left side of the image, containing the text 'CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS' and a large white number '7'.

# CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

7



La diversification croissante au sein des sociétés européennes représente à la fois un défi et une opportunité pour l'éducation. **La mobilité intra-européenne, la migration internationale et la mondialisation** sont les principaux vecteurs de la diversification de nos sociétés, amenant leur lot de défis pour le déploiement de l'éducation inclusive : progrès technologiques et numérisation, accentuation des inégalités, cybersécurité et protection des données, commercialisation et privatisation de l'éducation, montée du discours d'extrême droite, exacerbation de l'individualisme et, plus récemment, la pandémie de Covid-19 que nous traversons actuellement. La crise engendrée par cette pandémie a bouleversé, entre autres, le secteur de l'éducation, touchant les enseignant-e-s, les universitaires, les responsables d'établissement scolaire et le personnel de l'éducation dans de nombreux aspects de leur travail : santé, bien-être, sécurité, conditions de travail, enseignement et apprentissage à distance, etc. Certaines inégalités sociales ont été accentuées notamment en raison du manque d'accès égalitaire des élèves aux technologies.

La diversité croissante parmi les élèves et le personnel de l'éducation issus de réalités et de contextes culturels différents nécessite de créer des **environnements d'apprentissage inclusifs qui valorisent la diversité**, répondent aux besoins de tou-te-s les élèves et encouragent la connaissance et la compréhension des valeurs et principes communs (CSEE, 2019)<sup>83</sup>. **Aborder la diversité sous l'angle de la valeur ajoutée** nécessite **une éducation inclusive** qui valorise la contribution unique que chaque élève et professionnel-le de l'éducation apporte à la classe, à l'établissement scolaire et à la société. Cependant, une condition importante pour l'implantation de l'éducation inclusive est de veiller à ce que le soutien nécessaire soit disponible à tous les niveaux, un facteur mis clairement en évidence par les résultats de cette recherche lors de l'identification des **éléments clés** pour la réalisation de l'éducation inclusive.

**Recommandations** issues de la recherche :

## 1. VISION CLAIRE DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE, INSCRITE DANS DES CADRES POLITIQUES QUI SOUTIENNENT SA MISE EN ŒUVRE

Une vision et un engagement clairs des responsables politiques sont nécessaires pour faire de l'éducation inclusive une réalité. Cette vision doit être basée sur une compréhension **claire et commune du concept de l'inclusion** par toutes les parties prenantes de l'éducation. Il importe d'organiser régulièrement des tables rondes auxquelles participent toutes les parties prenantes de l'éducation, afin de mieux comprendre les différentes perceptions de l'inclusion et de fixer des accords sur les mises en œuvre possibles de ce concept. Il est essentiel de clarifier ce concept pour pouvoir développer un cadre politique et législatif pertinent, fondé sur des données probantes. Les autorités éducatives ont un rôle clé à jouer en fournissant des **directives claires (fondées sur des données probantes) pour la mise en œuvre de ce cadre politique**. A cet égard, des lignes directrices sont nécessaires pour les politiques de recrutement et de rétention, reflétant la diversité dans le secteur de l'éducation et la société dans son ensemble. Des initiatives spécifiques doivent être prises pour attirer des candidat-e-s d'horizons différents, afin de répondre aux pénuries d'enseignant-e-s au profil spécifique.

Bien que des politiques et des cadres nationaux aient été mis en place dans les pays européens pour le déploiement de l'éducation inclusive, un grand nombre de personnes interrogées signalent néanmoins des **écarts entre les théories couchées sur papier et la mise en pratique sur le terrain**. Ces déficits en termes de mise en œuvre sont imputables à divers facteurs tels que le manque de ressources ; l'absence de prise en compte du point de vue des professionnel-le-s de

l'enseignement à toutes les étapes de l'éducation inclusive ; le manque de directives adressées aux établissements scolaires pour la mise en œuvre des politiques et des cadres existants ; le manque de préparation des enseignant-e-s, des universitaires, des responsables d'établissement scolaire et du personnel de l'éducation en général ; le manque de soutien pour implanter l'éducation inclusive et la cohabitation de multiples stratégies au niveau national/régional et local conduisant à des incohérences et à l'absence de prise d'initiative.

## 2. PARTICIPATION ACTIVE DES ENSEIGNANT-E-S, DES UNIVERSITAIRES ET DU PERSONNEL DE L'ÉDUCATION AU DÉVELOPPEMENT, À LA MISE EN ŒUVRE ET À L'ÉVALUATION DES CADRES ET STRATÉGIES POUR L'ÉDUCATION INCLUSIVE, À TOUS LES NIVEAUX

Il est crucial de savoir si (et comment) les principales parties prenantes sont reconnues et participent aux processus de développement et de mise en œuvre pour assurer leur efficacité. Exemple, inviter les syndicats de l'enseignement à participer aux discussions dès le début du cycle politique aura des effets bénéfiques à long terme. Le développement des cadres politiques pour l'éducation inclusive doit se baser sur un **dialogue social**, accompagné de stratégies de mise en œuvre fondées sur des données probantes. Les professionnel-le-s de l'éducation ne doivent pas uniquement être « informé-e-s », mais jouer un rôle, en tant que partenaires essentiels, dans la définition des stratégies et cadres pour l'éducation.

