



ATTEINDRE TOUS LES APPRENANTS :
Outils pour soutenir l'inclusion et l'équité dans l'éducation

Bureau international
d'éducation

unesco



unesco

Bureau international
d'éducation

Dossier ouvert du BIE – membres du groupe consultatif

Anupam Ahuja, Conseil national de la recherche et de la formation en éducation, Inde

Ignacio Calderón Almendros, Université de Malaga, Espagne

Cynthia Duk, Universidad Central de Chile

Petra Engelbrecht, Université du Nord-Ouest, Afrique du Sud

Maha Khochen-Bagshaw, Consultante travaillant dans les États arabes

Nerida Spina, Université de technologie du Queensland, Australie

Jess Whitley, Université d'Ottawa, Canada

REMERCIEMENTS

Le Bureau international d'éducation de l'UNESCO (BIE-UNESCO) est ravi de publier la nouvelle version du Dossier ouvert sur l'éducation intégratrice.

Nous tenons à remercier tout particulièrement Renato Opertti (expert principal en éducation, BIE UNESCO), Florence Migeon (experte en éducation, UNESCO) et Mel Ainscow (consultant) pour leurs contributions à l'élaboration de ce Dossier ouvert sur l'éducation intégratrice.

Nous adressons également nos remerciements au directeur du BIE-UNESCO, M. Yao Ydo, pour son soutien inconditionnel, sa confiance et ses conseils constructifs. Nos remerciements chaleureux vont également à nos collègues du BIE-UNESCO, Perrine Arsendeau et Carlos Bueno qui ont contribué à la révision et à l'édition de ce Dossier ouvert.

Si par mégarde, nous avons omis de mentionner le nom d'une personne ayant contribué à ce projet, nous nous en excusons et lui témoignons notre sincère reconnaissance pour son aide inestimable.



unesco

Bureau international
d'éducation

Publié à Genève, décembre 2021, par : **BIE - UNESCO**

B.P. 199 - 1211 Genève 20, Suisse

Tel. : +41.22.917.78.00 - Fax : +41.22.917.78.01

Courriel : ibe.training@unesco.org

WWW.IBE.UNESCO.ORG

Les informations fournies dans le présent support et les études de cas ne reflètent pas nécessairement les points de vue du Bureau international d'éducation de l'UNESCO (BIE UNESCO). Les appellations employées et la présentation du contenu, y compris les cartes, n'impliquent de la part du BIE UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

La reproduction ou la traduction de courts extraits est autorisée, à condition que la source soit mentionnée : il est possible d'imprimer des copies papier pour un usage personnel, à condition que ce ne soit pas dans le but d'un gain privé ou commercial. En aucun cas, le BIE UNESCO ne peut être tenu responsable de l'utilisation ultérieure du matériel ou de l'exactitude des informations fournies. Il est fortement recommandé par le BIE UNESCO d'établir des liens vers le présent support plutôt que de l'utiliser et de le publier sur tout autre site Internet, à quelque fin que ce soit, et il n'encourage pas la publication de PDF sur d'autres sites Internet en l'absence d'un accord préalable.

Des liens vers d'autres sites Web sont proposés pour faciliter la tâche de l'utilisateur. Le BIE UNESCO ne dispose d'aucun contrôle et ne garantit pas l'exactitude, la pertinence, l'actualité ou l'exhaustivité de ces informations extérieures. Le recours à des liens vers d'autres sites Internet n'a pas pour but de refléter leur importance, ni d'approuver les opinions exprimées, les produits ou les services offerts sur ces sites, ou les organisations qui les gèrent. En outre, la brève description des informations et des services fournis sur les autres sites ne saurait être exhaustive et ne constitue pas une évaluation desdits sites de la part du BIE UNESCO.



AVANT-PROPOS

Madame Stefania Giannini,
Sous-Directrice générale de l'UNESCO pour l'éducation

L'inclusion sociale et éducative représente une priorité absolue de l'UNESCO. Elle relève de la justice sociale, des droits de l'homme et de la dignité humaine. Comme le stipule l'Agenda 2030, l'inclusion implique de conjuguer équité et qualité afin de garantir l'égalité de traitement de chaque apprenant. Pour atteindre l'Objectif de développement durable 4, à savoir « assurer une éducation de qualité inclusive et équitable et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous », il est impératif de mettre en place des politiques inclusives.

Le défi de l'inclusion a été accentué par la pandémie de COVID-19 qui est venue amplifier une crise de l'éducation déjà existante et a touché plus durement les apprenants les plus vulnérables et marginalisés. En raison de leur statut socio-économique, de leur sexe, de leur handicap et de leur manque d'accès aux technologies, des millions de personnes ont été exclues de l'enseignement pendant la fermeture des écoles. L'inclusion doit être le critère de la reprise – pour ramener tous les apprenants à l'école, évaluer les pertes d'apprentissage et soutenir ceux qui ont un accès limité ou nul aux possibilités d'apprentissage à distance.

Ce dossier ouvert s'inscrit dans le cadre de l'engagement de l'UNESCO en faveur de l'inclusion en tant que culture et processus qui affecte l'enseignement, l'apprentissage, les programmes d'études, les environnements scolaires et plus encore. Il a pour objectif de soutenir les États membres dans l'accélération des efforts en vue de la réalisation de l'ODD 4, et faire en sorte que les systèmes éducatifs fonctionnent pour tous les enfants et les jeunes.

