

BEYOND Project

To Inclusive Education and BEYOND
2018 – 2021



Étude sur l'élaboration de méthodologies pour une transition efficace vers l'éducation inclusive

Grant Agreement
No. 2018-1-BE02-KA201-046900

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union





Remerciements

Ce document a été rédigé avec le soutien du programme de financement Erasmus+ dans le cadre de la convention de subvention 2018-1-BE02-KA201-046900.



Le soutien de la Commission européenne à la réalisation de cette publication ne constitue pas une approbation de son contenu, qui ne reflète que les opinions des auteurs. La Commission ne peut être tenue responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations qui y sont contenues.

Cette étude a été rédigée par Yousra Sandabad, Centre de la Gabrielle, avec le soutien des partenaires du projet «To Inclusive Education and BEYOND» :

- Miguel Valles, Centro de Educação para o Cidadão com Deficiência, C.R.L.
- Rute Miroto, Centro de Educação para o Cidadão com Deficiência, C.R.L.
- Vanessa Neves, Centro de Educação para o Cidadão com Deficiência, C.R.L.
- Priska Schukoff, Chance B
- Rachel Vaughan, European Association of Service providers for Persons with Disabilities
- Annemie Jennes, Katholiek Onderwijs Vlaanderen
- Marleen Clissen, Katholiek Onderwijs Vlaanderen
- Jenni Kerppola, Kehitysvammaisten Palvelusäätiön
- Katjaana Järvinen, Kehitysvammaisten Palvelusäätiön
- Katri Hänninen, École supérieure de journalisme de Paris
- Els Teijssen, Collège universitaire Leuven-Limburg (UCLL)
- Michelle Milants, Collège universitaire de Leuven-Limburg (UCLL)

Les partenaires du projet BEYOND tiennent à remercier ceux qui ont contribué à cette étude au niveau national. Les autres résultats du projet BEYOND sont disponibles sur la page web du projet www.easpd.eu/en/beyond

RÉSULTAT INTELLECTUEL 4

Étude sur l'élaboration de méthodologies pour une transition efficace vers l'éducation inclusive

Table des matières

Introduction	5
I. La coproduction, une étape clé vers l'éducation inclusive	6
1. L'éducation inclusive : un défi mondial	7
2. La coproduction comme outil innovant dans la transition vers l'éducation inclusive	9
II. Les partenariats de coproduction en Europe : regards croisés	11
1. Approche méthodologique	12
2. Résultats	14
a) Inclusion et participation	14
b) Communication	15
c) Implication et collaboration	15
d) L'Enseignement	16
e) Formation	17
f) Réseaux	18
g) Points positifs, obstacles et axes d'amélioration	19
III. Évaluer les défis et les opportunités de la mise en œuvre de la coproduction	20
1. Défis révélés par l'enquête	21
a) Inclusion et participation	21
b) Communication	21
c) Implication et collaboration	21
d) Enseignement	21
e) Formation	22
f) Réseaux	22
g) Points positifs, obstacles et axes d'amélioration	22
2. Autres étapes pour une transition efficace vers l'éducation inclusive	24
Conclusion	28
Références	29
Annexe	30

Introduction

L'étude suivante s'inscrit dans le cadre du projet Erasmus+ "To Inclusive Education and BEYOND" destiné à faciliter la transition vers l'éducation inclusive.

Le projet BEYOND est mené avec différents partenaires européens : l'Association européenne des prestataires de services pour les personnes handicapées (EASPD) basée en Belgique, Katholiek Onderwijs Vlaanderen (KathOndVla) en Belgique, University College Leuven en Belgique (UCLL), le Centre de la Gabrielle en France, Chance B en Autriche, Centro de Educação para o Cidadão com Deficiência (CECD) au Portugal et la Service Foundation for People with Intellectual Disability (KVPS) en Finlande.

Le Centre de la Gabrielle a été chargé de produire l'étude sur la base des résultats de l'enquête menée par tous les partenaires.

L'éducation inclusive se réfère à "des environnements éducatifs qui adaptent la conception et les structures physiques, les méthodes d'enseignement et le programme d'études ainsi que la culture, la politique et la pratique des environnements éducatifs afin qu'ils soient accessibles à tous les élèves sans discrimination¹" selon le Comité des droits des personnes handicapées².

Au-delà de cette définition, pour le consortium qui a réalisé cette étude, l'inclusion signifie également s'ouvrir à la diversité ainsi que reconnaître et accepter les caractéristiques et les talents uniques de tous les élèves (et des membres du personnel). Tous les élèves peuvent

apprendre, grandir et développer leurs compétences. Un environnement d'apprentissage inclusif devrait offrir ces possibilités.

A travers ce rapport, nous souhaitons évaluer l'inclusion dans le domaine de l'éducation via une réflexion sur la méthodologie de la co-production.

La co-production fait référence à la fois à la "co-création" de services et à leur co-production³. Cela implique que les citoyens participent à la fois à la conception et à la fourniture des services publics.

Dans le domaine de la coproduction éducative, cette méthodologie vise à développer un partenariat entre toutes les parties prenantes impliquées dans l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques, en créant un réseau efficace pour renforcer les capacités des élèves, des familles et des professionnels. Dans ce modèle, chaque acteur impliqué est en mesure de soutenir l'autodétermination de l'élève. L'objectif est d'examiner les obstacles, les défis et les opportunités qu'implique le développement de ces réseaux.

Afin d'explorer l'efficacité de la méthodologie de coproduction, nous examinerons d'abord comment la coproduction cristallise une étape clé vers l'éducation inclusive **(I)**. Nous passerons ensuite à notre étude de terrain afin d'évaluer le statut de l'environnement éducatif inclusif parmi les réseaux interrogés par le consortium **(II)**. Enfin, à travers l'analyse de l'enquête, nous explorerons les défis et les opportunités de la mise en œuvre de la coproduction **(III)**.

1 « Inclusive Education - Understanding Article 24 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities », UNICEF, septembre 2017, 8.

2 Organe d'experts indépendants qui surveille la mise en œuvre de la Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées par les États parties.

3 Evan Odell, " Inclusive Education and Co-Production ", s. d., 28.

La co-production comme étape clé vers l'éducation inclusive

Avant de plonger au cœur du sujet de la co-production, il est important de réaliser la portée de l'appel à l'éducation inclusive. Ainsi, nous verrons d'abord en quoi cette transition constitue un défi mondial (1) avant de nous intéresser à la dimension innovante de la co-production (2).



1. L'ÉDUCATION INCLUSIVE : UN DÉFI MONDIAL

Au niveau mondial, en matière d'éducation, l'article 24 de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées est central. Il rappelle, entre autres, que « les États parties assurent la mise en place d'un système éducatif inclusif à tous les niveaux et l'apprentissage tout au long de la vie ».

L'appel à l'éducation inclusive est explicite, il requiert des engagements concrets. En effet, l'article 24 stipule que les États parties doivent veiller à ce que :

- Les personnes handicapées ne soient pas exclues, sur le fondement de leur handicap, du système d'enseignement général et à ce que les enfants handicapés ne soient pas exclus, sur le fondement de leur handicap, de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire ou de l'enseignement secondaire;
- Les personnes handicapées puissent, sur la base de l'égalité avec les autres, avoir accès, dans les communautés où elles vivent, à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire;
- Il y ait des aménagements raisonnables en fonction des besoins de chacun;
- Les personnes handicapées bénéficient, au sein du système d'enseignement général, de l'accompagnement nécessaire pour faciliter leur éducation effective;

- Des mesures d'accompagnement individualisé efficaces soient prises dans des environnements qui optimisent le progrès scolaire et la socialisation, conformément à l'objectif de pleine intégration.

Cet ensemble de clarifications autour de la notion d'inclusion témoigne d'un engagement fort à l'échelle mondiale pour dépasser les clivages entre élèves.

Une attention toute particulière est accordée à l'idée d'égalité entre les membres de la communauté dans leur participation à l'éducation. Cette notion est très importante à évaluer car elle est au cœur de la méthodologie de coproduction.

L'article 24 insiste sur la nécessité de mettre l'accent sur l'inclusion à tous les niveaux de l'enseignement et sur la mise en œuvre de mesures concrètes en termes de formation. Les enseignants doivent être sensibilisés aux questions de handicap et ouverts à des modèles de soutien alternatifs. L'accent mis sur l'éducation est particulièrement important dans le contexte de notre étude dans la mesure où la méthodologie que nous proposons implique avant tout une réinvention des relations entre les différents acteurs impliqués dans l'éducation de l'étudiant, y compris l'élève.

L'objectif est de stimuler les connexions entre les partenaires afin d'améliorer autant que possible l'environnement de l'étudiant. Dans ce contexte, une communication efficace est une condition sine qua non de la réussite d'un réseau efficace. Nous développerons les subtilités de cette approche dans les prochaines sections de notre étude.

La Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) est entrée en vigueur dans l'Union européenne en 2011. Depuis, tous les États membres de l'UE ont signé et ratifié la convention. Ainsi, au-delà d'une volonté commune de converger vers un système éducatif inclusif, il est nécessaire de prendre en compte les différences entre les pays et d'envisager des modèles méthodologiques communs efficaces.

Il faut pouvoir profiter des avantages offerts par l'architecture institutionnelle de l'Union européenne. Des programmes tels qu'Erasmus+ offrent une fenêtre d'opportunités pour les acteurs impliqués dans l'accompagnement des personnes à besoins spécifiques. Grâce à des initiatives telles que le projet BEYOND, nous pouvons mieux apprécier l'influence des cadres juridiques internationaux sur les pratiques quotidiennes des professionnels, cette étude permettant de reconnaître les obstacles, les défis et les opportunités en termes d'inclusion dans le domaine de l'éducation.

Le projet BEYOND étant un projet transnational, il est très important de garder à l'esprit le fait que tous les pays européens n'abordent pas l'éducation inclusive dans une perspective commune. Hervé Benoit nous rappelle, sur la base de la typologie développée par l'Agence européenne pour les besoins spéciaux et l'éducation inclusive, que nous avons une Europe à plusieurs vitesses en ce qui concerne les politiques éducatives pour les personnes ayant des besoins spéciaux⁴. Il explique la différence entre ces trois catégories :

- **« Approche à une voie »** : les enfants et les adolescents ayant des besoins particuliers sont systématiquement inscrits dans les classes ordinaires.
- **« Approche à deux voies »** : Il existe deux approches scolaires distinctes, l'une ordinaire et l'autre spécialisée. Ces deux voies s'excluent l'une de l'autre.
- **« Approche multi-pistes »** : Les pays qui optent pour cette approche développent à la fois l'intégration scolaire et l'éducation spécialisée dans des établissements distincts.