## 3. FORMATION INITIALE ET DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL CONTINU DE L'ENSEMBLE DES PROFESSIONNEL-LE-S DE L'ENSEIGNEMENT REFLÉTANT DES PRIORITÉS TELLES QUE LA NECESSITÉ DE S'ADAPTER AU TRAVAIL DANS DES ENVIRONNEMENTS SCOLAIRES DIVERSIFIÉS

Une **formation initiale et un développement professionnel continu appropriés pour l'ensemble des professionnel-le-s de l'enseignement** sont des leviers essentiels pour améliorer la qualité de l'éducation inclusive. Ces programmes doivent être axés sur les besoins et la pratique, et refléter les problématiques et les priorités actuelles en lien avec le travail dans un cadre éducatif diversifié. La pratique réelle dans les établissements scolaires doit faire partie de cette formation initiale et du développement professionnel continu, accompagnés éventuellement d'une approche où interviennent des accompagnateur-ice-s. Il importe de réunir toutes les conditions nécessaires pour permettre le développement professionnel continu de l'ensemble des employé-e-s, à tous les niveaux de l'éducation et tout au long de leur carrière, en vue de la mise en œuvre de l'éducation inclusive. Par exemple, l'apprentissage doit s'inscrire dans la vie professionnelle et les conditions de travail du personnel de l'éducation en tenant compte du contexte, notamment

en organisant les formations durant les heures de travail et en prévoyant suffisamment de personnel de remplacement durant ces programmes de développement professionnel. D'autre part, les ressources et le soutien doivent être accessibles. Des opportunités pour l'apprentissage mutuel ou le travail et l'apprentissage collaboratifs doivent être offertes, y compris des modèles d'apprentissage formels et informels. Pour une approche plus durable de la formation et du développement professionnel continu des enseignant-e-s, des formateur-ric-e-s, des universitaires et du personnel de l'éducation, les établissements scolaires peuvent être considérés comme des **communautés d'apprentissage professionnel** pour les élèves et le personnel, englobant le dialogue réflexif, les commentaires concernant l'enseignement (observation), les activités collectives et un sens commun des objectifs et une attention collective centrée sur l'apprentissage de l'élève (OCDE, 2013 ; Admiraal et al., 2019)<sup>84</sup>.

#### 4. MISE À DISPOSITION DE MÉCANISMES DE SOUTIEN ADÉQUATS POUR L'ENSEMBLE DES PROFESSIONNEL-LE-S DE L'ENSEIGNEMENT, PERMETTANT LA MISE EN ŒUVRE DES APPROCHES DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE

- Les enseignant-e-s et le personnel de l'éducation sont des professionnels qui connaissent, mieux que quiconque, les besoins de leurs élèves. La **liberté académique et l'autonomie professionnelle des enseignant-e-s et du personnel de l'éducation** sont des éléments inhérents au développement durable de l'éducation et de l'ensemble de la société européenne.
- La mise en place l'éducation inclusive nécessite de mettre en place un système global pour soutenir les enseignant-e-s, le personnel de l'éducation et les responsables d'établissement scolaire, prévoyant, entre autres, du personnel de soutien à l'éducation (assistant-e-s pédagogiques, psychologues, équipes d'accompagnement linguistique et de remédiation) et des **mécanismes de soutien** pour identifier les besoins des élèves, ainsi que les possibilités d'apprentissage et d'échange mutuels. Le nombre d'élèves par classe doit être ré(examiné) dans le contexte de l'éducation inclusive afin de pouvoir répondre efficacement à leurs besoins spécifiques.
- Il convient de réfléchir à l'organisation et au financement de l'éducation afin de pouvoir déterminer la manière d'utiliser au mieux le temps de travail des enseignant-e-s et du personnel de l'éducation, en respectant leur équilibre entre vie privée et vie professionnelle et les normes en matière de **santé et de sécurité**.
- Les établissements scolaires implantés dans des **zones défavorisées sur le plan socio-économique** devraient avoir la possibilité de réclamer un plus grand nombre d'effectifs/enseignant-e-s et de personnel de soutien à l'éducation, afin de pouvoir alléger la charge de travail liée à l'enseignement direct, s'adresser à des groupes d'élèves plus petits et leur apporter un soutien et une assistance individuels.

- Le dialogue social doit également aborder la question du **temps et de l'espace** nécessaires durant les heures de travail des enseignant-e-s, des formateur-ric-e-s, des universitaires et du personnel de l'éducation pour leur permettre d'apporter aux élèves l'assistance supplémentaire requise.
- Il est indispensable, lorsqu'il s'agit d'adopter une approche de l'éducation inclusive, de différencier les programmes d'études, les aménagements dans les classes et les stratégies d'enseignement afin de pouvoir s'adapter à différents modèles d'apprentissage et garantir une éducation de qualité pour tou-te-s. Les **approches de travail et d'apprentissage collaboratifs** sont jugées efficaces pour l'éducation de qualité pour tou-te-s.

## 5. APPROCHES MULTI-AGENCES POUR LA MISE EN ŒUVRE DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE

Le travail conjoint renforce l'efficacité de la mise en œuvre de l'éducation inclusive (générale). En raison de la nature multidimensionnelle de l'éducation inclusive, une coopération entre les divers acteurs est nécessaire pour pouvoir répondre à la diversité des besoins des élèves. Différents services et équipes de professionnel-le-s et d'employé-e-s de l'éducation ont besoin de travailler ensemble pour offrir les services qui répondent pleinement aux besoins des élèves et de leurs parents ou tuteur-ric-e-s. La collaboration et l'échange sont nécessaires à différents niveaux : les professionnel-le-s de l'enseignement doivent collaborer entre eux-elles au sein des établissements scolaires (apprentissage collaboratif, travail partagé, apprentissage mutuel), ainsi qu'avec la direction, les autres professionnel-le-s (pour apporter le soutien le plus efficace aux élèves), les familles/tuteur-ric-e-s et les autres acteurs des communautés locales (ex. ONG). La promotion des établissements scolaires qui cultivent les principes de l'égalité et de l'inclusion, la gouvernance collégiale, la culture démocratique, le travail en équipe, le soutien entre collègues, la liberté académique, la liberté d'opinion et d'expression, ainsi que l'autonomie professionnelle et pédagogique des enseignant-e-s et du personnel de l'éducation en général sont également mentionnés dans la Résolution du CSEE [Promouvoir la profession enseignante - une campagne pour la solidarité, l'égalité, la démocratie et le développement durable](#) adoptée récemment.