Atteindre tous les apprenants : un dossier ouvert pour soutenir l'inclusion et l'équité dans l'éducation est en effet fondé sur la conviction et la vision que l'éducation inclusive implique l'engagement de tous les apprenants, indépendamment de leurs situations, affiliations, genre, ethnicité, contexte linguistique et capacités, et une réponse efficace à leurs attentes et besoins. L'objectif consiste à apprécier le fait que chaque apprenant est spécial et unique, et à reconnaître la diversité comme un atout pour rendre nos sociétés plus solidaires et justes.

Le renforcement des liens entre le programme scolaire, les aspirations sociales et les défis mondiaux est essentiel pour que les apprenants acquièrent les connaissances, les aptitudes, les valeurs et les compétences nécessaires pour façonner des sociétés plus durables, inclusives, équitables et solidaires. Comme nous le savons, le programme scolaire est un puissant moteur des politiques éducatives et sociales. Il contribue au développement des écoles et des pratiques inclusives, tout en encourageant l'engagement de diverses parties prenantes, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du système éducatif. J'espère que ce dossier ouvert servira à faire évoluer les systèmes éducatifs afin de libérer et réaliser le potentiel de chaque apprenant.





Monsieur Yao Ydo,
Directeur du BIE UNESCO

En sa qualité de Centre d'excellence mondial en matière de curriculum, le BIE UNESCO souligne la pertinence de proposer un programme inclusif pour prendre en compte la diversité de tous les apprenants, indépendamment de leurs appartenances, leur sexe, leur contexte, leur situation et leurs capacités. Nous voyons l'inclusion comme un vecteur qui favorise une éducation de qualité équitable, ce qui implique que l'ensemble des apprenants puisse avoir une chance égale d'apprendre.

L'éducation de qualité pour tous est un principe fondamental de l'Agenda 2030 pour l'éducation, reflété par l'ODD 4 : « Assurer une éducation de qualité inclusive et équitable et de promouvoir des opportunités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous ». D'ailleurs, la récente pandémie de COVID-19 n'a fait que renforcer l'enjeu de parvenir à conjuguer inclusion, équité et qualité. La nature du défi reste la même, malgré chaque contexte singulier – marginalisés, exclus, élèves issus des ménages les plus pauvres, filles, apprenants en situation de conflit ou dans des environnements à risque, minorités linguistiques et ethniques, milieux autochtones et enfants souffrant de handicaps physiques ou mentaux. Placer l'inclusion au cœur de l'éducation et des systèmes éducatifs dans l'ère post-pandémie implique de repenser la manière d'enseigner, d'apprendre et d'évaluer pour garantir que chaque apprenant compte tout autant. Ce tournant de l'histoire doit être acté par les décideurs politiques et les responsables de l'éducation pour œuvrer en faveur d'un programme d'éducation inclusive progressiste, en s'appuyant sur ce que nous avons appris durant la pandémie de COVID-19 et en rendant effectif le principe politique selon lequel chaque apprenant est unique.

Le BIE-UNESCO a pour mandat de développer des ressources et des instruments en matière de curriculum afin de guider et d'accompagner les États membres et les acteurs de l'éducation dans la définition et la mise en œuvre de leurs stratégies et pratiques éducatives. Ainsi, ce Dossier ouvert vise à soutenir le développement de processus curriculaires adéquats pour aborder au mieux l'inclusion dans l'éducation.

Nous pensons que ce document permettra une compréhension plus large de la théorie et de la pratique de l'éducation inclusive à tous les niveaux du système éducatif, avec une attention particulière sur sa mise en œuvre à l'école et dans les classes.



SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	1
AVANT-PROPOS	2
INTRODUCTION	6
LECTURES COMPLÉMENTAIRES	14
LIENS VERS DES RESSOURCES CONNEXES	15
ANNEXE - CADRES POUR LES TROIS GUIDES	16
GUIDE 1 - DIRIGER LE DÉVELOPPEMENT D'UNE ÉCOLE INCLUSIVE	21
Activité 1 – Donner un sens à l’inclusion et l’équité dans l’éducation	23
Activité 2 - Utiliser le cadre d’évaluation de l’école	29
Activité 3 - Comptes rendus de la pratique	31
Activité 4 - Mener une enquête collaborative	42
Annexe	48
Lectures complémentaires	50
Liens vers des ressources connexes	51
GUIDE 2 - DÉVELOPPER DES PRATIQUES INCLUSIVES	53
Activité 1 - Rendre l’enseignement et l’apprentissage inclusifs	55
Activité 2 - Utiliser le cadre d’évaluation de l’enseignement et de l’apprentissage	62
Activité 3 - Comptes rendus de la pratique	64
Activité 4 - Utilisation de l’enquête collaborative pour développer l’enseignement et l’apprentissage inclusifs	65
Lectures complémentaires	78
Liens vers des ressources connexes	79
GUIDE 3 - TRAVAILLER AVEC DES PARTENAIRES	82
Activité 1 - Collaboration des écoles avec des partenaires	83
Activité 2 - Utilisation du cadre d’évaluation des partenariats	89
Activité 3 - Comptes rendus de la pratique	91
Activité 4 – Collaborer avec des partenaires communautaires	100
Lectures complémentaires	102
Liens vers des ressources connexes	103





INTRODUCTION

Le dossier ouvert intitulé *Atteindre tous les apprenants* traite de ce qui est sans doute le plus grand défi auquel sont confrontés les systèmes éducatifs du monde entier, à savoir trouver des moyens d'inclure et de garantir l'apprentissage de tous les enfants dans les écoles. Dans les pays économiquement plus pauvres, il s'agit principalement des millions d'enfants qui ne sont pas en mesure de suivre un enseignement formel. Tandis que, dans les pays plus riches, de nombreux jeunes quittent l'école sans aucune qualification valable, certains choisissent d'abandonner leurs études parce que les cours ne leur semblent pas pertinents, et d'autres sont placés dans des classes ou des écoles spécialisées, loin de l'enseignement traditionnel. L'UNESCO estime que, dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire inférieur, les filles âgées de 12 à 17 ans sont particulièrement exposées au risque d'abandon scolaire, tandis que dans les pays à revenu intermédiaire supérieur et à revenu élevé ce sont les garçons.