Reconnaître ces différences nous permet d'avoir un certain recul sur notre étude. Nous devons concevoir de nouvelles pratiques et proposer de nouveaux outils et/ou adapter ceux qui existent déjà pour progresser vers le modèle d'éducation inclusive, qui reste incomplet.

Cependant, dans le cadre de ce projet, tous les partenaires européens impliqués s'accordent sur la pertinence des axes clés développés par l'Index pour l'Inclusion⁵. Ainsi, le projet s'articule autour d'une triple stratégie :

- Promouvoir des cultures inclusives : construire une communauté et établir des valeurs inclusives.
- Soutenir l'évolution des pratiques inclusives : développer l'école pour tous et organiser le soutien à la diversité.

- Faciliter la production de politiques inclusives : construire des programmes d'études pour tous et orchestrer l'apprentissage.

Comme mentionné dans la justification du projet, il est crucial que l'éducation soit reconnue comme une priorité claire pour chaque communauté. La ratification de la CDPH de l'ONU a obligé ses signataires à rendre leurs systèmes éducatifs inclusifs.

Le projet BEYOND s'inscrit dans cette dynamique et vise à sensibiliser et à donner aux écoles et aux prestataires de services les moyens de soutenir la transition vers des environnements éducatifs inclusifs et, par conséquent, d'accroître l'inclusion sociale.

Dans cette étude, nous nous concentrons sur la méthodologie de la coproduction. Le caractère innovant de cette approche sera développé dans la section suivante.

2. LA COPRODUCTION COMME OUTIL INNOVANT DANS LA TRANSITION VERS L'ÉDUCATION INCLUSIVE

Le projet BEYOND propose différents outils pour soutenir la transition vers une éducation inclusive. Notre étude se concentre sur l'efficacité de la méthodologie de co-production dans cette transition.

Nous partons du principe que la route vers l'éducation inclusive est en cours. Il s'agit d'un objectif vers lequel nous voulons converger et il y a un besoin urgent d'outils innovants pour soutenir ce processus. Nous suggérons une approche en termes de co-production qui favoriserait la collaboration entre les différents acteurs gravitant autour de l'élève.

Dans son étude sur les avantages de cette méthodologie⁶, Lilia Angelova-Mladenova définit la coproduction comme «un partenariat et une collaboration sur un même pied d'égalité entre les prestataires de services et les usagers».

Une fois encore, la notion d'égalité est centrale. Selon Angelova-Mladenova, la co-production consiste à reconnaître que les personnes qui utilisent les services sont des experts à part entière, plutôt que des bénéficiaires passifs de soins : elles sont directement impliquées dans la conception du service. Cette légitimité est d'autant plus évidente que les usagers sont parfaitement conscients de tous les aspects de leur handicap. Ils le vivent directement. Il n'y aurait donc aucune raison de les exclure dans l'amélioration de leur environnement.

En outre, la méthodologie de la co-production ne se limite pas aux usagers et aux prestataires de services, mais concerne tous les acteurs gravitant autour de la personne ayant des besoins spécifiques, y compris la famille. Ce qui est particulièrement intéressant dans la définition de Lilia Angelova-Mladenova, c'est qu'elle perçoit la coproduction comme étant directement liée à un transfert de pouvoir et de contrôle des prestataires de services vers les personnes utilisant les services. Elle approfondit sa compréhension de la co-production en l'associant à trois concepts clés :

4 Hervé Benoit, « Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* N° 57, no1 (2012) : 65-78.

5 Tony Booth, Mel Ainscow, et Denise Kingston, *Index for inclusion : developing learning, participation and play in early years and childcare* (Royaume-Uni, Europe : Centre for studies on inclusive education, 2006), <http://scd-rproxy.u-strasbg.fr/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.881593BB&lang=fr&site=eds-live&scope=site>.

6 Lilia Angelova-Mladenova, « Study of co-production in services for people with disabilities » (European Network on Independent Living, 2016).

- **Partage du pouvoir** : il s'agit de partager le pouvoir de décision et le processus d'élaboration des services entre les prestataires de services et les usagers.
- **Une participation égale** : il ne doit y avoir aucune exclusion dans le processus de coproduction. L'expérience et les compétences de chacun sont valorisées.
- **Réciprocité** : il existe des relations réciproques au sein de la communauté. Les responsabilités et les attentes sont mutuelles. Lilia Angelova-Mladenova ajoute que les personnes impliquées dans la coproduction reçoivent quelque chose en retour de ce qu'elles font.

Cette approche est parfaitement juxtaposable au domaine de l'éducation. Tout comme dans l'approche de Lilia Angelova-Mladenova, l'idée est que la coproduction donne plus de choix et de contrôle sur les services.

Pour nuancer sa définition, Lilia Angelova-Mladenova rappelle qu'il existe différents niveaux de coproduction. Selon les organisations qui adhèrent à ce processus, certaines peuvent choisir un niveau d'implication de base et d'autres un niveau de transformation plus avancé. Dans un stade basique, elle explique que les utilisateurs sont entendus dans le cadre d'événements de consultation. Dans les étapes plus avancées, la coproduction est incluse à tous les niveaux hiérarchiques de la structure. Ainsi, le niveau d'implication varie d'une politique d'organisation à l'autre. Cette distinction doit être gardée à l'esprit, notamment pour comprendre le fait qu'il n'existe pas de convergence en matière d'éducation inclusive, chaque structure étant maîtresse de sa propre politique. Ces clivages s'observent malgré l'existence de

recommandations légales directrices, comme nous l'avons vu dans la section précédente.

Autre point à noter, la liste des acteurs impliqués dans la coproduction n'est pas exhaustive. C'est ce que nous rappelle Éric Plaisance⁷. En effet, il insiste sur le fait que tous les acteurs de l'école doivent être impliqués, mais rappelle que d'autres sphères peuvent être concernées, telles que : les professionnels de la santé, les travailleurs sociaux, les collectivités locales, etc.

Ainsi, Éric Plaisance précise qu'il est inconcevable de faire une liste exhaustive de tous les acteurs potentiels puisque les contextes locaux sont essentiels pour identifier les ressources disponibles, souvent insuffisamment mobilisées. Selon l'auteur, il ne s'agit pas de juxtaposer une pluralité d'acteurs mais, au contraire, de contribuer, grâce à un partenariat intelligent, à l'autonomisation éducative et sociale des enfants ou adolescents à besoins spécifiques.

Dans cette étude, nous nous concentrons sur un réseau de collaboration entre cinq acteurs clés : l'étudiant, l'enseignant, le parent, le chef d'établissement et le service de soutien. Cette perspective nous permet de concevoir un réseau de responsabilisation fort et efficace incluant l'étudiant. L'environnement créé est bénéfique pour tous ces acteurs. Chaque acteur étant capable de soutenir le sentiment d'autodétermination de l'élève. Les obstacles, les défis et les opportunités doivent être pris en compte dans le développement de ces réseaux efficaces.

Dans la section suivante, nous allons explorer ces idées à travers une enquête de terrain transnationale. L'enquête est basée sur des hypothèses et des idées discutées entre les partenaires lors de réunions précédentes.



Partenariats de coproduction en europe : regards croisés

Jusqu'à présent, nous nous sommes concentrés sur le besoin de méthodes innovantes pour soutenir la transition vers une éducation inclusive. À travers le projet BEYOND, nous nous efforçons de trouver des réponses efficaces pour mieux évoluer vers ce modèle. Ainsi, nous avons évalué l'étendue de la co-production dans le paysage européen par le biais d'une enquête.

Dans cette section, nous décrivons l'approche méthodologique (1) avant de mettre en évidence les résultats (2).

⁷ Éric Plaisance et al. « Paroles d'acteurs de l'école inclusive », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* N° 57, no1 (2012) : 93-110.

1. APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Afin de mieux évaluer le niveau de coproduction entre les différents acteurs gravitant autour de l'élève, notre enquête a été menée à travers une étude de réseaux.

Le choix d'une étude par réseaux, c'est-à-dire par groupes de personnes interconnectées autour d'intérêts communs (ici l'éducation de l'élève à besoins spécifiques), reflète notre effort pour développer une méthodologie pour une transition efficace vers l'éducation inclusive autour de la méthodologie de coproduction. Ainsi, il est important pour nous d'évaluer l'efficacité des réseaux autour de l'élève en termes de partenariats.

Nous avons étudié la relation entre cinq acteurs clés : l'élève, les parents, les enseignants, le chef d'établissement et les autres professionnels (différents d'un pays à l'autre) impliqués dans l'éducation de l'élève à besoins spécifiques. Au total, 99 personnes ont répondu à une enquête⁸ en Belgique, au Portugal, en Finlande, en Autriche et en France. Le choix de ces pays s'explique par l'origine de chaque partenaire participant au projet BEYOND.

Les questionnaires distribués au sein de ces réseaux ont été conçus autour de variables spécifiquement pensées pour évaluer le niveau de coproduction entre les acteurs mentionnés et évaluer au mieux la synergie entre eux. Ces résultats nous permettront d'ouvrir le débat plus général sur l'éducation inclusive dans le contexte européen. Cependant, il est très important de noter que les résultats ne dépeignent en aucun cas la situation au niveau européen puisque les données au niveau européen ou même national sont trop limitées. Cependant, cela nous permet de mettre en évidence certains défis communs entre des institutions similaires et donc de mettre en évidence certaines questions récurrentes au niveau des prestataires de services.

Les questions sont en partie fermées et en partie ouvertes avec des réponses courtes. Les mêmes questions ont été posées à chaque groupe cible, mais elles ont été partiellement adaptées aux destinataires spécifiques. Les partenaires ont distribué les questionnaires au sein de leurs réseaux et les réponses ont été collectées dans les pays mentionnés ci-dessus entre décembre et juin 2020.