## 6. ENGAGEMENT DE LA DIRECTION ET SOUTIEN À LA DIRECTION

La direction opère à l'interface entre les politiques éducatives et leur mise en œuvre au sein des établissements scolaires. Une direction efficace et un engagement en faveur de l'éducation inclusive sont des éléments clés pour sa mise en œuvre. La direction joue un rôle crucial dans la création d'**environnements de travail et d'apprentissage sûrs et sains, exempts de harcèlement et d'intimidation** - une condition nécessaire pour garantir l'égalité et l'inclusion. Les responsables d'établissement scolaire doivent être suffisamment informé-e-s et préparé-e-s pour pouvoir répondre aux divers besoins de leurs élèves. Il est essentiel de leur apporter un soutien professionnel pour leur permettre d'assumer leurs responsabilités. Les politiques destinées à les aider à remplir leur rôle pourraient également envisager l'accès aux réseaux de professionnel-le-s et des possibilités de coaching. Il est recommandé d'organiser les formations durant les heures de travail et de les adapter aux besoins de la région/communauté.

## 7. SYSTÈMES DE SUIVI ET D'ÉVALUATION ADÉQUATS ET CIBLÉS

Des systèmes d'évaluation et de suivi sont nécessaires :

- **Au niveau des établissements scolaires** : pour suivre la progression de la mise en place de l'éducation inclusive, en regard des cadres régionaux/nationaux alignés sur les cadres européens et internationaux. Ce suivi devrait permettre aux établissements scolaires d'améliorer leur approche de l'éducation inclusive.
- **Au niveau du processus d'apprentissage de l'élève** : il est nécessaire de mettre en place des systèmes d'évaluation qui évitent de reproduire les inégalités et favorisent l'apprentissage pour tou-te-s, en tenant compte des méthodes pédagogiques innovantes. Les tests (nationaux) sont encore trop axés sur la performance, les résultats, les examens et les qualifications, au lieu de promouvoir l'apprentissage pour tou-te-s. L'évaluation doit être utile aux élèves, aux enseignant-e-s et aux établissements scolaires, et **ne doit pas être considérée comme une fin en soi**.

## 8. RÔLE DES SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT DANS L'OUVERTURE À LA DIVERSITÉ AU SEIN DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

Les syndicats de l'enseignement doivent être impliqués dans les discussions et les négociations portant sur tous les aspects de l'éducation inclusive : conditions de travail des enseignant-e-s, des formateur-ric-e-s, des universitaires et du personnel de l'éducation ; recrutement et rétention, reflétant la diversité au sein du secteur de l'éducation ; structuration de la formation initiale et du développement professionnel continu des enseignant-e-s, des formateur-ric-e-s, des universitaires et du personnel de l'éducation ; et financement de l'éducation inclusive (où et comment).

Enfin, pour les enseignant-e-s et les employé-e-s de l'éducation en début de carrière, il est important de connaître le rôle des syndicats de l'enseignement dans l'éducation inclusive.

# **BIBLIOGRAPHIE**

- Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y., and H., Sligte (2019), *Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers?*, in: Professional Development in Education, September 2019
- Ast., F., (2018), *Study on inclusive education in Europe and in the Republic of Moldova: reasonable accommodation, access to education and non-discrimination*, The joint European Union and Council of Europe project „Supporting national efforts for prevention and combating discrimination in the Republic of Moldova”, part of the Partnership for Good Governance programme
- Audsley, J., Chitty, C., O'Connell, J., Watson, D., and J., Willis, (2013), *Citizen Schools. Learning to rebuild democracy. Institute for Public Policy Research*. London
- Barrett, D., (2014), 'Resourcing Inclusive Education', in C. Forlin and T. Loreman (eds.), *Measuring Inclusive Education (International Perspectives on Inclusive Education, Volume 3*. Emerald Group Publishing Limited; UNICEF, (2015), *The Investment Case for Education and Equity*. New York: UNICEF.
- Bešić, E., (2020), *Intersectionality: A pathway towards inclusive education?* In: Prospects (2020), <https://doi.org/10.1007/s11225-020-09461-6>
- Billingsley, R., (2004), *Fostering Diversity in the Classroom: Teaching by Discussion*, in: On Diversity in Teaching and Learning: A Compendium, University of Colorado at Boulder, p3-6
- Booth, T. and Ainscow, M., (2002), *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Manchester: Centre for Studies on Inclusive Education
- Bunar, N., (2019), *Promoting effective integration of migrants and refugees in education. Second Edition*, for ETUCE and EFEE
- Claeys-Kulik, A-L., Jørgensen, T.E., and H., Stober, (2019), *Diversity, Equity and Inclusion in European Higher Institutions. Results from the INVITED project*
- Clarke, J. and J. Newman (1997), *The Managerial State: Power, Politics and Ideology in the Remaking of Social Welfare*, London: Sage Publications Ltd
- Collins, P H., (2015), *Intersectionality's Definitional Dilemmas*. [www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurevsoc-073014-112142](http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurevsoc-073014-112142)
- Dahlstedt, M., & Fejes, A. (ed) (2019) *Neoliberalism and market forces in education: Lessons from Sweden* (pp. 1- 12), London: Routledge
- Danau, D., and F., Pauly (2019), *Challenges and good practices related to promoting citizenship and values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*, EU-CONVINCE project, Research report, ETUCE
- Dobozy, E., (2007), *Effective learning of civic skills: democratic schools succeed in nurturing the critical capacities of students*, in: Educational Studies, Volume 33, Issue 2
- Donlevy, V., Meierkord, A., and A., Rajania. (2016), *Study on the diversity within the teaching profession with particular focus on migrant and/or minority background*, ECORYS for the EC, Directorate-General for Education and Culture
- Ebersold, S. and Meijer, C., (2016), 'Financing Inclusive Education: Policy Challenges, Issues and Trends', in A. Watkins and C. Meijer (eds.), *Implementing Inclusive Education: Issues in Bridging the Policy-Practice Gap (International Perspectives on Inclusive Education, Volume 8)*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited

ETUCE, (2019), *Education trade unions addressing gender equality through Social Dialogue*, study by I. Pavlovaite and M. Weber

ETUCE, (2019), *ETUCE Statement "Turn the tide: Invest in Education" to the Joint Council meeting of the Economic and Financial Affairs Council and the Education Council on 'Investing in people's competences'* - Brussels, 8 November 2019 Adopted by the ETUCE Committee on 5 November 2019

European Agency for Development in Special Needs Education, (2012), *Teacher Education for inclusion. Profile of Inclusive Teachers*

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2014), *Organisation of Provision to Support Inclusive Education - Summary Report*, (V. Donnelly and M. Kyriazopoulou, eds.), European Agency, Odense, Denmark, 2014,

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2015), *Empowering Teachers to Promote Inclusive Education. A case study of approaches to training and support for inclusive teacher practice*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2016), *Financing of Inclusive Education: Background Information Report*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2017), *Raising the Achievement of All Learners: A Resource to Support Self-Review*. (V. J. Donnelly and A. Kefallinou, eds.). Odense, Denmark. [www.europeanagency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-self-review](http://www.europeanagency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-self-review) (Accessed 24 April 2020)

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2018), *Financing Policies for Inclusive Education Systems: Project Conceptual Framework*. (E. Óskarsdóttir, A. Watkins and S. Ebersold, eds.). Odense, Denmark

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2018), *Supporting Inclusive School Leadership: Policy Review*. (V. J. Donnelly, M. Turner-Cmuchal and E. Óskarsdóttir, eds.). Odense, Denmark

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2019), *Preventing School Failure: A Review of the Literature*. (G. Squires and A. Kefallinou, eds.). Odense, Denmark

European Commission, (2019), *Education and Training Monitor 2019*, DG for Education, Youth, Sport and Culture

European Commission, (2019), *Employment and Social Developments in Europe 2019, Sustainable growth for all: choices for the future of Social Europe*

European Commission/EACEA/Eurydice, (2018), *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union

European Commission/EACEA/Eurydice, (2019), *The Structure of the European Education Systems 2019/20: Schematic Diagrams*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Ferguson-Patrick, K., (2012), *Developing an inclusive democratic classroom "in action" through cooperative learning*, Joint AARE APERA International Conference, Sydney 2012

Fundamental Rights Agency, (2016), *Professionally speaking: challenges to achieving equality for LGBT people*, European Union Agency for Fundamental Rights

Fundamental Rights Agency, (2020), *Coronavirus Pandemic in the EU - Fundamental rights implications*, Bulletin #1 ([https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra\\_uploads/fra-2020-coronavirus-pandemic-eu-bulletin\\_en.pdf](https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2020-coronavirus-pandemic-eu-bulletin_en.pdf))



- Hollenweger, J., Pantić, N., & Florian, L. (2015). *Tool to upgrade teacher education practices for inclusive education*. Brussels | Strasbourg: European Union | Council of Europe.
- Hood, C., (1991), *A public management for all seasons?* In: Public Administration. 69(1): p3-19.
- International Commission on Financing Global Education Opportunity, (2016). *The Learning Generation. Investing in education for a changing world*, <https://report.educationcommission.org/report/>
- Kozleski, E., Artiles, A., & Waitoller, F. (2014). *Equity in inclusive education: A cultural historical comparative perspective.*, in L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education* (Vol. 2, pp. 231-249), London: SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446282236.n16>, Erickson, 2004, cited on p239
- Ledoux, G., Waslander, S., and T., Eimers, (2020), *Evaluatie passend onderwijs*. Eindrapport. Amsterdam: Kohnstamm
- Lindblad S. and Popkewitz T. S. (1999), *Education Governance and Social Integration and Exclusion: National Cases of Educational Systems and Recent Reforms*, Uppsala Reports on Education, No. 34.
- Louis, K.S., Marks, H.M., and S., Kruse, (1996), *Teachers' professional community in restructuring schools*, in: American Educational Research Journal, Vol. 33/4, Sage, London, pp 757-798, in: OECD, (2016), *School leadership and professional learning communities*, in: School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013
- MASDIV, (2019), *Professional Development Course - Module 2. STEM, diversity and achievement/WP2*, University of Education Freiburg, International Centre for STEM Education (ICSE), : Erasmus+, Key Action 3 (KA3) - Support for policy reform
- Meijer, C. and Watkins, A., (2016), *'Changing Conceptions of Inclusion Underpinning Education Policy'*, in A. Watkins and C. Meijer (eds.), *Implementing Inclusive Education: Issues in bridging the policy-practice gap* (International Perspectives on Inclusive Education: Volume 8), Emerald Group Publishing Limited, Bingley, pp. 1-16
- Miškolci, J., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2016), *Teachers' perceptions of the relationship between inclusive education and distributed leadership in two primary schools in Slovakia and New South Wales (Australia)*, *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(2), 53-65. doi:10.1515/jtes-2016-0014
- Mullick, J. (2013), *Development of the Distributed Leadership Practice for Inclusive Education (DLPIE) Scale*. *Asian Journal of Inclusive Education*, 1(1), 31-46.
- OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- OECD (2020), *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/69096873-en>.
- OECD, (2019), *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, [https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019\\_f8d7880d-en#page3](https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en#page3)
- OECD, (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I). Teachers and School Leaders as lifelong learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris
- OECD, (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.
- Pavlovaite, I. and M. Weber, (2019), *Education trade unions addressing gender equality through social dialogue. Research report, for ETUCE*