Ces derniers temps, les enseignants ont été confrontés à des défis sans précédent, alors qu'ils cherchent à trouver les moyens d'assurer une éducation de qualité à tous leurs élèves dans le contexte de la pandémie de COVID-19. Bien que la nature de ces défis varie selon le lieu, les élèves qui font l'objet d'une préoccupation commune sont ceux qui sont connus pour être vulnérables à la marginalisation ou à l'exclusion, tels que ceux issus des ménages les plus pauvres, les réfugiés et les personnes en situation de conflit, les minorités ethniques et linguistiques et les autochtones, ainsi que les enfants en situation de handicap. Il s'ensuit que les efforts visant à assurer le rétablissement de l'éducation après la pandémie doivent être fondés sur les principes d'inclusion et d'équité.

UTILISER LE DOSSIER OUVERT

Les supports de référence du dossier ouvert *Atteindre tous les apprenants* abordent les aspects pratiques de la résolution de ces problèmes dans les écoles et autres centres d'éducation, et notamment dans l'enseignement préscolaire et supérieur. Ces supports se concentrent plus précisément sur trois questions stratégiques :

- Comment développer les écoles afin de s'adapter positivement à la diversité des élèves ?
- Comment développer des pratiques de classe qui garantissent que les cours sont inclusifs ?
- De quelle manière les écoles peuvent-elles impliquer les familles, les écoles partenaires et la communauté au sens large dans leurs efforts pour devenir inclusives et équitables ?

Bien que le dossier ouvert puisse être lu par des individus, il a été conçu pour encourager des formes d'apprentissage collaboratif dans les contextes suivants :



- Au sein d'une école ou d'un groupe d'écoles pour promouvoir le développement de politiques et de pratiques.
- Dans le cadre des ateliers de formation continue des enseignants.
- Dans le cadre de projets de recherche-action collaborative impliquant des écoles qui travaillent avec le soutien du personnel universitaire.
- Dans le cadre d'ateliers de formation initiale des enseignants (bien que certaines activités devront être revues à la lumière des expériences limitées des participants).

Cette introduction explique le contenu du dossier ouvert et la manière dont il est destiné à être utilisé. Vous trouverez des suggestions de lecture et d'autres ressources en la matière à la fin de ce document et de chacun des trois guides. Avant de partager ces documents, il est important de les examiner en fonction des traditions culturelles de certaines communautés.

Ce qui suit présente des concepts clés et donne des explications relatives aux matériels des trois guides qui composent le dossier ouvert.

INCLUSION ET ÉQUITÉ

L'éducation inclusive est encore considérée dans de nombreux pays comme une approche visant à servir les enfants en situation de handicap dans le cadre de l'enseignement général. Cependant, à l'échelle internationale, elle est de plus en plus considérée comme un principe qui soutient et accueille la diversité parmi tous les apprenants. En d'autres termes, l'objectif est d'éliminer l'exclusion sociale qui est une conséquence des attitudes et des réponses à la diversité en termes de race, de classe sociale, d'ethnicité, de religion, de sexe, d'orientation sexuelle, de statut migratoire et de capacité. En tant que tel, cette approche part de la conviction que l'éducation est un droit humain fondamental et la base d'une société plus équitable. Ce souci d'égalité est signalé par l'utilisation du mot « équité » dans ces outils pédagogiques.

Au niveau international, l'année 2016 a été particulièrement importante pour ce programme politique. S'appuyant sur la Déclaration d'Incheon adoptée lors du Forum mondial sur l'éducation en mai 2016, elle a vu la publication par l'UNESCO du Cadre d'action Éducation 2030. Celui-ci met l'accent sur l'inclusion et l'équité en tant que fondements d'une éducation de qualité. Cette déclaration instaure également la nécessité de s'attaquer à toutes les formes d'exclusion et de marginalisation, aux inégalités entre les sexes, aux disparités et aux injustices en matière d'accès, de participation et de processus et résultats d'apprentissage.

INTRODUCTION

Il est essentiel de reconnaître que promouvoir l'inclusion et l'équité n'est pas simplement un changement technique ou organisationnel. Il s'agit plutôt d'un mouvement dans une direction philosophique claire qui implique le développement d'une culture d'accueil et de soutien au sein des communautés scolaires. La mise en place d'un tel changement culturel nécessite un engagement commun de tous les acteurs concernés, notamment les enseignants, les élèves, les familles et les communautés au sens large. C'est pourquoi il est essentiel que ceux qui doivent être impliqués dans ce changement aient une idée claire de ce qui est attendu. Il convient, en particulier, de définir clairement les termes d'« inclusion » et d'« équité » de manière à toucher un large éventail de parties prenantes.

Dans son *Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*, l'UNESCO fournit les définitions suivantes qui sont particulièrement utiles :

- **L'inclusion** est un processus qui permet de surmonter les obstacles limitant la présence, la participation et la réussite des apprenants.
- **L'équité** consiste à garantir la justice, l'éducation de tous les apprenants étant considérée comme ayant une importance égale.