	Parents	Élèves	Enseignants	Chefs d'établissement	Autres professionnels	Total
Autriche	7	7	6	5	6	31
Belgique	3	3	3	3	3	15
France	2	1	0	2	7	12
Finlande	4	5	12	1	6	28
Portugal	0	5	2	1	5	13
Total	16	21	23	12	27	99

Avant de plonger dans l'analyse, il est tout d'abord important de comprendre la logique qui sous-tend la conception de l'enquête. Réfléchissons aux variables, une par une. Que révèlent-elles sur l'étendue de la coproduction par pays ?

Inclusion et participation : Cette première partie du questionnaire nous donne un aperçu du sentiment général d'inclusion. Nous faisons référence aux perceptions car même s'il existe un enthousiasme général et des efforts pour un environnement plus inclusif, les faits peuvent être très éloignés de la réalité attendue. La question de la participation offre une première nuance dans laquelle elle marque une différence entre l'idée d'inclusion et l'action pour y parvenir. Cela dit, la participation en soi reste incomplète. Il existe différents paramètres qui entrent en jeu dans l'évaluation de l'inclusion, que nous verrons à travers les variables suivantes.

- **La communication :** Il s'agit d'un pilier central de la logique de coproduction. Sans communication, il n'existe qu'une constellation d'acteurs. Il est inconcevable d'imaginer une quelconque forme de partenariat sans fluidité dans le partage des informations et des expériences entre les différentes parties prenantes.
- **Implication et collaboration :** Grâce à ces deux variables, nous disposons d'une perspective beaucoup plus pratique sur la co-production, sur le fait de savoir si les parties prenantes ressentent un réel investissement dans l'effort d'inclusion. Si certains ressentent une forme de distance, cela serait déjà révélateur de la fragilité du partenariat. En outre, cette partie implique la question de l'égalité en termes d'action, un élément fondamental en termes d'inclusion, comme nous avons eu l'occasion de le souligner précédemment.
- **Enseignement :** cette partie du questionnaire nous permet de voir comment les cours sont conçus et comment le soutien aux élèves ayant des besoins spécifiques est abordé. Ces éléments révèlent beaucoup de choses sur le niveau d'inclusion des écoles.
- **La formation :** L'évaluation du caractère de l'enseignement est intrinsèquement liée à la formation du personnel enseignant. Il s'agit d'une dimension essentielle dans le cheminement vers l'éducation inclusive car la formation reflète structurellement les politiques éducatives en la matière.
- **Réseaux:** Cette section décrit si les réseaux efficaces sont bien définis. Les questions de cette catégorie ouvrent également la voie à la question des réseaux alternatifs. En effet, au-delà de l'environnement scolaire, il est important de rester ouvert et flexible en ce qui concerne les autres environnements de socialisation des élèves ayant des besoins spécifiques (par exemple, l'environnement extrascolaire). Ces fenêtres sont autant d'opportunités supplémentaires en termes de partenariats efficaces.
- **Points positifs, obstacles et axes d'amélioration :** C'est ici que les différents acteurs peuvent exprimer leur point de vue. Leur point de vue est beaucoup plus apparent dans cette partie du questionnaire car ils sont appelés à la rétrospection en utilisant leurs propres mots.

Ainsi, à travers ces différentes variables, ce questionnaire a été conçu pour évaluer le niveau de collaboration entre les acteurs impliqués dans l'éducation des élèves à besoins spécifiques. En ce sens, nous visons à fournir une cartographie considérée comme nécessaire pour comprendre le niveau d'inclusion au sein de la sphère éducative européenne. Dans la section suivante, nous analyserons les résultats de l'enquête.

8 Annexe p.39

2. RÉSULTATS

Dans la section précédente, nous avons présenté les différentes variables explorées dans notre enquête. Nous allons maintenant nous concentrer sur les résultats. Pour ce faire, nous allons procéder à une analyse synthétique, variable après variable. L'idée est de mettre en évidence les points de convergence et de rupture entre les pays.

Cependant, il est très important de noter à nouveau que les résultats mentionnés par pays ne concernent que les données collectées et ne reflètent pas la situation de l'ensemble du pays.

Inclusion et participation

Questions (d'accord - pas d'accord - ne sait pas) :

1. **L'école œuvre en faveur de l'inclusion en général (par exemple, en ce qui concerne l'accessibilité - pas seulement physique -, la scolarisation des enfants en situation de handicap, etc.)**
2. **Les étudiants en situation de handicap participent à toutes les activités (par exemple, les activités d'apprentissage, les activités pendant les pauses dans la cour de récréation, les voyages scolaires, etc.) à l'école.**

- **Autriche** : La majorité des acteurs s'accordent sur le caractère inclusif général de l'école. En effet, 24 des 31 participants donnent un avis positif. La capacité des élèves à participer aux activités suscite le même enthousiasme.
- **Belgique** : Tendance similaire. 12 acteurs sur 15 reconnaissent à la fois l'inclusion

et la participation des élèves ayant des besoins spécifiques.

- **France** : Tous les participants conviennent que les écoles jouent un rôle clé dans l'inclusion. Cependant, il existe des désaccords sur le niveau de participation. Toutes les parties prenantes ne sont pas d'accord pour dire que tous les élèves de l'école participent pleinement à toutes les activités.
- **Finlande** : Le cas de la Finlande marque également une différence avec les autres pays. Seuls 33% des parents reconnaissent l'orientation inclusive de l'école, bien que 75% d'entre eux considèrent que les élèves participent bien à toutes les activités. Le contraste est intéressant à observer en ce qui concerne les élèves eux-mêmes : seuls 20% affirment leur capacité à participer. S'ils doutent eux-mêmes de leur inclusion dans les activités, cela implique une déconnexion avec l'expérience de vie réelle des personnes ayant des besoins spéciaux.
- **Portugal** : Dans l'ensemble, comme dans les cas précédents, la majorité des acteurs interrogés s'accordent à dire que l'école fournit un effort pour l'inclusion. Cela étant dit, il y a un scepticisme évident de la part des autres professionnels, qui partagent une vision plus réservée de l'inclusion. En effet, sur les 5 interrogés, 3 d'entre eux considèrent que les élèves à besoins spécifiques ne participent pas à toutes les activités, un participant ne sait pas et un autre n'a pas répondu. Cela suggère que, compte tenu de leur spécialité, ils peuvent être amenés à porter un regard plus lucide et intransigeant sur les questions d'inclusion.

La communication

Questions (d'accord - pas d'accord - ne sait pas) :

3. **Il existe une communication régulière entre tous les acteurs impliqués (c'est-à-dire l'enfant, le parent, l'enseignant, le chef d'établissement, un autre type de professionnel) dans l'éducation de l'enfant.**
4. **Je sais à qui je peux me référer lorsque j'ai un problème ou une question, concernant tout sujet lié à l'école.**
5. **L'enfant peut facilement communiquer sur son problème ou sa question, concernant tout sujet lié à l'école.**

- **Autriche** : 25 des 31 participants reconnaissent la régularité des échanges entre les acteurs. Les deux personnes qui ne sont pas d'accord appartiennent aux groupes des autres professionnels. Il est intéressant de noter à nouveau la rupture entre ce groupe et les autres. Pour le reste, nous n'avons pas de réponses. Par ailleurs, les enseignants sont identifiés comme étant accessibles par tous les participants réunis.
- **Belgique** : L'opinion générale sur la communication entre les partenaires est positive. 13 participants sur 15 trouvent que la communication est régulière et 14 sur 15 savent qui contacter en cas de problème ou de question. La principale nuance concerne les autres professionnels, où 2 sur 3 considèrent que l'élève à besoins spécifiques rencontre des difficultés de communication. Cette observation reflète un clivage concret entre les différents acteurs.
- **La France** : La communication a divisé le panel. Il y a une rupture explicite entre les

autres professionnels, en l'occurrence les enseignants spécialisés. Ils considèrent que la communication entre les partenaires est insuffisante. Or, nous savons combien la communication dans le partenariat est essentielle à la réussite de l'inclusion. En revanche, une majorité d'acteurs considère que les parents ont les moyens de communiquer sur l'éducation de leur enfant : il est donc entendu que lorsque la communication est insuffisante, c'est entre les différents partenaires institutionnels, en dehors des parents.

- **Finlande** : En ce qui concerne la première question, les parties prenantes ont tendance à s'accorder sur la qualité de la communication.
- **Portugal** : Le groupe des autres professionnels est plutôt sceptique : 3 sur 5 considèrent qu'il n'y a pas de communication régulière entre les parties prenantes. Ils estiment que la communication avec la famille n'est pas systématique et que l'articulation avec les enseignants n'est pas toujours efficace. Ils réclament des réunions plus fréquentes. L'un des spécialistes affirme même que l'information est gardée au sein de l'équipe d'éducation spécialisée et que la direction et le corps enseignant font preuve d'un manque de connaissances sur les élèves à besoins spécifiques et sur leur programme éducatif individuel.

Implication et collaboration

Questions (d'accord - pas d'accord - ne sait pas) :

6. **Tous les acteurs participent activement et sur un même pied d'égalité à l'éducation inclusive.**

7. Je suis satisfait de mon niveau d'implication dans l'éducation de l'enfant. (cette question ne sera pas posée aux enfants)

- **Autriche** : Le sentiment général est celui d'un engagement en faveur des écoles inclusives, 24 participants sur 31 considérant que toutes les parties prenantes sont concernées par cette question. On note cependant la réticence d'un professionnel qui rappelle que tous les enseignants ne sont pas engagés au même niveau. Ce désaccord apparaîtra comme une constante de notre étude.
- **Belgique** : 7 participants sur 15 considèrent que les acteurs ne sont pas activement impliqués dans l'éducation inclusive au même niveau. Cette insatisfaction est observée dans toutes les catégories, sauf celle des enseignants. Les critiques leur sont le plus souvent adressées. Nous retiendrons en particulier le témoignage de deux professionnels. L'un d'eux considère que l'enseignant préfère envoyer les enfants « difficiles » dans l'enseignement spécialisé le plus rapidement possible sans, par ailleurs, jamais être présent aux réunions. Un autre professionnel souligne également la difficulté qu'ont certains enseignants à accepter l'inclusion et à faire des aménagements. Les élèves et les parents expriment des critiques envers le responsable de l'école. Ainsi, au vu de ces réponses, c'est le corps scolaire qui semble le plus éloigné de l'inclusion scolaire.
- **France** : Une fois de plus, il existe un fossé entre les professionnels spécialisés et les autres : ils considèrent que l'enseignant de base et le directeur sont les chevilles ou-

vrières du projet d'école pour les enfants à besoins spécifiques, qu'ils communiquent avec les parents, mais que la collaboration avec les autres partenaires est faible, en raison d'un manque de temps et de consultation ; ils mentionnent en particulier le rôle des psychologues scolaires, qui ne sont pas suffisamment écoutés.