Pont, B., Nusche, D., and H., Moorman, (2008), *Improving School Leadership. Volume I: Policy and practice*, OECD

PPMI, (2017), *Preparing teachers for diversity: the role of initial teacher education*. Final report to DG Education, Youth, Sport and Culture of the EC

Save the Children, (2016), *Effective schools are educationally and socially inclusive schools. Inclusive education: what it is and what it is not*

Squires, G., (2010), 'Analysis of Local Authority Data to Show the Impact of being Dyslexia Friendly on School Performance' Staffordshire School Governors Newsletter, Autumn 2010, 9

Stevenson, H., Hagger-Vaughan, L., Milner, A., and E., Winchip, (2017), *Education and training policy in the European Semester. Public Investment, Public policy, Social dialogue and privatisation patterns across Europe*, published by ETUCE

Stevenson, H., Milner, A., and E., Winchip, (2018), [Strengthening the capacity of education trade unions to represent teachers' professional needs in social dialogue](#)

UN, (2008), *Inclusive education: the way of the future*, International Conference on Education, International Conference Centre, Geneva, 25-28 November 2008, Forty-eighth session - UN Educational, Scientific and Cultural Organisation

UNESCO, (2005), *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO

UNESCO, (2017), *A guide for ensuring inclusion and equity in education, Education 2030*, Paris

UNESCO, (2020), Global Education Monitoring Report Summary 2020: *Inclusion and education: All means all*. Paris, UNESCO.

United Nations, Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights and Inter-Parliamentary Union, (2007), *From Exclusion to Equality: Realising the Rights of Persons with Disabilities. Handbook for Parliamentarians*. Geneva: United Nations. <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/training14en.pdf> (accessed 26 March 2020)

Urban, M., and C.I., Rubiano, (2014), *Privatisation in Early Childhood Education (PECE) An Explorative Study on Impacts and Implications*, Educational International

Waitoller, F. R., and Kozleski, E. B., (2013), *Working in boundary practices: Identity development and learning in partnerships for inclusive education*, in: Teaching and Teacher Education, 31, p35-45.

# NOTES DE FIN

- 1 SINDEP (Sindicato Nacional E Democratico dos Professores), FSLE (Fédération des Syndicats Libres de l'Enseignement), INTO (Irish National Teachers' Organisation), OAJ (Opetusalan Ammattijärjestö), DOE (Greek Primary Teachers Federation), IURHEEC (the Independent Union of Research and Higher Education Employees of Croatia).
- 2 ETUCE. (2019), *ETUCE Statement "Turn the tide: Invest in Education" to the Joint Council meeting of the Economic and Financial Affairs Council and the Education Council on 'Investing in people's competences'* - Brussels, 8 November 2019 Adopted by the ETUCE Committee on 5 November 2019, Dahlstedt, M., & Fejes, A. (ed) (2019) Neoliberalism and market forces in education: Lessons from Sweden (pp. 1- 12), London: Routledge; Urban, M., and C.I., Rubiano, (2014), *Privatisation in Early Childhood Education (PECE) An Explorative Study on Impacts and Implications*, Educational International
- 3 New public management emerged in the 1980s as efforts to control expenditure and related attempts to exert managerial control over public services (Hood, 1991). Hood C., (1991), *A public management for all seasons?* In: Public Administration. 69(1): p3-19. The defining features of new public management are in particular (1) policies and practices that have prioritised marketization and choice, (2) the use of management techniques developed in the private sector and (3) the measurement of performance (Clarke and Newman, 1997). Clarke, J. and J. Newman (1997), *The Managerial State: Power, Politics and Ideology in the Remaking of Social Welfare*, London: Sage Publications Ltd
- 4 OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>, Dahlstedt, M., & Fejes, A. (ed) (2019), *Neoliberalism and market forces in education: Lessons from Sweden* (pp. 1- 12), London: Routledge;
- 5 European Union Agency for Fundamental Rights
- 6 Fundamental Rights Agency, (2020), *Coronavirus Pandemic in the EU - Fundamental rights implications*, Bulletin #1 ([https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra\\_uploads/fra-2020-coronavirus-pandemic-eu-bulletin\\_en.pdf](https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2020-coronavirus-pandemic-eu-bulletin_en.pdf))
- 7 <https://www.csee-etuce.org/en/policy-issues/covid-19/3745-covid-19-and-distance-teaching-must-not-widen-inequalities-in-education>
- 8 OECD, (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I). Teachers and School Leaders as lifelong learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris
- 9 OECD, (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I). Teachers and School Leaders as lifelong learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris
- 10 European Commission, (2019), *Education and Training Monitor 2019*
- 11 Defined in the EC study (Donlevy, et al, 2016) as those who are either themselves born outside the reference country (i.e. first generation migrants) or whose parents are born outside the reference country (i.e. second generation migrants).
- 12 Defined in the EC study (Donlevy, et al, 2016) as those teaching or learning in other (minority) languages than the reference language.
- 13 Donlevy, V., Meierkord, A., and A., Rajania, (2016), *Study on the diversity within the teaching profession with particular focus on migrant and/or minority background*, ECORYS for the EC, Directorate-General for Education and Culture
- 14 Donlevy, V., Meierkord, A., and A., Rajania, (2016), *Study on the diversity within the teaching profession with particular focus on migrant and/or minority background*, ECORYS for the EC, Directorate-General for Education and Culture
- 15 OECD, (2019), *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, [https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019\\_f8d7880d-en#page3](https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en#page3)
- 16 ETUCE. (2019), *Education trade unions addressing gender equality through Social Dialogue*, study by I. Pavlovaite and M. Weber
- 17 OECD, (2019), *TALIS 2018 Results. Teachers and School Leaders as lifelong learners*
- 18 OECD, (2019), *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, [https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019\\_f8d7880d-en#page3](https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en#page3)
- 19 European Commission, (2019), *Education and Training Monitor 2019*, DG for Education, Youth, Sport and Culture
- 20 UNESCO, (2017), *A guide for ensuring inclusion and equity in education, Education 2030*, Paris
- 21 MASDIV, (2019), *Professional Development Course - Module 2, STEM, diversity and achievement/WP2*, University of Education Freiburg, International Centre for STEM Education (ICSE), : Erasmus+, Key Action 3 (KA3) - Support for policy reform
- 22 [https://icse.eu/wp-content/uploads/2018/SonstigePDFs/MaSDiv\\_PD\\_module\\_3\\_culture\\_final.pdf](https://icse.eu/wp-content/uploads/2018/SonstigePDFs/MaSDiv_PD_module_3_culture_final.pdf)