Le principal message est donc simple : **chaque apprenant compte et compte tout autant**. La complexité surgit toutefois lorsque nous essayons de transformer ce principe en action. Cela requiert sans doute des changements importants dans la façon de penser et la pratique au sein des systèmes éducatifs. Ce dossier ouvert a été conçu dans cette optique : il s'agit de faire évoluer la réflexion, les politiques et les pratiques.

CONTEXTES ET DEFIS

Atteindre tous les apprenants est destiné à influencer et à soutenir la réflexion et les pratiques inclusives dans les écoles et d'autres contextes éducatifs, tels que les établissements d'éducation préscolaire et d'éducation supérieure. Une version antérieure du dossier a été utilisée dans de nombreux pays depuis sa première publication en 2016. Cette nouvelle version a été développée à la lumière des enseignements tirés de ces expériences. Il y a notamment des conseils plus spécifiques qui sont donnés sur la manière dont les outils pédagogiques doivent être utilisés afin de faire évoluer les choses dans ce domaine.

La version révisée tient également compte des nouveaux défis significatifs liés à l'impact de la pandémie de COVID-19 qui frappent les systèmes éducatifs à travers le monde. Ces défis montrent qu'il est nécessaire de mettre encore plus l'accent sur les types d'approches recommandées dans ce dossier ouvert, en veillant à ce que tous les enfants et les jeunes soient soutenus dans leur participation à l'école.

Compte tenu des nouveaux défis à relever, il est également nécessaire d'insister encore davantage sur l'importance de la collaboration avec les familles, les autres services qui s'occupent des enfants et la communauté au sens large. Cette version révisée tient également compte des preuves plus récentes qui indiquent que la collaboration entre écoles peut renforcer la capacité individuelle de celles-ci à s'adapter à la diversité des apprenants.

FAIRE CIRCULER LES CONNAISSANCES

S'appuyant sur les expériences et les recherches menées dans diverses parties du monde, Atteindre tous les apprenants vise à mieux utiliser l'expertise existante des enseignants. Cette démarche se base sur des recherches qui suggèrent que lorsque les enseignants sont impliqués dans la prise de décision, cela est susceptible de promouvoir une culture de participation et d'apprentissage plus forte au sein des écoles. Par ailleurs, il est prouvé que les écoles où les enseignants collaborent au développement de leurs pratiques sont plus à même d'améliorer les résultats des élèves et de réduire les écarts de performance.

Cette réflexion est également conforme au rapport de la Commission internationale de l'UNESCO sur Les futurs de l'éducation¹ qui déclare :

La réponse éducative à la crise du COVID-19 a révélé la capacité des éducateurs à puiser dans leurs connaissances professionnelles et à se mobiliser en collaboration avec une ingéniosité et une créativité qui n'auraient pas pu être obtenues par une autorité publique se contentant de donner des ordres du haut vers le bas.

Le rapport conclut :

Les enseignants doivent être davantage reconnus et valorisés ; ils sont des participants essentiels à la définition de l'avenir de l'éducation.

Le point de départ du renforcement des capacités des écoles est donc le partage des idées, des connaissances et des pratiques par la collaboration des membres du personnel. Cela peut également encourager de nouvelles réflexions et l'expérimentation de méthodes de travail alternatives. Les études montrent que cela peut être stimulé en tenant compte des idées des étudiants et des familles, et des connaissances issues de la recherche universitaire, de manière à remettre en question les hypothèses considérées comme acquises, notamment au sujet de la présence, la participation et la réussite des groupes d'apprenants vulnérables.

IDÉES CLÉS

Sur la base de cette réflexion, Atteindre tous les apprenants fournit des conseils détaillés sur la manière dont les supports doivent être utilisés. Cela implique de mettre l'accent sur :

- **LA CLARTÉ DU SENS** – Le dossier ouvert cherche à promouvoir le développement de nouvelles façons d'aborder la diversité des apprenants. Dans ces supports, une grande importance est accordée à la nécessité d'une compréhension commune des objectifs de cette approche.

1. Commission internationale de l'UNESCO sur Les futurs de l'éducation. 2020. L'éducation dans un monde post-COVID : neuf idées pour l'action publique. Paris : UNESCO

INTRODUCTION

- **ANALYSE DES CONTEXTES** – L’objectif du dossier ouvert est d’attirer l’attention et de surmonter les aspects de la pensée, de la politique et de la pratique en vigueur qui peuvent créer des obstacles à la présence, la participation et la réussite de certains enfants et jeunes.
- **S’APPUYER SUR LES PRATIQUES EXISTANTES** – Reconnaissant qu’il existe généralement des pratiques efficaces sur lesquelles on peut s’appuyer dans n’importe quel contexte, les processus recommandés dans le dossier ouvert encouragent le transfert d’expertise au sein des écoles et entre elles, ainsi qu’avec les familles et la communauté au sens large.
- **TRAVAILLER EN COLLABORATION** – Repenser les pratiques en matière d’inclusion et d’équité est susceptible d’impliquer des périodes de turbulence, car les idées courantes sont remises en question. Les supports soulignent donc l’importance de promouvoir un soutien mutuel entre les parties prenantes.
- **ÉVALUER LES PROGRÈS** – Au fur et à mesure de l’utilisation du dossier ouvert, il est nécessaire de collecter des données relatives à la mise en œuvre et l’impact des changements introduits. Cela peut également contribuer à garantir une implémentation efficace.
- **GÉRER LE CHANGEMENT** – L’utilisation du dossier ouvert doit être gérée et dirigée collectivement. Ainsi, les trois guides soulignent l’importance de renforcer la pratique du leadership à tous les niveaux, y compris dans la classe.