- **Finlande** : Il y a une satisfaction générale quant au niveau d'engagement envers l'éducation inclusive. Cependant, il faut noter que le chef d'établissement est d'accord avec tous les points. Il n'y a pas de recul ou d'autocritique.
- **Portugal** : Des résultats plus mitigés au Portugal, où seulement 6 participants sur 11 sont d'accord pour dire que toutes les parties prenantes sont impliquées dans l'éducation inclusive. Les mêmes critiques à l'égard de la direction et des enseignants ont été relevées chez d'autres professionnels.

L'enseignement

Questions (d'accord - pas d'accord - ne sait pas) :

8. Les enseignants conçoivent les leçons et les activités d'apprentissage en partant des besoins de l'enfant (si nécessaire).

9. Les enseignants de l'enfant peuvent obtenir le soutien d'autres acteurs pour concevoir des leçons et des activités d'apprentissage en partant des besoins de l'enfant.

- **Autriche** : La notion de différenciation est récurrente dans les commentaires. Elle doit être comprise comme une prise de conscience des besoins spécifiques de

certaines élèves. Les enseignants soulignent que des actions précises sont prévues à cet effet, par exemple, dans l'aménagement des salles de classe, la destination des voyages de classe ou l'adaptation des méthodes pédagogiques.

- **Belgique** : Les retours sont positifs en Belgique. Cependant, on note la réticence des parents, seul 1 sur 3 considère que les cours sont conçus autour des besoins spécifiques de l'élève. Parmi les enseignants, à travers les commentaires, nous pouvons voir qu'une attention particulière est accordée à la conception des leçons en fonction des besoins spéciaux de l'enfant. Il est également important de noter que les élèves ne se sentent pas pleinement inclus. En effet, aucun d'entre eux n'est satisfait de son niveau d'inclusion. L'un d'entre eux ne se sent pas du tout inclus et deux ne peuvent pas répondre. Les témoignages reflètent cette insatisfaction. Par exemple, l'un explique qu'il travaille plus lentement que les autres élèves mais produit autant de devoirs et l'autre ne sait pas si l'enseignant fera un ajustement pour lui. Cependant, il faut noter que les résultats reflètent le point de vue de seulement 3 étudiants, il ne serait pas pertinent de généraliser.
- **France** : En France, 8 réponses sur 12 reconnaissent l'effort fait par les enseignants pour adapter le contenu des cours. La réponse négative provient d'un directeur d'école qui affirme que l'adaptation aux besoins des élèves n'est pas possible lorsqu'il y a trop d'élèves à besoins spécifiques. La majorité des répondants pensent que les enseignants ne sont pas seuls et peuvent obtenir de l'aide des autres parte-

naires. Il faut noter que les parents restent plus positifs sur les pratiques et l'inclusion que le reste des partenaires.

- **Finlande** : 75% des élèves participants ne savent pas si les cours sont conçus en fonction de leurs besoins. La position des parents fait écho à celle des enfants : aucun d'entre eux ne considère que les enseignants conçoivent les cours en fonction des besoins de l'enfant. Cette rupture entre la famille et le cercle institutionnel va de pair avec les problèmes de communication observés précédemment.
- **Portugal** : Les enseignants sont satisfaits de leur niveau d'adaptation aux besoins de l'élève lors de la préparation des cours. L'un d'entre eux affirme même que les activités sont planifiées main dans la main avec l'enseignant spécialisé dans le but d'inclure pleinement les élèves dans leur classe ordinaire. Le directeur est d'accord avec le personnel enseignant sur ce point. Cependant, le contraste est explicite avec les autres professionnels : aucun d'entre eux ne considère que l'enseignant ordinaire fait des efforts pour adapter les cours aux élèves ayant des besoins particuliers.

Formation

Question (d'accord - pas d'accord - ne sait pas) :

10. Les enseignants de l'enfant sont formés pour enseigner aux élèves en situation de handicap.

- **Autriche** : Les avis sont très partagés concernant le niveau de formation des enseignants. Les enseignants eux-mêmes

sont critiques à l'égard de leur formation : 4 sur 6 ne se considèrent pas suffisamment formés pour enseigner aux élèves ayant des besoins spécifiques. 2 directeurs d'école sur 5 sont d'accord avec eux sur cette opinion. Il faut noter que ce type de positionnement des directeurs est rare dans la mesure où c'est souvent une vision positive de l'institution qui est défendue.

- **La Belgique :** Les avis sont partagés parmi les enseignants. Sur les 3 interrogés sur leur niveau de formation, l'un est satisfait, l'autre non et le dernier ne sait pas.
- **France :** A l'exception des enseignants spécialisés et des parents, les autres répondants estiment que les enseignants manquent de formation.
- **Finlande :** 41% des enseignants sont d'accord et 41% ne sont pas d'accord. Une fois de plus, nous constatons le clivage avec l'administration qui, comme nous l'avons souligné précédemment, répond toujours par l'affirmative et montre ainsi une déconnexion avec les défis concrets de l'inclusion. En ce qui concerne les parents, 75% d'entre eux ne savent pas quoi répondre. Cette rupture entre la formation réelle des enseignants et le niveau de sensibilisation des parents souligne une division sur le plan de la communication et appelle à une réflexion plus approfondie sur son impact dans la voie de l'éducation inclusive.
- **Portugal :** La majorité des participants, 4 sur 6, ne considèrent pas que les enseignants sont formés pour répondre aux besoins des élèves à besoins spécifiques. Ce constat est donc commun à l'ensemble des pays interrogés.

Réseaux

Questions (d'accord - pas d'accord - ne sait pas) :

11. Il existe un réseau clairement identifié regroupant tous les acteurs impliqués dans l'éducation inclusive de l'école.

12. Un soutien est fourni (aux enfants en situation de handicap, aux parents, aux enseignants, aux chefs d'établissement, aux prestataires de services) lorsque cela est nécessaire pour assurer une éducation inclusive et l'inclusion de l'enfant à l'école.

13. Les réseaux alternatifs (par exemple, les associations sportives) sont efficaces pour soutenir l'éducation inclusive de l'enfant.

- **Autriche :** Les acteurs identifient clairement un réseau regroupant tous les acteurs impliqués dans l'éducation inclusive de l'école. 23 personnes sur 31 affirment recevoir du soutien en cas de besoin pour assurer l'inclusion de l'enfant à l'école. Cependant, une attention doit être portée sur l'efficacité des réseaux alternatifs périscolaires, 12 personnes sur 31 ne sachant pas comment y répondre.
- **Belgique :** La majorité des participants identifie un réseau autour de l'étudiant, cependant, il y a 4 commentaires négatifs et 3 «je ne sais pas» sur 15 réponses. Il est intéressant de voir que 3 des 4 commentaires négatifs sont exprimés par des chefs d'établissement. Le sentiment que ces acteurs n'appartiennent pas au réseau de partenariat résonne avec la déconnexion observée à de nombreuses reprises entre le directeur et les autres acteurs. Cela étant dit, 10 participants

sur 15 trouvent un soutien pour assurer l'inclusion.

- **France :** Une grande majorité des répondants affirment qu'il existe un réseau clairement identifié autour de l'enfant : cela soutient fortement les efforts de structuration de l'école inclusive entrepris depuis plusieurs années.
- **Finlande :** En ce qui concerne l'identification des réseaux, la disponibilité du soutien et l'efficacité des réseaux alternatifs, les retours d'information sont très dispersés en Finlande et donc difficiles à interpréter, si ce n'est un manque de convergence et donc encore quelques progrès à faire vers des réseaux de partenaires fonctionnels.
- **Portugal :** Le réseau de partenariat est identifiable. Même tendance en termes de soutien, avec une réponse positive de 10 participants sur 13. Enfin, tout comme dans les autres pays, on constate une divergence en termes d'efficacité des réseaux alternatifs, avec des réponses très dispersées entre les différents acteurs.

Points positifs, obstacles et axes d'amélioration

Questions (questions ouvertes) :

14. Je définis les trois principaux obstacles actuels à l'éducation inclusive dans cette école (par exemple, le manque de communication, d'informations accessibles, d'engagement, de collaboration, de volonté, etc.)

15. Je définis les trois choses que j'aime le plus dans cette école.

16. Je définis les trois choses que j'aime le plus dans la façon dont l'éducation inclusive est mise en œuvre dans cette école.

17. J'identifie trois choses que j'aimerais le plus changer dans cette école.

18. J'identifie trois choses que j'aimerais le plus changer dans la façon dont l'éducation inclusive est mise en œuvre dans cette école.

Ici, les participants répondent à des questions ouvertes sur les points positifs, les obstacles et les axes d'amélioration. Les réponses reflètent les tendances observées dans les sections précédentes.

En termes d'obstacles, les problèmes de communication sont récurrents. Cela se traduit par une rupture entre le cercle institutionnel ordinaire et le cercle familial. Comme nous l'avons observé précédemment, au sein même du milieu scolaire, il existe des ruptures entre les personnes issues de la formation ordinaire et celles issues du milieu spécialisé. Ces limites sont renforcées par d'autres obstacles, notamment en termes de temps, de concertation et de moyens. Un excès de bureaucratie peut également constituer un obstacle à l'inclusion.

Par ailleurs, il est intéressant de noter que, d'un pays à l'autre, les élèves soulignent l'importance qu'ils accordent au temps de récréation et aux activités extrascolaires, notamment le sport et l'art. Cela incite à réfléchir sur les acteurs à inclure dans les réseaux de partenariat et sur la nécessité de faire preuve de souplesse pour imaginer la coproduction. Les cours en ligne suscitent également un grand enthousiasme. Cet attrait pour les outils numériques devrait être plus amplement exploré afin de mieux envisager les instruments de coproduction.