- 23 L'UNESCO définit l'enseignement adapté comme suit : « *Enseignement conçu pour faciliter l'apprentissage d'individus qui, pour une grande variété de raisons, ont besoin d'un soutien supplémentaire et de méthodes pédagogiques adaptées pour participer à un programme éducatif et atteindre les objectifs d'apprentissage de ce programme. Ces raisons peuvent être (mais ne sont pas limitées à) des désavantages au niveau des capacités physiques, comportementales, intellectuelles, émotionnelles et sociales.* » <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/special-needs-education>
- 24 UNESCO, (2005), *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO
- 25 UNESCO, (2017), *A guide for ensuring inclusion and equity in education, Education 2030*, Paris
- 26 Waitoller, F. R., and Kozleski, E. B., (2013), *Working in boundary practices: Identity development and learning in partnerships for inclusive education*, in: *Teaching and Teacher Education*, 31, p35-45.
- 27 PPMI, (2017), *Preparing teachers for diversity: the role of initial teacher education*. Final report to DG Education, Youth, Sport and Culture of the EC
- 28 Billingsley, R., (2004), *Fostering Diversity in the Classroom: Teaching by Discussion*, in: *On Diversity in Teaching and Learning: A Compendium*, University of Colorado at Boulder, p3-6
- 29 European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2015), *Empowering Teachers to Promote Inclusive Education. A case study of approaches to training and support for inclusive teacher practice*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education
- 30 Claeyns-Kulik, A-L., Jorgensen, T.E., and H., Stober, (2019), *Diversity, Equity and Inclusion in European Higher Institutions. Results from the INVITED project*
- 31 Kozleski, E., Artilles, A., & Waitoller, F. (2014), *Equity in inclusive education: A cultural historical comparative perspective.*, in L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education* (Vol. 2, pp. 231-249). London: SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446282236.n16>, Erickson, 2004, cited on p239
- 32 Bešić, E., (2020), Intersectionality: A pathway towards inclusive education? In: *Prospects* (2020), <https://doi.org/10.1007/s11225-020-09461-6>
- 33 L'intersectionnalité se définit comme suit : « *principe selon lequel les inégalités sociales sont mutuellement constitutives : la race, la classe, le genre, la sexualité, l'ethnicité, la nation, la capacité et l'âge n'agissent pas en tant qu'entités unitaires mais bien en tant que phénomènes se construisant réciproquement* » (Collins, 2015). Collins, P H, (2015), Intersectionality's Definitional Dilemmas. [www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurevsoc-073014-112142](http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurevsoc-073014-112142)
- 34 Waitoller, F. R., & Kozleski, E. B. (2013). Working in boundary practices: Identity development and learning in partnerships for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 31, p35-45.
- 35 UN, (2008), *Inclusive education: the way of the future*, International Conference on Education, International Conference Centre, Geneva, 25-28 November 2008, Forty-eighth session - UN Educational, Scientific and Cultural Organisation
- 36 International Commission on Financing Global Education Opportunity, (2016), *The Learning Generation. Investing in education for a changing world*, <https://report.educationcommission.org/report/>
- 37 Regulations, directives and decisions, derived from the principles and objectives set out in Treaties (primary legislation).
- 38 FRA, (2016), *Professionally speaking: challenges to achieving equality for LGBT people*. European Union Agency for Fundamental Rights
- 39 Meijer, C. and Watkins, A., (2016), '*Changing Conceptions of Inclusion Underpinning Education Policy*', in A. Watkins and C. Meijer (eds.), *Implementing Inclusive Education: Issues in bridging the policy-practice gap* (International Perspectives on Inclusive Education: Volume 8), Emerald Group Publishing Limited, Bingley, pp. 1-16
- 40 European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2014), *Organisation of Provision to Support Inclusive Education - Summary Report*, (V. Donnelly and M. Kyriazopoulou, eds.), European Agency, Odense, Denmark, 2014.
- 41 European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2019), *Preventing School Failure: A Review of the Literature*. (G. Squires and A. Kefallinou, eds.), Odense, Denmark
- 42 FEEE : Fédération européenne des employeurs de l'éducation.
- 43 ESHA: Association européenne des chef-fe-s d'établissement scolaire.
- 44 Save the Children, (2016), *Effective schools are educationally and socially inclusive schools. Inclusive education: what it is and what it is not*, Ast., F., (2018), *Study on inclusive education in Europe and in the Republic of Moldova: reasonable accommodation, access to education and non-discrimination*. The joint European Union and Council of Europe project „Supporting national efforts for prevention and combating discrimination in the Republic of Moldova”, part of the Partnership for Good Governance programme; UNESCO, (2020), *Global Education Monitoring Report Summary 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris, UNESCO.