Il convient de noter que *Atteindre tous les apprenants* est destiné à être utilisé de manière flexible en réponse à des contextes culturels divers qui se trouvent à différents stades de développement et où les ressources peuvent varier considérablement. Dans cette optique, des exemples provenant de plusieurs parties du monde sont largement utilisés pour encourager le développement de nouveaux moyens d’atteindre tous les apprenants. Dans les cas de petites écoles, en particulier celles où il n’y a qu’un seul enseignant, il sera utile qu’elles travaillent en groupe avec les supports.

LES SUPPORTS

Atteindre tous les apprenants se compose de trois guides interconnectés :

GUIDE 1. DIRIGER LE DÉVELOPPEMENT D’ÉCOLES INCLUSIVES – Ce guide aide les cadres supérieurs à analyser et développer leurs écoles afin que tous leurs élèves s’y sentent accueillis et soutenus dans leur apprentissage.

GUIDE 2. DÉVELOPPER DES SALLES DE CLASSE INCLUSIVES – L’objectif de ce guide est d’aider les enseignants à développer des moyens plus efficaces pour faire participer tous les enfants à leurs cours.

GUIDE 3. IMPLIQUER LES PARTENAIRES – Ce guide encourage les écoles à collaborer entre elles, ainsi qu’avec les familles et la communauté au sens large.

Les trois guides mettent l'accent sur les processus de recherche collaborative, dans le cadre desquels les utilisateurs des supports sont encouragés à travailler ensemble pour analyser et développer leur réflexion et leurs pratiques. L'idée derrière cette approche est qu'elle contribuera à améliorer la présence, la participation et la réussite des élèves.

Chacun des guides fournit les éléments suivants :

- Une introduction qui présente le programme du guide.
- Un document de discussion basé sur des expériences et des recherches internationales.
- Un cadre d'indicateurs et de questions qui peuvent être utilisés pour orienter les discussions (voir la liste complète en annexe).
- Des exemples de terrain sous forme de comptes rendus de pratique.
- Des lignes directrices pour utiliser les supports afin de stimuler un processus d'analyse et de développement au sein d'un centre éducatif.

À cela s'ajoutent des propositions de lectures complémentaires, ainsi que des liens vers des ressources audiovisuelles pertinentes qui peuvent être utilisés pour soutenir les activités de développement professionnel des membres du personnel.

COORDINATION

Dans le cadre de l'utilisation du programme Atteindre tous les apprenants, il est recommandé aux écoles de former un groupe de coordination composé d'enseignants (et, le cas échéant, d'élèves, du personnel de soutien et de membres des familles) qui ont la capacité de diriger son utilisation. Le chef d'établissement doit faire partie de ce groupe ou, à défaut, un autre cadre supérieur du personnel.

Le groupe de coordination doit inclure des collègues qui apporteront une diversité de points de vue sur le travail de l'école. Ils doivent également être disposés à considérer les différences entre les élèves comme une incitation à la réflexion et au changement.

Les missions du groupe sont les suivantes :

- Fournir un leadership dans l'utilisation des outils pédagogiques pour promouvoir l'inclusion et l'équité.
- Faciliter les processus de recherche collaborative entre le personnel et les autres membres de la communauté scolaire.
- Se soutenir et se défier mutuellement dans le cadre de ces activités.
- Présenter et discuter de leurs expériences lors de divers événements à l'école et en dehors.

Il convient également de noter que la participation au groupe de coordination peut ouvrir des possibilités de développement professionnel et de carrière.

Il sera essentiel de trouver du temps pour que le groupe de coordination puisse collaborer avec ses collègues en utilisant les activités proposées dans le dossier ouvert. Par conséquent, le défi pour les chefs d'établissement est de rendre cela possible. Il convient de noter ici que l'expérience montre que ce type d'investissement en temps dans le développement professionnel des membres du personnel est susceptible de porter ses fruits en termes d'apprentissage des enfants et des jeunes.

Chaque guide présente une série d'activités de développement professionnel. Il est possible de les utiliser individuellement comme base pour un atelier unique d'une heure ou moins. Il est également possible de concevoir une journée entière autour de toutes les activités proposées dans l'un des trois guides.

CHANGEMENT DE SYSTÈME

Les supports de Atteindre tous les apprenants peuvent également être utilisés pour soutenir les efforts visant à développer une stratégie de promotion de l'inclusion et de l'équité dans l'ensemble d'un système éducatif. Cela peut se faire au niveau national, régional ou local. Dans de tels contextes, il convient d'utiliser le Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation de l'UNESCO².

Publié par l'UNESCO en 2017, ce guide vise à soutenir le changement à l'échelle du système pour surmonter les obstacles à l'accès à l'éducation de qualité, à la participation, aux processus d'apprentissage et aux résultats, et à faire en sorte que tous les apprenants soient valorisés et engagés de manière égale. Un cadre d'évaluation est présenté dans le guide qui se concentre sur quatre dimensions clés : les concepts, les déclarations politiques, les structures et systèmes, et les pratiques. De plus, les données issues de la recherche internationale qui y sont présentées aideront ceux qui l'utilisent à tirer des enseignements à partir des progrès réalisés par d'autres pays dans le développement de systèmes éducatifs plus inclusifs et équitables.