Évaluer les défis et les opportunités de la mise en oeuvre de la coproduction

Après avoir examiné le rôle de la méthodologie de coproduction dans la transition vers l'éducation inclusive et analysé l'état des partenariats à travers nos réseaux européens, nous allons maintenant nous concentrer sur les défis révélés par l'enquête (1) avant de réfléchir aux étapes ultérieures de la mise en oeuvre de la méthodologie de coproduction (2).

1. DÉFIS RÉVÉLÉS PAR L'ENQUÊTE

Dans cette section, nous allons interpréter les résultats de la section précédente afin de mieux évaluer les défis plus larges liés au développement de la coproduction.

Inclusion et participation

Dans tous les questionnaires, lorsqu'on leur demande si l'école évolue vers l'inclusion, les parties prenantes sont généralement d'accord pour dire que c'est le cas, sauf en Finlande, où seuls 33% des parents sont d'accord.

Il convient toutefois de rappeler le caractère « général » de la question. C'est un sentiment d'effort vers l'inclusion qui se dégage, rapidement nuancé par la deuxième variable qui entre en jeu : la participation. En effet, il peut y avoir des difficultés à travers les pays dans la mise en oeuvre d'actions inclusives.

Communication

Trois aspects de la communication sont abordés dans cette partie du questionnaire. Tout d'abord, il s'agit de savoir s'il existe une communication régulière entre les différents acteurs. Ensuite, il s'agit de savoir si les différents acteurs sont capables d'identifier le référent en fonction des questions qu'ils ont à poser. Le dernier point évalué est la capacité de l'élève à besoins spécifiques à communiquer ses problèmes ou ses questions.

Les vecteurs de communication sont généralement bien définis. Les différents acteurs sont joignables au sein de l'environnement scolaire. Cependant, on peut noter une rupture entre le

personnel spécialisé et non spécialisé, basée sur des faiblesses en termes de communication mises en évidence par d'autres professionnels. La position des spécialistes reflète un certain scepticisme quant au succès réel de l'inclusion.

Enfin, les participants confirment très souvent la capacité des élèves à communiquer leurs problèmes ou leurs questions. Cependant, ce n'est pas l'unanimité, il y a des cas où les élèves s'estiment incapables d'exprimer leurs idées.

Implication et collaboration

Les questions de cette section nous permettent d'entrer dans le vif du sujet. Elles tentent d'évaluer le niveau d'investissement et de satisfaction des parties prenantes dans l'effort d'inclusion. Le clivage précédemment observé entre le personnel enseignant et de direction avec les autres professionnels peut également être deviné dans cette section. Le constat de cette rupture est souvent partagé par les parents également. Le clivage entre le personnel de l'école et le reste des partenaires montre les séquelles en termes de problèmes de communication et donc de difficultés à mettre en place une méthodologie de coproduction. Un problème de temps et de concertation découle de ces obstacles.

Enseignement

Afin d'avoir une idée précise du niveau d'inclusion scolaire, il est nécessaire de se concentrer sur le contenu des cours et des activités d'apprentissage. Par conséquent, il a été demandé si les enseignants conçoivent les cours en fonction des besoins des élèves et s'ils reçoivent le soutien d'autres acteurs lors de la conceptualisation. Le retour est plutôt positif mais il reste une hétérogénéité dans les positions.

Il y a une convergence entre les enseignants et les directeurs dans la perception, ces derniers étant satisfaits du niveau d'adaptation des cours. Cependant, il est intéressant de noter une fois de plus la réticence des familles et des autres professionnels.

Formation

La question posée ici va de pair avec la précédente. Elle vise à déterminer si les enseignants ont été formés pour enseigner aux enfants ayant des besoins spécifiques. La position des enseignants est révélatrice des lacunes en matière de formation. Il est également rare que les directeurs admettent ce manque de formation. Cela montre une forte volonté de promouvoir une image inclusive de l'école, malgré les réalités du terrain, qui sont loin de cet idéal. Par ailleurs, il est difficile de trouver des critiques de l'environnement scolaire au niveau de la direction. Dans les questionnaires finlandais, l'administration répond positivement à presque toutes les questions.

Réseaux

Cette partie du questionnaire cristallise l'essence de la question, puisque la co-production repose sur le développement de réseaux efficaces. Il a été demandé aux participants s'il existe un réseau clairement identifié de tous les acteurs impliqués dans l'environnement éducatif de l'élève. Il a également été demandé si les acteurs sont soutenus pour assurer une éducation inclusive. Enfin, le thème des réseaux alternatifs a été exploré.

Au-delà de toutes les limites que nous avons pu souligner jusqu'à présent, nous trouvons des réseaux d'acteurs et de soutien mutuel très bien définis afin de tendre au mieux vers un modèle

inclusif. Ceci entre en résonance avec les efforts de structuration de l'école inclusive qui sont faits depuis plusieurs années.

Enfin, il existe un flou autour des réseaux alternatifs, et les avis sont souvent mitigés à ce sujet.

Points positifs, obstacles et axes d'amélioration

Cette partie était la principale section de questions ouvertes et nous a donc donné un aperçu intéressant de la coproduction au sein des différents réseaux.

Comme expliqué dans la section précédente, les résultats décrits font écho à l'ensemble des résultats collectés à travers les autres variables. Au-delà des différentes échelles d'implication des acteurs, nous retiendrons la nécessité d'une plus grande coordination entre eux.

Par conséquent, l'analyse de ces questionnaires révèle un certain nombre de points concernant les réseaux qui entourent les élèves ayant des besoins spéciaux afin de les inclure dans l'enseignement ordinaire. Les efforts pour structurer l'éducation inclusive sont globalement visibles.

Cependant, il existe plusieurs dénominateurs communs en termes de limites qui constituent des obstacles au sein du partenariat, les plus vifs étant la communication et la formation. D'une part, nous observons des problèmes de communication : comme nous l'avons vu, si cette dimension est compromise, le reste du partenariat restera compliqué à envisager. D'autre part, on constate un manque de formation pour répondre aux besoins des élèves à besoins spécifiques : de nombreux enseignants le reconnaissent par eux-mêmes. Ce point est central car la formation pourrait offrir aux enseignants, au-delà des compétences, une perspective plus globale sur les besoins spéciaux. Si, au contraire, la forma-

tion omet cette sensibilisation, le chemin vers l'inclusion restera long.

En outre, afin d'envisager au mieux les défis de la coproduction, il semble pertinent d'établir un parallèle avec les résultats d'études similaires. Lilia Angelova-Mladenova a également abordé la question de la coproduction⁹ et a souligné les différentes limites de la mise en œuvre de la méthodologie de coproduction¹⁰. Elle a observé différentes limites à la mise en œuvre.

Tout d'abord, il existe une inégalité en termes de relations de pouvoir, qu'il s'agisse de questions logistiques comme la planification du processus ou de questions plus structurelles telles que la pression potentielle dans la définition du « projet de vie ». Elle souligne également que la manière dont la co-production est intégrée risque d'être problématique dans la mesure où il peut être difficile de s'assurer que les personnes ayant des besoins particuliers bénéficient du soutien nécessaire pour participer de manière significative.

Lilia Angelova-Mladenova poursuit en soulignant les défis liés au processus d'implication, notamment en termes de difficultés liées à la convergence de la satisfaction de chaque acteur. Enfin, elle souligne la dimension essentielle de l'engagement continu et actif des personnes utilisant les services.

Une autre perspective intéressante est développée à travers une analyse collective multiveaux sur les pratiques d'inclusion utilisant une approche de réseau social basée sur des données couvrant 441 enseignants dans 24 écoles primaires¹¹. Les auteurs soulignent les points suivants :

- Les enseignants des réseaux très denses sont plus favorables à l'inclusion.
- Les enseignants des réseaux très denses mettent en œuvre un enseignement plus différencié.
- Les enseignants des réseaux fortement centralisés mettent en œuvre un enseignement moins différencié.

Ces points nous incitent à considérer la structure hiérarchique de l'école et la place accordée aux différents acteurs dans les différents réseaux. Ainsi, même si l'intention et la volonté d'adopter l'éducation inclusive existent, si la structure de l'institution elle-même est centralisée, la transition sera plus complexe.

Après avoir constaté, à travers notre enquête, les enjeux et les défis de la méthodologie de la coproduction, nous allons maintenant porter la discussion à un autre niveau et envisager les étapes ultérieures d'une transition efficace vers l'éducation inclusive.

⁹ Cependant, Lilia Angelova-Mladenova n'aborde pas spécifiquement le domaine de l'éducation. Nous citons son étude principalement en raison de l'accent mis sur la coproduction.

¹⁰ Angelova-Mladenova, « Study of co-production in services for people with disabilities ».

¹¹ Jasmien Sannen et al., « Connecting Teacher Collaboration to Inclusive Practices Using a Social Network Approach », *TEACHING AND TEACHER EDUCATION* 97 (2021), <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103182>.

2. AUTRES ÉTAPES POUR UNE TRANSITION EFFICACE VERS L'ÉDUCATION INCLUSIVE

Jusqu'à présent, nous avons mis l'accent sur l'importance de la coproduction dans le processus de transition vers l'éducation inclusive. Dans cette section, nous allons nous concentrer sur les autres étapes d'une transition efficace. Nous considérons que trois points essentiels doivent être pris en compte dans ce processus. Premièrement, le chemin inachevé et complexe vers l'éducation inclusive ne peut se fonder exclusivement sur la méthodologie de la co-production. Deuxièmement, les actions institutionnelles sont intrinsèques au processus de transition. Enfin, et surtout, il est nécessaire d'opérer un changement de paradigme dans notre façon d'aborder l'inclusion. Nous avons évalué les avantages et les difficultés liés à la mise en œuvre de la méthodologie de coproduction. Maintenant, une première étape pour aller de l'avant consiste à reconnaître que la coproduction seule ne suffira pas.

L'intérêt d'une telle explication est de démontrer que la coproduction implique bien plus que la simple mise en relation de différents acteurs. Afin d'être le plus efficace possible dans sa mise en œuvre, il est nécessaire d'être attentif à ses failles les plus profondes.