- 45 OECD (2020), *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/69096873-en>.
- 46 OECD, (2019), *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, [https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019\\_f8d7880d-en#page3](https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en#page3)
- 47 Stevenson, H., Hagger-Vaughan, L, Milner, A., and E., Winchip, (2017), *Education and training policy in the European Semester. Public Investment, Public policy, Social dialogue and privatisation patterns across Europe*, published by ETUCE
- 48 OECD (2020), *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- 49 European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2016), *Financing of Inclusive Education: Background Information Report*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education
- 50 European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2018), *Financing Policies for Inclusive Education Systems: Project Conceptual Framework*. (E. Óskarsdóttir, A. Watkins and S. Ebersold, eds.), Odense, Denmark
- 50 European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2016), *Financing of Inclusive Education: Mapping Country Systems for Inclusive Education*. (S. Ebersold, ed.). Odense, Denmark. [www.european-agency.org/resources/publications/financing-inclusive-education-mapping-country-systems-inclusive-education](http://www.european-agency.org/resources/publications/financing-inclusive-education-mapping-country-systems-inclusive-education)
- 51 Ebersold, S. and Meijer, C., (2016), ' *Financing Inclusive Education: Policy Challenges, Issues and Trends*;', in A. Watkins and C. Meijer (eds.), *Implementing Inclusive Education: Issues in Bridging the Policy-Practice Gap (International Perspectives on Inclusive Education, Volume 8)*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited
- 52 La Classification Internationale type de l'éducation (CITE) définit l'enseignement adapté comme suit : « *Enseignement conçu pour faciliter l'apprentissage d'individus qui, pour une grande variété de raisons, ont besoin d'un soutien supplémentaire et de méthodes pédagogiques adaptées pour participer à un programme éducatif et atteindre les objectifs d'apprentissage de ce programme.* » Ces raisons peuvent être (mais ne sont pas limitées à) des désavantages au niveau des capacités physiques, comportementales, intellectuelles, émotionnelles et sociales. » (UNESCO/UNESCO Institute for Statistics, 2012, p. 83)
- 53 Barrett, D., (2014), ' *Resourcing Inclusive Education*;', in C. Forlin and T. Loreman (eds.), *Measuring Inclusive Education (International Perspectives on Inclusive Education, Volume 3)*. Emerald Group Publishing Limited; UNICEF, (2015), *The Investment Case for Education and Equity*. New York: UNICEF.
- 54 United Nations, Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights and Inter-Parliamentary Union, (2007), *From Exclusion to Equality: Realising the Rights of Persons with Disabilities. Handbook for Parliamentarians*. Geneva: United Nations. <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/training14en.pdf> (accessed 26 March 2020)
- 55 European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2016), *Financing of Inclusive Education: Background Information Report*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education
- 56 UNESCO, (2020), *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris
- 57 Il ressort de l'évaluation de l'initiative « enseignement adapté » réalisée en 2020 que la plupart des régions proposent une « offre complète », autrement dit, il existe suffisamment d'infrastructures disponibles pour prendre en charge différents groupes d'élèves. On notera cependant plusieurs lacunes, notamment en ce qui concerne les élèves présentant des déficiences multiples et ceux et celles ayant à la fois un niveau cognitif élevé et des problèmes comportementaux. Diminuer le nombre d'élèves qui restent à la maison faute de services éducatifs adaptés semble plus difficile que prévu. . Ledoux, G., Waslander, S., and T., Eimers, (2020), *Evaluatie passend onderwijs. Eindrapport*. Amsterdam: Kohnstamm
- 58 Voir aussi les résultats de l'étude de Bunar, N., (2019), *Promoting effective integration of migrants and refugees in education. Second Edition*, for ETUCE and EFEE
- 59 Voir également le rapport de recherche de Pavlovaite, I. and M. Weber, (2019), *Education trade unions addressing gender equality through social dialogue. Research report, for ETUCE*
- 60 Audsley, J., Chitty, C., O'Connell, J., Watson, D., and J., Willis, (2013), *Citizen Schools. Learning to rebuild democracy. Institute for Public Policy Research*. London; Dobozy, E., (2007), *Effective learning of civic skills: democratic schools succeed in nurturing the critical capacities of students*, in: *Educational Studies*, Volume 33, Issue 2