2. UNESCO. 2017. [Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation](#). Paris : UNESCO.



LECTURES COMPLÉMENTAIRES

AINSCOW, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. Dans *The Nordic Journal of Studies on Educational Policy*, 6(1), 7-16.

AINSCOW, M., BOOTH, T., DYSON, A., WITH FARRELL, P., FRANKHAM, J., GALLANNAUGH, F., HOWES, A. & SMITH, R. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.

ANTONINIS, M., APRIL, D., BARAKAT, B. (2020). All means all: An introduction to the 2020 *Global Education Monitoring Report on inclusion*. Dans *Prospects*, 49, 103–109.

CONVENTION RELATIVE AUX DROITS DES PERSONNES HANDICAPÉES. 2016 (2016). Article 24. New York, Nations Unies <https://www.un.org/development/desa/disabilities-fr/la-convention-en-bref-2/texte-integral-de-la-convention-relative-aux-droits-des-personnes-handicapees-13.html>

DYSON, A., HOWES, A. & ROBERTS, B. (2004). "What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence". Dans D. Mitchell (ed.), *Special Educational Needs and Inclusive Education: Major Themes in Education*. London, Routledge.

HEHIR, T. (2016). *A Summary of the Evidence on Inclusive Education*. Instituto Alana, Sao Paulo. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED596134.pdf>

KEFALLINO, A., SYMEONIDOU, S. & MEIJER, C.J.W. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. Dans *Prospects*, 49, 135–152.

NATION UNIESS (2015). *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030*. New York, Nation Unies. <https://sdgs.un.org/fr/2030agenda>

OECD (2021). *Adapting Curriculum to Bridge Equity Gaps: Towards an Inclusive Curriculum*. Paris: OECD Publishing.

OPERTTI, R., WALKER, Z., & ZHANG, Y. (2014). "Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA". Dans L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education*. London: SAGE.

UNESCO (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. Paris: UNESCO.

-- (2020A). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020. Inclusion et éducation : Tous, sans exception*. Paris, UNESCO.

-- (2020B). *Towards inclusion in education: status, trends and challenges: the UNESCO Salamanca Statement 25 years on*. Paris: UNESCO.



LIENS VERS DES RESSOURCES CONNEXES

Remarque : Avant de présenter ces ressources à d'autres personnes, il est important de s'assurer qu'elles sont adaptées au contexte particulier

Inclusion et éducation : Tous, sans exception. La présentation vidéo animée du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 est particulièrement utile comme introduction à l'importance de l'inclusion dans l'éducation. [Disponible ici](#)

The Universal Design for Learning. Un cadre qui est largement utilisé au niveau international pour rendre l'apprentissage inclusif et transformateur pour tous : [Disponible ici](#)

Every school is inclusive: to some degree. Cette interview présente les développements internationaux des 30 dernières années en matière d'inclusion et d'équité dans l'éducation. [Disponible ici](#)

The Enabling Education Network (EENET). Un réseau de partage d'informations qui se concentre sur les questions relatives à l'éducation inclusive et habilitante, principalement dans des contextes pauvres en ressources. Ces partages d'informations sont ouverts à tous. [Disponible ici](#)

Prospects. Ce numéro spécial de la revue sur le thème « Éducation inclusive : Nouveaux développements, nouveaux défis » rend compte de l'évolution de la situation dans le monde. [Disponible ici](#)

Ressources de l'UNESCO sur l'inclusion dans l'éducation. Ces ressources sont disponibles dans plusieurs langues pour promouvoir l'inclusion et l'équité dans l'éducation. [Disponible ici](#)

Inclusive classrooms. Une sélection de ressources autour de questions liées à la pratique de classe : [Disponible ici](#)

Why we need LGBTQ education. Ce discours d'une jeune étudiante peut être utilisé pour lancer la discussion sur ce sujet. [Disponible ici](#)

Escuelas Inclusivas. Ces supports en espagnol comportent des vidéos d'expériences sur la promotion de l'inclusion dans les écoles au Chili. [Disponible ici](#)

School Education Gateway. Une chaîne YouTube qui propose une palette de ressources autour de plusieurs thèmes pertinents. [Disponible ici](#)

Edutopia. Pratiques d'apprentissage fondées sur des données probantes et axées sur divers sujets. [Disponible ici](#)



ANNEXE :

CADRES DES TROIS GUIDES

Chacun des guides s'articule autour d'un cadre d'indicateurs et de questions destinés à être utilisés pour stimuler les examens et la planification dans les écoles. Ces indicateurs sont les suivants :

GUIDE 1. DIRIGER LE DÉVELOPPEMENT DES ÉCOLES INCLUSIVES

1.1 Tout le monde se sent en sécurité et bien accueilli

- Les élèves se sentent-ils en sécurité ?
- Les parents et les visiteurs se sentent-ils les bienvenus à leur arrivée à l'école ?
- Des informations au sujet de l'école sont-elles disponibles ?

1.2 Les élèves sont valorisés de manière égale

- Les travaux de tous les élèves sont-ils exposés dans l'école et les salles de classe ?
- Tous les élèves sont-ils encouragés à participer à toutes les activités scolaires ?
- Certains élèves ont-ils un rôle de leader dans l'école ?

1.3 Les attentes sont élevées pour tous les élèves

- Tous les élèves ont-ils le sentiment qu'on attend d'eux qu'ils réussissent ?
- Les réussites de tous les élèves sont-elles célébrées ?

1.4 Le personnel et les élèves se traitent avec un respect mutuel

- Les relations entre le personnel et les élèves sont-elles chaleureuses et amicales ?
- Les différentes langues, traditions culturelles et croyances religieuses sont-elles respectées ?