Ainsi, il est nécessaire de reconsidérer le clivage entre les écoles ordinaires et les milieux spécialisés. Sandrine Amaré et Philippe Martin-Noureux, dans un article commun¹², considèrent que la coopération est mise à mal face à ces deux

cultures différentes. En effet, ils affirment qu'une métamorphose est en cours et qu'un environnement favorable au partenariat entre l'école et les milieux médico-sociaux émerge. Cependant, ils rappellent que ces deux univers restent séparés et qu'au sein de chaque environnement, les acteurs éducatifs sont influencés par leurs propres représentations.

L'objectif, selon eux, est donc de créer un nouvel espace culturel d'interaction tout en favorisant les intérêts de l'enfant. Ils mentionnent également les travaux d'Abdallah-Pretceille¹³, qui utilise l'expression « apprendre à se rencontrer » pour parler de ce processus. Cette idée représente le défi auquel nous sommes confrontés. Compte tenu du caractère récent et évolutif des interactions entre ces deux types d'acteurs, beaucoup reste à inventer. Nous devons être capables de déplacer les prismes et de reconfigurer les deux espaces, éducatif et médico-social, autour de la collaboration. Cela nous invite à nous poser les bonnes questions et à porter un regard rétrospectif sur les deux types d'institutions.

Sandrine Amaré et Philippe Martin-Noureux s'inscrivent précisément dans cette tendance, à travers justement un tel questionnement. Par exemple, ils proposent une interrogation sur le regard que la société porte sur les enseignants et les éducateurs : s'agit-il d'un regard diamétralement opposé, susceptible de faire obstacle à toute tentative de collaboration entre acteurs ? Les représentations sont des éléments clés dans notre façon de penser la coproduction, car elles définissent la manière dont nous agissons avec nos partenaires.

Ils soulèvent également la question de la perception de soi en se demandant s'il peut y avoir une identité professionnelle partagée entre les éducateurs spécialisés et les enseignants des écoles ordinaires. Cette dimension est très importante car s'identifier à une catégorie professionnelle signifie adopter certaines postures et adhérer à certaines valeurs communes, au-delà des subjectivités personnelles. Dans le contexte de la coproduction, cette subtilité est essentielle car elle peut inconsciemment se traduire par des obstacles lorsqu'il s'agit de collaboration. Par ailleurs, ils reviennent sur la solidité d'une « conscience collective » au sein du corps enseignant en France. Celle-ci remonterait au Second Empire. Ils estiment qu'au-delà du concours d'entrée, il existe des rituels imposés aux apprentis professeurs et que ces écoles de normes permettraient aux enseignants de s'approprier un esprit collectif visant à uniformiser non seulement les pratiques, mais aussi une idéologie fondée sur des valeurs communes. Ils soulignent ensuite que le pouvoir politique de la seconde moitié du XIXe siècle participe à la structuration du corps des enseignants.

Si cette histoire est spécifique au cas de la France, il est néanmoins important de prendre en compte l'ancrage des imaginaires collectifs pour mieux comprendre les ruptures observées sur le terrain.

Par ailleurs, comme nous l'avons vu dans l'analyse des questionnaires, nous constatons également une division entre les cercles institutionnels et familiaux. Si la méthodologie de coproduction présente de nombreux avantages, il faut rester lucide sur les difficultés de mise en œuvre.

Jean-Marc Lesain-Delabarre¹⁴ propose une analyse très pragmatique sur ce sujet où il revient sur la coopération complexe entre parents et enseignants considérée comme une évidence trompeuse. Se référant aux travaux de Philippe Perrenoud, il estime qu'il existe un mythe de l'union sacrée des adultes pour éduquer les jeunes. La posture de Lesain-Delabarre est intéressante dans la mesure où elle suggère de passer d'une vision idéologique de la coopération à une vision critique de cette dernière.

Enfin, pour une vision plus complète des enjeux de la mise en place de la co-production, il semble important d'aborder la méthodologie au-delà de son impact éducatif. En effet, il faut savoir que l'accompagnement des personnes à besoins spécifiques peut passer par la définition d'un projet de vie. Dès lors, si la coproduction est menée à bien, ce projet de vie sera mieux structuré et mieux adapté aux besoins spécifiques de l'utilisateur. D'où le caractère central de la logique de partenariat : ses répercussions sont très déterminantes dans la vie de la personne à besoins spécifiques.

Cette dimension a été explorée par Dominique Leboiteux¹⁵. Elle développe une réflexion autour de la notion d'« appartenance à la société » en considérant que cette idée concerne tous les temps de la vie de la personne et qu'elle nécessite un système d'accompagnement fort ainsi que la mise en place de véritables plateformes de coopération.

Dominique Leboiteux décrit un véritable contrat social, chaque personne étant considérée comme un membre à part entière de la société. Cette prise de conscience permet donc, se-

12 Sandrine Amaré et Philippe Martin-Noureux, « La coopération à l'épreuve de deux cultures : l'école et le secteur médico-social », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* N° 57, no1 (2012) : 181-95.

13 Martine Abdallah-Pretceille, *L'éducation interculturelle*, Presses Universitaires de France, Que sais-je ? (Paris, 2004), <https://www.cairn.info/l-education-interculturelle--9782130544029.htm>.

14 Jean-Marc Lesain-Delabarre, « Penser la coopération entre parents d'enfants handicapés et enseignants : un défi », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* N° 57, no1 (2012) : 79-92.

15 Dominique Leboiteux, « Des pratiques inclusives aux plateformes de coopérations pour appartenir à la société... », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* N° 57, no1 (2012) : 111-16.

lon Leboiteux, de prévenir l'exclusion, de lutter contre les discriminations, de responsabiliser les personnes à besoins spécifiques (enfants ou adultes) et leurs familles dans les choix et la mise en œuvre de leur projet de vie.

C'est donc à partir de ce type de perspective que nous pouvons affirmer que l'idée de coproduction seule reste insuffisante pour évoluer efficacement vers un modèle d'éducation inclusif. Le changement doit être paradigmatique et profond dans sa prise en compte.

En ce sens, Lilia Angelova-Mladenova¹⁶ distingue la coproduction de la participation. La participation fait référence à un processus plus limité, n'impliquant que l'effort de consultation. Dans ce cas, elle explique que les personnes ne sont consultées qu'au début du processus et qu'elles se désengagent ensuite rapidement. En revanche, dans le cas de la coproduction, l'engagement est maintenu tout au long du processus et un partenariat égalitaire est trouvé.

Angelova-Mladenova considère que l'introduction d'une approche de coproduction dans le travail d'une organisation nécessite un certain nombre de changements dans la culture, les politiques, les pratiques et les structures de l'organisation.

Au-delà de cette première série de reconnaissances, la transition vers une éducation inclusive va de pair avec des actions institutionnelles concrètes. Cependant, comment passer de l'idée à l'action ? L'appareil institutionnel européen semble être un moyen optimal pour faire avancer ces développements. La Commission européenne encourage continuellement les États membres à développer l'éducation inclusive ; sa communication sur la réalisation de l'Espace

Européen de l'Éducation d'ici 2025 reflète cette ambition. L'EEE stipule clairement que «les systèmes éducatifs à tous les niveaux doivent être conformes à la Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées». Cette convention est, comme nous l'avons vu à travers notre projet, un cadre directeur dans les avancées liées à l'inclusion scolaire.

Lilia Angelova-Mladenova¹⁷ insiste sur la dimension fondamentale des cadres juridiques et des politiques inclusives pour soutenir la coproduction. Elle adresse cette recommandation aux prestataires de services et aux décideurs politiques aux niveaux européen, national, régional et local. Ainsi, il ne s'agit pas seulement de concevoir de telles approches, mais surtout de les mettre en œuvre.

En ce qui concerne la législation et les politiques de soutien à la co-production, elle souligne deux points importants. Elle estime qu'il est essentiel de s'assurer que la législation existante ne crée pas d'obstacles à l'implication des personnes ayant des besoins spécifiques dans la prise de décision et considère qu'une législation sur la prise de décision assistée doit être adoptée, affirmant le droit des personnes ayant des besoins spécifiques à prendre part à la prise de décision. D'autre part, la co-production doit être soutenue à plusieurs niveaux : dans une perspective locale, régionale et nationale.

La question du financement est également décisive. Les bailleurs de fonds doivent être profondément alertés et sensibilisés aux questions d'inclusion. Cela nécessite un engagement à long terme par le biais de mesures concrètes, telles que l'implication des personnes utilisant les services dans la définition des objectifs et

des résultats à atteindre avec le financement. Les bailleurs de fonds doivent également veiller à la mise en œuvre des politiques qu'ils financent.

Enfin et surtout, Angelova-Mladenova souligne dans son étude un certain nombre de recommandations supplémentaires pour une mise en œuvre efficace de la méthode de coproduction. Selon elle, avant même de passer à l'action, il est nécessaire d'adopter une approche de la réflexion fondée sur les droits. Cette dimension fait écho aux remarques que nous avons formulées dans la section précédente en termes de changement de paradigme : la coproduction seule restera insuffisante. Il ne s'agit pas d'un ensemble de lignes directrices à suivre, mais plutôt

d'une véritable position philosophique à laquelle il faut adhérer pour en mesurer l'efficacité.

Enfin et surtout, pour que les mesures institutionnelles aient une résonance à long terme, il est important qu'elles soient ancrées dans les esprits. Cela nécessite un véritable changement de paradigme. Ainsi, au-delà de la simple promotion de la mobilisation institutionnelle, nous rappelons l'importance d'ancrer le raisonnement dans la triple approche fixée par l'Index pour l'inclusion¹⁸, car la transition vers une éducation inclusive nécessite profondément la création de cultures inclusives, la production de politiques inclusives et l'évolution des pratiques inclusives.



¹⁶ Angelova-Mladenova, « Study of co-production in services for people with disabilities ».

¹⁷ Angelova-Mladenova, « Study of co-production in services for people with disabilities ».

¹⁸ Tony Booth, Mel Ainscow, et Denise Kingston, *Index for inclusion: developing learning, participation and play in early years and childcare* (Royaume-Uni, Europe : Centre for studies on inclusive education, 2006), <http://scd-rproxy.u-strasbg.fr/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.881593BB&lang=fr&site=eds-live&scope=site>.