- 61 European Commission/EACEA/Eurydice, (2018), *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, <https://www.zrss.si/ups/wp-content/uploads/Teaching-Careers-in-Europe-Access-Progression-and-Support-2018.pdf>
- 62 <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/resources/toolkitsforschools/area.cfm?a=4> (accessed on 20.07.2020)
- 63 Danau, D., and F. Pauly (2019), *Challenges and good practices related to promoting citizenship and values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*, EU-CONVINCE project, Research report, ETUCE
- 64 Ferguson-Patrick, K., (2012), *Developing an inclusive democratic classroom "in action" through cooperative learning*, Joint AARE APERA International Conference, Sydney 2012
- 65 OECD, (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.
- 66 Lindblad S. and Popkewitz T. S. (1999), *Education Governance and Social Integration and Exclusion: National Cases of Educational Systems and Recent Reforms*, Uppsala Reports on Education, No. 34.
- 67 Danau, D., and F. Pauly, (2019), *Challenges and good practices related to promoting citizenship and values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*, EU-CONVINCE project, Research Report
- 68 Claeys-Kulik, A-L., Jørgensen, T.E., and H., Stober, (2019), *Diversity, Equity and Inclusion in European Higher Institutions. Results from the INVITED project*
- 69 Pont, B., Nusche, D., and H., Moorman, (2008), *Improving School Leadership. Volume I: Policy and practice*, OECD
- 70 See for definitions: <https://www.esha.org/leadership-2/> and <https://www.oecd.org/education/school/44339174.pdf>
- 71 Miškolci, J., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2016), *Teachers' perceptions of the relationship between inclusive education and distributed leadership in two primary schools in Slovakia and New South Wales (Australia)*. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(2), 53-65. doi:10.1515/jtes-2016-0014; Mullick, J. (2013), *Development of the Distributed Leadership Practice for Inclusive Education (DLPIE) Scale*. *Asian Journal of Inclusive Education*, 1(1), 31-46.
- 72 European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2018), *Supporting Inclusive School Leadership: Literature Review*. (E. Óskarsdóttir, V. J. Donnelly and M. Turner-Cmuchal, eds.). Odense, Denmark
- 73 European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2018), *Supporting Inclusive School Leadership: Policy Review*. (V. J. Donnelly, M. Turner-Cmuchal and E. Óskarsdóttir, eds.). Odense, Denmark
- 74 Squires, G., (2010), 'Analysis of Local Authority Data to Show the Impact of being Dyslexia Friendly on School Performance' Staffordshire School Governors Newsletter, Autumn 2010, 9
- 75 Booth, T. and Ainscow, M., (2002), *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Manchester: Centre for Studies on Inclusive Education
- 76 European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2017), *Raising the Achievement of All Learners: A Resource to Support Self-Review*. (V. J. Donnelly and A. Kefallinou, eds.). Odense, Denmark. [www.europeanagency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-self-review](http://www.europeanagency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-self-review) (Accessed 24 April 2020)
- 77 Plusieurs indicateurs sont utilisés dans le cadre de cette évaluation pour prendre en compte certains critères tels que la durée de résidence de la mère aux Pays-Bas, les revenus, le niveau de formation des parents, les restructurations de dettes éventuelles, etc.
- 78 European Agency for Development in Special Needs Education, (2012), *Teacher Education for inclusion. Profile of Inclusive Teachers*
- 79 Hollenweger, J., Pantić, N., & Florian, L. (2015). *Tool to upgrade teacher education practices for inclusive education*. Brussels | Strasbourg: European Union | Council of Europe.
- 80 European Commission/EACEA/Eurydice, (2019), *The Structure of the European Education Systems 2019/20: Schematic Diagrams*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- 81 European Commission, (2019), *Employment and Social Developments in Europe 2019, Sustainable growth for all: choices for the future of Social Europe*. ETUCE project on Teachers' Professional Needs in Social Dialogue (2017-2018) <https://www.csee-etu.org/en/social-dialogue/29-european-sectoral-social-dialogue-in-education-essde/1879-activities-2>

- 82 Stevenson, H., Milner, A., and E., Winchip, (2018), *Strengthening the capacity of education trade unions to represent teachers' professional needs in social dialogue*
- 83 Joint statement on inclusive schools within the context of diverse societies. A joint initiative on promoting EU Common Values and Inclusive Education, CONVINCe project (2018-2019), ETUCE, FLC-CGIL, SNES-FSU, ZNP, ESHA, EFEE, Waterford Institute of Technology, in associated partnership with COFACE Families Europe and OBESSU, an Erasmus+ project
- 84 Louis, K.S., Marks, H.M., and S., Kruse, (1996), *Teachers' professional community in restructuring schools*, in: American Educational Research Journal, Vol. 33/4, Sage, London, pp 757-798, in: OECD, (2016), *School leadership and professional learning communities*, in: School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013; Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y., and H., Sligte (2019), *Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers?*, in: Professional Development in Education, September 2019



# ABRÉVIATIONS

<b>CE (DG EAC)</b>	Direction générale pour l'éducation et la culture de la Commission européenne
<b>CSEE</b>	Comité syndical européen de l'éducation
<b>UE</b>	Union européenne
<b>AELE</b>	Association européenne de libre-échange
<b>FRA</b>	Agence des droits fondamentaux de l'Union européenne
<b>PIB</b>	Produit intérieur brut
<b>TIC</b>	Technologies de l'information et de la communication
<b>UIP</b>	Union interparlementaire
<b>LGBTI</b>	Lesbiennes, gays, bisexuel-le-s et transgenres et intersexes
<b>OCDE</b>	Organisation de coopération et de développement économiques
<b>HCDH</b>	Haut-Commissariat des Nations unies aux droits de l'homme
<b>ODD</b>	Objectif(s) de développement durable
<b>ONU</b>	Organisation des Nations unies
<b>UNCRC</b>	Convention des Nations unies relative aux droits de l'enfant
<b>UNCRPD</b>	Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées

**ETUCE-CSEE**

Boulevard Bischoffsheim 15, B- 1000 Brussels  
secretariat@csee-etuice.org

[WWW.CSEE-ETUCE.ORG](http://WWW.CSEE-ETUCE.ORG)