1.5 Il existe un partenariat entre le personnel et les familles

- Y a-t-il une communication efficace entre les foyers et l'école ?
- Les parents ont-ils le sentiment d'être impliqués dans le soutien de l'apprentissage de leurs enfants ?

1.6 L'école est accessible à tous les élèves

- Des efforts sont-ils faits pour surmonter les éventuels obstacles à la participation et à l'apprentissage ?
- Les élèves et adultes en situation de handicap peuvent-ils avoir accès à toutes les parties du bâtiment ?
- Les élèves qui parlent une autre langue sont-ils aidés à participer ?

1.7 Les cadres supérieurs aident les enseignants à faire en sorte que tous les élèves participent et apprennent

- Y a-t-il des activités régulières de développement du personnel axées sur l'amélioration de l'enseignement ?
- Les cadres supérieurs observent-ils les cours et font-ils des suggestions d'améliorations ?
- Les enseignants ont-ils la possibilité d'observer les pratiques des autres ?



1.8 L'école surveille la présence, la participation et la réussite de tous les élèves

- Existe-t-il des systèmes de vérification de la présence des élèves à l'école et pendant les cours ?
- L'école connaît-elle les raisons particulières pour lesquelles les élèves sont parfois absents à cause de pratiques au sein de la communauté scolaire ?
- Les élèves ont-ils la possibilité de partager ce qu'ils ressentent en tant que membres de l'école ?
- Les progrès et les résultats de chaque élève sont-ils suivis ?

GUIDE 2. DÉVELOPPER DES PRATIQUES INCLUSIVES

2.1 L'enseignement est planifié en tenant compte de tous les élèves

- Les activités des cours tiennent-elles compte des intérêts et des expériences des élèves ?
- Des méthodes d'enseignement variées sont-elles utilisées ?
- Les étudiants comprennent-ils les objectifs des activités des cours ?

2.2 Les cours encouragent la participation de tous les élèves

- S'adresse-t-on à tous les élèves par leur nom ?
- Existe-t-il des supports qui suscitent l'intérêt des élèves ?
- Les élèves ont-ils le sentiment de pouvoir s'exprimer pendant les cours ?
- Les cours sont-ils pertinents sur le plan culturel ?
- Les garçons et les filles sont-ils équitablement incités à s'exprimer ?

2.3 Les élèves sont activement impliqués dans leur propre apprentissage

- Les élèves sont-ils encouragés à prendre la responsabilité de leur propre apprentissage ?
- L'environnement de la classe encourage-t-il l'apprentissage autonome ?

2.4 Les élèves sont encouragés à se soutenir mutuellement dans leur apprentissage

- La disposition des sièges encourage-t-elle les élèves à interagir ?
- Les élèves sont-ils parfois amenés à travailler en binôme ou en groupe ?
- Les élèves s'entraident-ils pour atteindre les objectifs des cours ?

2.5 Un soutien est apporté aux élèves qui rencontrent des difficultés

- Les enseignants sont-ils attentifs aux élèves qui rencontrent des difficultés ?
- Les élèves se sentent-ils capables de demander de l'aide ?

2.6 La discipline en classe est basée sur le respect mutuel

- Y a-t-il des règles établies pour parler et écouter à tour de rôle ?
- Les élèves ont-ils le sentiment que les règles de la classe sont équitables ?
- Le harcèlement est-il découragé ?

ANNEXE

CADRES DES TROIS GUIDES

2.7 Les élèves ont le sentiment d'avoir quelqu'un à qui parler lorsqu'ils sont inquiets ou contrariés

- Les préoccupations des élèves sont-elles écoutées et prises en compte ?
- Les enseignants se rendent-ils disponibles pour que les élèves puissent leur parler en privé ?

2.8 L'évaluation contribue à la réussite de tous les élèves

- Les enseignants utilisent-ils l'évaluation pour encourager l'apprentissage ?
- Les élèves reçoivent-ils des commentaires constructifs sur leur travail ?
- Aide-t-on les élèves à réviser pour les tests ou les examens ?
- Les enseignants veillent-ils à ce que la diversité soit respectée, même au sein d'un système d'évaluation formel unifié ?

GUIDE 3. IMPLIQUER LES PARTENAIRES

3.1 L'école est organisée de manière à permettre au personnel de s'engager avec des partenaires externes

- L'organisation de la journée scolaire est-elle flexible pour donner le temps aux membres du personnel d'établir des liens avec des partenaires en dehors de leur journée de cours ?
- Les cadres supérieurs considèrent-ils qu'une partie de leur rôle consiste à établir des liens avec des partenaires extérieurs ?

3.2 Les enseignants impliquent les membres de la famille dans le soutien de l'apprentissage de leurs enfants

- Les membres de la famille sont-ils encouragés à venir à l'école pour soutenir l'apprentissage et les activités sociales ?
- Les parents et les aidants sont-ils impliqués dans les activités d'apprentissage de leur enfant à la maison ?
- Des réunions sont-elles organisées pour que les enseignants et les parents discutent des progrès de l'enfant ?
- Ces relations tiennent-elles compte des dimensions culturelles ?

3.3 Des informations régulières sont fournies aux familles concernant les progrès de leurs enfants

- Les familles reçoivent-elles des rapports sur les progrès de leurs enfants ?
- Les familles sont-elles contactées lorsque leur enfant apporte une contribution significative à l'école ?
- L'école publie-t-elle des bulletins d'information pour tenir les familles au courant des développements intéressants ?