Conclusion

A travers ce rapport, nous avons voulu aborder la transition vers l'éducation inclusive de manière pratique. La méthodologie de la co-production nous est apparue comme un outil idéal pour tendre vers ce modèle, considérant la personne à besoins spécifiques comme un membre actif et à part entière de la communauté éducative dans laquelle elle évolue.

Notre étude s'est déroulée en trois phases. Avant d'aborder la co-production, il nous a semblé essentiel d'explorer le lien entre la co-production et l'éducation inclusive. Ainsi, l'éducation inclusive nous est apparue comme une transition motivée par des impulsions mondiales et la coproduction comme un outil innovant pour soutenir le processus.

Cette hypothèse a ensuite été confirmée par notre étude de terrain transnationale. Grâce à l'analyse de réseaux de partenariat réunissant des élèves, des parents, des enseignants, des chefs d'établissement et d'autres professionnels dans cinq pays (Autriche, Belgique, France, Finlande et Portugal), nous avons identifié des efforts manifestes en faveur d'une transition vers l'éducation inclusive. Cependant, ces efforts restent soumis à diverses contraintes, notamment en termes de communication et de formation.

L'étude s'est conclue par une réflexion sur les défis et les opportunités liés à la mise en œuvre de la coproduction. La coproduction seule reste insuffisante. Nous avons identifié un fort besoin d'actions institutionnelles au niveau transnational et la nécessité d'un changement paradigmatique concret dans la façon dont nous concevons l'éducation inclusive.

Enfin, il est nécessaire d'inscrire notre étude dans son contexte actuel, à savoir un contexte mondial perturbé par la pandémie de COVID-19.

La crise sanitaire va de pair avec des changements sociétaux majeurs. Elle a entraîné une profonde reconfiguration des environnements éducatifs et médico-sociaux. Ainsi, comment envisager la méthodologie de la co-production dans un monde désormais marqué par la notion de distanciation sociale ? Comment cette notion, fondée sur le principe d'interactions entre acteurs, peut-elle être développée lorsque la rencontre est compromise ? Il est essentiel de souligner que la logique ne doit en aucun cas être abandonnée. Au contraire, il faut voir cette crise comme une opportunité de réinventer la relation à l'autre, notamment grâce à l'émergence des outils numériques.

Au début de la crise sanitaire, les scénarios n'étaient pas très optimistes car la propagation du virus entraînait effectivement des répercussions sur différents secteurs. Cependant, au-delà des difficultés rencontrées, de nouveaux mécanismes étonnamment positifs ont commencé à émerger assez instinctivement. Par exemple, le soutien aux personnes ayant des besoins spécifiques va généralement de pair avec de nombreuses formalités administratives. De manière surprenante, étant donné la flexibilité bureaucratique observée pendant la période d'enfermement, les éducateurs ont pu explorer leur relation avec les usagers d'une manière nouvelle grâce à l'utilisation des ordinateurs. Libérés d'une grande pression administrative, une plus grande flexibilité leur était offerte et ils ont ainsi pu développer leur créativité dans de nouvelles gammes d'activités possibles.

De cette manière, COVID-19 a obligé les individus à réinventer les liens sociaux. C'est maintenant à nous, membres de la société civile, de convertir ces limites en nouveaux spectres d'opportunités.

Références

Articles universitaires

- Amaré, Sandrine, et Philippe Martin-Noueux. « La coopération à l'épreuve de deux cultures : l'école et le secteur médico-social ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* N° 57, no 1 (2012) : 181-95.
- Benoit, Hervé. « Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* N° 57, no 1 (2012) : 65-78.
- Leboiteux, Dominique. « Des pratiques inclusives aux plateformes de coopérations pour appartenir à la société... ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* N° 57, no 1 (2012) : 111-16.
- Lesain-Delabarre, Jean-Marc. « Penser la coopération entre parents d'enfants handicapés et enseignants : un défi ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* N° 57, no 1 (2012) : 79-92.
- Plaisance, Éric, Jean-Michel Labbay, Laetitia Le Bomin, Michel Salines, Hugues Albert, et Patrice Fondin. « Paroles d'acteurs de l'école inclusive ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* N° 57, no 1 (2012) : 93-110.
- Ployé, Alexandre. « Comment pense-t-on la désinstitutionnalisation dans une institution ? Regards croisés ». *Libérer la liberté par l'éducation des adultes. Erasmus +*, s. d. <https://unlockingfreedom.files.wordpress.com/2018/10/unlocking-freedom-rapport-de-recherche-version-finale-upec1.pdf>.
- Sannen, Jasmien, Sven De Maeyer, Elke Struyf, Elisabeth De Schauwer, et Katja Petry. « Connecting Teacher Collaboration to Inclusive Practices Using a Social Network Approach ». *TEACHING AND TEACHER EDUCATION* 97 (2021). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103182>.

Livres

- Abdallah-Pretceille, Martine. *L'éducation interculturelle*. Presses Universitaires de France. Que sais-je ? Paris, 2004. <https://www.cairn.info/l-education-interculturelle--9782130544029.htm>.
- Booth, Tony, Mel Ainscow, et Denise Kingston. *Index for inclusion : developing learning, participation and play in early years and childcare*. Royaume-Uni, Europe : Centre for studies on inclusive education, 2006. <http://scd-rproxy.u->

Rapports

- « L'éducation inclusive - Comprendre l'article 24 de la Convention relative aux droits des personnes handicapées ». UNICEF, septembre 2017, 8.
- « Innovation in deinstitutionalization : a WHO expert survey ». L'OMS et la Fondation Calouste Gulbenkian, 2014. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/112829/9789241506816_eng.pdf?jsessionid=D113FB7B19861799600BA5F06BA11F8F?sequence=1.
- Angelova-Mladenova, Lilia. « Study of co-production in services for people with disabilities ». *European Network on Independent Living*, 2016.
- « Report on 'inclusive education in the european schools' ». Brussels : Schola Europaea, 2018. <https://www.eursc.eu/Documents/2018-09-D-28-en-4.pdf>.
- Odell, Evan. « Inclusive Education and Co-Production », s. d., 28.

Interviews

- Foucault, Michel. *L'œil du pouvoir - Entretien avec J.-P. Barou et M. Perrot*, 1977.
- Ployé, Alexandre. *Qu'est-ce que la désinstitutionnalisation ?*, mai 2017. <https://centredelagabrielle.fr/spip.php?article289>.

Conventions

- « Convention relative aux droits des personnes handicapées - Articles | Nations Unies Enable », 2008. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html>.

Annexes

Les données collectées via ce questionnaire seront conformes aux dispositions des lois applicables en matière de protection des données. Les partenaires du projet BEYOND s'engagent à traiter avec soin la confidentialité et la protection des données des personnes physiques dont les données personnelles leur seront fournies dans le cadre de ce processus. Les données collectées seront strictement utilisées à des fins de recherche sur les réseaux de parties prenantes qui soutiennent une transition efficace vers l'éducation inclusive. Les partenaires du projet BEYOND prendront les mesures appropriées pour que vos données personnelles ne soient pas conservées plus longtemps que nécessaire aux fins prévues.

INTRODUCTION

Ce questionnaire est initié par une étude, qui fait elle-même partie d'un projet intitulé BEYOND. «To Inclusive Education and BEYOND» (BEYOND) est un projet européen, cofinancé par le programme Erasmus + de l'Union européenne, qui vise à donner les moyens aux écoles spéciales et aux prestataires de services soutenant les enfants ayant des besoins spéciaux, de faciliter la transition vers une éducation totalement inclusive.

Cette étude portera sur le développement de méthodologies pour une transition efficace vers l'éducation inclusive. Elle tentera de montrer comment un réseau efficace autour de l'enfant à besoins éducatifs spéciaux, impliquant toutes les parties prenantes (enfants, parents, enseignants, chefs d'établissement, services de soutien, c'est-à-dire tout professionnel présent pour soutenir l'enfant-jeune à l'école) peut faciliter la transition vers l'éducation inclusive et renforcer les capacités de tous les professionnels impliqués, des parents et des enfants.

Ce questionnaire sera la première étape de la construction de l'étude. En effet, en interrogeant les acteurs impliqués dans l'éducation inclusive,

il permettra de mettre en évidence les forces, les faiblesses, les points à améliorer, etc. concernant le système actuel d'éducation inclusive en Autriche, en Belgique, en Finlande, en France et au Portugal.

Vos réponses au questionnaire seront analysées et permettront de construire le cadre de cette étude.

Ce questionnaire était en partie basé sur l'indice d'inclusion. Pour plus d'informations, veuillez consulter la référence complète à cet indice dans la note de fin de texte.

CONCLUSION

Merci de prendre le temps de répondre à notre questionnaire. Nous espérons qu'il nous donnera l'occasion de réfléchir aux réalités de l'éducation inclusive : quels sont les aspects positifs ? Quels sont les principaux défis identifiés par les principales parties prenantes ? Et surtout, comment relever ces défis pour permettre aux enfants en situation de handicap de profiter pleinement de leur éducation dans un cadre ordinaire ?

children with disabilities to fully enjoy their education in a mainstream setting?

Veillez cocher la case si vous êtes :

- Un enfant/un jeune**
Votre âge :
- Un parent**
- Un professeur**
Années de pratique : 0-10 ans 10 à 20 ans 20 ans ou plus
- A school leader**
Années de pratique : 0-10 ans 10 à 20 ans 20 ans ou plus
- Other professional**
Votre travail :
Années de pratique : 0-10 ans 10 à 20 ans 20 ans ou plus

QUESTIONS THÉMATIQUES

Inclusion & participation

1. L'école travaille à l'inclusion en général (par exemple, en ce qui concerne l'accessibilité - pas seulement physique -, la scolarisation des enfants en situation de handicap, etc.)

D'accord 😊 Pas d'accord 😞 Ne sait pas 😐

2. Les étudiants en situation de handicap participent à toutes les activités (par exemple, les activités d'apprentissage, les activités pendant les pauses dans la cour de récréation, les voyages scolaires, etc.) à l'école..

Pour l'enfant : Je peux participer à toutes les activités (par exemple, les activités d'apprentissage, les activités pendant les pauses dans la cour de récréation, les voyages scolaires, etc.) à l'école.

Pour les parents : Mon enfant peut participer à toutes les activités (par exemple, les activités d'apprentissage, les activités pendant les pauses dans la cour de récréation, les voyages scolaires, etc.) à l'école.

D'accord 😊 Pas d'accord 😞 Ne sait pas 😐

Communication

3. Il existe une communication régulière entre tous les acteurs impliqués (c'est-à-dire l'enfant, le parent, l'enseignant, le chef d'établissement, un autre type de professionnel) dans l'éducation de l'enfant.

Pour l'enfant : Il existe une communication régulière entre moi et tous les adultes impliqués dans mon éducation (y compris mon enseignant, mes parents, etc.).

Pour les parents : Il existe une communication régulière entre tous les acteurs impliqués (c'est-à-dire l'enfant, le parent, l'enseignant, le chef d'établissement, un autre type de professionnel) dans l'éducation de mon enfant.

D'accord 😊
 Pas d'accord 😞
 Ne sait pas 😐

Si vous n'êtes pas d'accord, qui manque dans la communication ?

.....

.....

4. Je sais à qui je peux me référer lorsque j'ai un problème ou une question, sur n'importe quel sujet lié à l'école.

D'accord 😊
 Pas d'accord 😞
 Ne sait pas 😐

Si vous êtes d'accord, veuillez préciser leur rôle :

.....

.....

5. L'enfant peut facilement communiquer sur son problème ou sa question, concernant tout sujet lié à l'école.

Pour l'enfant : Je peux facilement communiquer sur mon problème ou si j'ai une question, concernant tout sujet lié à l'école.

Pour les parents : Mon enfant peut facilement communiquer sur son problème ou sa question, concernant tout sujet lié à l'école.

D'accord 😊
 Pas d'accord 😞
 Ne sait pas 😐

Implication-collaboration

6. Tous les acteurs sont activement impliqués dans cette éducation inclusive, sur un pied d'égalité.

Pour l'enfant : Tous les adultes sont impliqués dans mon éducation de la même manière.

D'accord 😊
 Pas d'accord 😞
 Ne sait pas 😐

Si vous n'êtes pas d'accord, qui n'est pas impliqué ?

.....

.....

7. Je suis satisfait de mon niveau d'implication dans l'éducation de l'enfant.

Pour les parents : Je suis satisfait du niveau d'implication des autres acteurs dans l'éducation de mon enfant. (cette question ne sera pas posée aux enfants)

D'accord 😊
 Pas d'accord 😞
 Ne sait pas 😐

Si vous n'êtes pas d'accord, comment aimeriez-vous être impliqué ? (2 phrases maximum)

.....

.....

Enseignement

8. Les enseignants conçoivent les leçons et les activités d'apprentissage en partant des besoins de l'enfant (si nécessaire).

Pour l'enseignant : je conçois les leçons et les activités d'apprentissage en partant des besoins de l'enfant (si nécessaire).

Pour les parents : Les enseignants conçoivent les leçons et les activités d'apprentissage en partant des besoins de mon enfant (si nécessaire).

Pour l'enfant : L'enseignant conçoit les leçons et les activités d'apprentissage en partant de mes besoins (si nécessaire).

D'accord 😊
 Pas d'accord 😞
 Ne sait pas 😐

Si vous êtes d'accord, décrivez en une phrase comment cela est possible. Si vous n'êtes pas d'accord, veuillez définir les obstacles à une telle conception..

.....

.....

9. Les enseignants de l'enfant peuvent obtenir le soutien d'autres acteurs pour concevoir des leçons et des activités d'apprentissage en partant des besoins de l'enfant.

Pour l'enfant : Mes enseignants peuvent parler avec d'autres acteurs pour obtenir un soutien afin de concevoir des leçons et des activités d'apprentissage.

Pour les enseignants : Je peux obtenir le soutien d'autres acteurs pour concevoir des leçons et des activités d'apprentissage.

D'accord 😊 Pas d'accord 😞 Ne sait pas 😐

Si vous êtes d'accord, veuillez définir qui sont ces acteurs.

.....

.....

Formation

10. Les enseignants de l'enfant sont formés pour enseigner aux élèves en situation de handicap

Pour les enseignants : Je suis formé pour enseigner aux étudiants en situation de handicap.

Pour les parents : Les enseignants de mon enfant sont formés pour enseigner aux élèves en situation de handicap.

D'accord 😊 Pas d'accord 😞 Ne sait pas 😐

Réseau

11. Il existe un réseau clairement identifié regroupant tous les acteurs impliqués dans l'éducation inclusive de l'école.

D'accord 😊 Pas d'accord 😞 Ne sait pas 😐

Si vous êtes d'accord, qui fait partie de ce réseau ?

.....

.....

Si vous n'êtes pas d'accord, pensez-vous qu'un tel réseau devrait exister ? Veuillez définir qui, à votre avis, devrait faire partie de ce réseau.

.....

.....

12. Un soutien est fourni (aux enfants handicapés, aux parents, aux enseignants, aux chefs d'établissement, aux prestataires de services) lorsque cela est nécessaire pour assurer une éducation inclusive et l'inclusion de l'enfant à l'école.

D'accord 😊 Pas d'accord 😞 Ne sait pas 😐

13. Les réseaux alternatifs (par exemple, les associations sportives) sont efficaces pour soutenir l'éducation inclusive de l'enfant.

D'accord 😊 Pas d'accord 😞 Ne sait pas 😐

Points positifs, obstacles et axes d'amélioration

14. Je définis les trois principaux obstacles actuels à l'éducation inclusive dans cette école (par exemple, le manque de communication, d'informations accessibles, d'engagement, de collaboration, de volonté, etc.)

Pour l'enfant : Je définis les trois principaux obstacles actuels à mon éducation dans cette école (par exemple, le manque de communication, d'informations accessibles, d'engagement, de collaboration, de volonté, etc.)

Pour les parents : Je définis les trois principaux obstacles actuels à l'éducation de mon enfant dans cette école (par exemple, le manque de communication, d'informations accessibles, d'engagement, de collaboration, de volonté, etc.)

1)

2)

3)

15. Je définis les trois choses que j'aime le plus dans cette école

Pour l'enfant : Je définis les trois choses que j'aime le plus dans cette école.

Pour les parents : Je définis les trois choses que j'aime le plus dans cette école.

1)

2)

3)

16. Je définis les trois choses que j'aime le plus dans la façon dont l'éducation inclusive est mise en œuvre dans cette école.

Pour l'enfant : Je définis les trois choses que j'aime le plus dans le fonctionnement de mon éducation.

Pour les parents : Je définis les trois choses que j'apprécie le plus dans la façon dont l'éducation de mon enfant est mise en œuvre.

- 1)
- 2)
- 3)

17. J'identifie trois choses que j'aimerais le plus changer dans cette école.

Pour l'enfant : J'identifie trois choses que j'aimerais le plus changer dans cette école.

Pour les parents : J'identifie trois choses que j'aimerais le plus changer dans l'école de mon enfant.

- 1)
- 2)
- 3)

18. J'identifie trois choses que j'aimerais le plus changer dans la façon dont l'éducation inclusive est mise en œuvre dans cette école.

Pour l'enfant : J'identifie trois choses que j'aimerais le plus changer dans mon éducation.

Pour les parents : J'identifie trois choses que j'aimerais le plus changer dans l'éducation de mon enfant.

- 1)
- 2)
- 3)

À propos du Projet BEYOND

To Inclusive Education and BEYOND " (BEYOND) est un projet financé par Erasmus+, qui vise à donner aux écoles spéciales et aux prestataires de services qui soutiennent les enfants ayant des besoins spéciaux les moyens de faciliter la transition vers des systèmes éducatifs totalement inclusifs.

Le partenariat du projet est composé des organisations suivantes :



European Association of Service providers for Persons with Disabilities (EASPD) est un vaste réseau européen qui représente environ 17 000 services à travers l'Europe et à travers les handicaps. L'objectif principal de l'EASPD est de promouvoir l'égalisation des chances des personnes handicapées grâce à des systèmes de services efficaces et de haute qualité.



Kehitysvammaisten Palvelusäätiön - la Fondation de services pour les personnes présentant un handicap intellectuel (KVPS) est un prestataire de services et un développeur national dont les racines sont ancrées dans une gouvernance dirigée par les parents. La fondation soutient les personnes présentant une déficience intellectuelle et d'autres personnes ayant des besoins spéciaux, ainsi que leurs familles.



Le **Centre de la Gabrielle** est une organisation privée à but non lucratif fondée en 1972. Aujourd'hui, le Centre de la Gabrielle est une organisation comptant 300 employés qui aident 500 enfants, jeunes adultes et adultes présentant un handicap mental et/ou intellectuel.



Katholiek Onderwijs Vlaanderen est une autorité publique et l'institution officielle, reconnue et financée par le département flamand de l'enseignement, responsable du soutien des écoles catholiques en Flandre. Katholiek Onderwijs Vlaanderen représente environ 1400 écoles dans l'enseignement primaire, plus de 600 écoles dans l'enseignement secondaire et environ 150 écoles à besoins spécifiques.



Chance B a été fondée en 1986 en tant qu'association d'entraide par des parents d'enfants et de jeunes handicapés ainsi que par des enseignants de l'école spéciale de Giesdorf pour les enfants présentant un handicap mental. L'objectif de l'association est "d'aider et de soutenir les personnes âgées, malades et handicapées afin qu'elles puissent vivre pleinement leur vie" dans leur communauté.



Centro de Educação para o Cidadão com Deficiência, C.R.L. - C.E.C.D. Mira Sintra est une coopérative de solidarité sociale, une organisation à but non lucratif et a été reconnue par le gouvernement comme une organisation d'utilité publique. Actuellement, elle fournit des services à plus de 2 000 personnes, depuis les tout-petits, les enfants, les jeunes et les adultes qui ont besoin d'un soutien spécialisé, en raison de problèmes de développement et/ou de déficits dans leurs performances scolaires, professionnelles ou sociales.



Le **Collège universitaire Leuven-Limburg (UCLL)** est réputé pour la qualité de son enseignement, de sa recherche et de son développement régional. Le fort engagement de l'UCLL dans la recherche garantit des programmes de formation de pointe pour ses 15 000 étudiants. Au sein du département de formation des enseignants de l'UCLL, un centre d'expertise concernant l'éducation pour tous est actif.

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