3.4 L'école est membre de réseaux et de partenariats

- L'école est-elle un membre actif de réseaux ou de partenariats scolaires ?
- Les cadres supérieurs jouent-ils un rôle dans la coordination de réseaux ou partenariats scolaires ?

3.5 Les enseignants ont occasionnellement l'opportunité de visiter des écoles partenaires afin de partager leurs pratiques

- Les visites d'autres écoles sont-elles encouragées et organisées ?
- L'école encourage-t-elle les enseignants d'autres écoles à les visiter ?

3.6 Les cadres supérieurs soutiennent leurs collègues des écoles partenaires dans la révision des politiques et des pratiques

- Le chef d'établissement et les autres cadres supérieurs participent-ils à des processus d'évaluation par les pairs avec des collègues d'autres écoles ?
- L'école est-elle prête à apporter son soutien lorsqu'une autre école rencontre des difficultés ?

3.7 L'école travaille en étroite collaboration avec les autres agences qui s'occupent des enfants et de leurs familles

- Le personnel des services de santé, d'aide sociale et de protection de l'enfance est-il impliqué dans le travail de l'école ?
- L'école a-t-elle des liens avec des organisations bénévoles, y compris des groupes de soutien aux familles ?

3.8 L'école a des liens solides avec les organisations communautaires locales

- L'école a-t-elle des liens avec des entreprises locales, des associations, des établissements de l'enseignement supérieur et des communautés autochtones ?
- L'école utilise-t-elle les médias pour promouvoir son travail ?





DIRIGER LE DÉVELOPPEMENT D'UNE ÉCOLE INCLUSIVE

GUIDE 1

Le Guide 1 a pour objectif de soutenir les cadres supérieurs dans l'examen et le développement de leurs écoles afin que tous leurs élèves se sentent accueillis et soutenus dans leur apprentissage. Il aborde la questions générale suivante :



Comment développer les écoles afin de répondre positivement à la diversité des élèves ?

Ce guide a été conçu à l'intention des écoles et d'autres centres éducatifs, y compris la petite enfance et l'enseignement supérieur, pour leur permettre d'examiner leur situation actuelle en matière d'inclusion et d'équité afin de trouver des idées pour aller de l'avant. Bien que ce support puisse être utilisé de différentes manières pour s'adapter à des contextes particuliers, il est recommandé d'utiliser une série d'activités connexes pour encourager l'examen et le développement inclusif dans les écoles.

En voici les activités :

- **ACTIVITÉ 1 : Donner un sens à l'inclusion et l'équité dans l'éducation**
- **ACTIVITÉ 2 : Utiliser le cadre d'évaluation de l'école**
- **ACTIVITÉ 3 : Comptes rendus de la pratique**
- **ACTIVITÉ 4 : Mener une recherche collaborative**

Toutes ces activités mettent en jeu des activités de groupe structurées ayant pour but de stimuler la participation à la discussion.

Après avoir pris part à ces activités, il est attendu que les participants conviennent et mettent en œuvre un plan d'action pour faire progresser leur école. Des suggestions de lectures complémentaires ainsi que des liens vers des ressources connexes sont indiquées à la fin de ce document.



ACTIVITÉ 1

DONNER UN SENS À L'INCLUSION ET L'ÉQUITÉ DANS L'ÉDUCATION

OBJECTIF

Aider les participants à comprendre ce que signifient l'inclusion et l'équité dans l'éducation.

PROCESSUS

1. Consultez le support de discussion « Vers des écoles pour tous ».
2. Discutez du contenu avec un partenaire.
3. En groupes plus importants (quatre ou six personnes), abordez les sujets suivants :
 - Que pensez-vous des définitions de l'inclusion et de l'équité qui sont présentées ?
 - Ces définitions sont-elles pertinentes pour votre contexte culturel ?
 - Pensez-vous que les écoles peuvent atteindre l'excellence en se concentrant sur les progrès de tous leurs élèves ?
 - Que pensez-vous de l'idée d'écoles qui travailleraient de manière coopérative plutôt qu'individualiste ou concurrentielle ?
 - Selon vous, quelle est l'idée d'une culture scolaire inclusive ?
4. Faites part de vos observations aux autres groupes et étudiez les implications pour les actions futures à entreprendre dans l'école.

SUPPORT DE DISCUSSION : **VERS DES ÉCOLES POUR TOUS**

« Les faits sont irréfutables : l'équité dans l'éducation porte pleinement ses fruits. Dans les pays de l'OCDE, les systèmes éducatifs les plus performants sont ceux qui allient qualité élevée et équité. Dans ces systèmes d'éducation, la grande majorité des élèves peuvent acquérir des compétences et des connaissances de haut niveau qui dépendent de leurs capacités et de leur dynamisme, plus que de leur origine socio-économique.

OECD (2012)

Aux quatre coins du monde, dans les écoles, les enfants viennent de divers milieux, ont des expériences différentes de l'éducation et en sortent avec des résultats très hétérogènes. En général, dans la plupart des pays, les enfants les plus pauvres sont ceux qui subissent les pertes les plus importantes, obtiennent les plus mauvais résultats et fréquentent les écoles les moins performantes.

Dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire inférieur, les filles âgées de 12 à 17 ans sont particulièrement exposées au risque d'abandon scolaire, tandis que les garçons sont plus exposés dans les pays à revenu intermédiaire supérieur et à revenu élevé. Ces derniers temps, les écoles ont été confrontées à des défis sans précédent lorsqu'elles ont essayé de trouver des moyens d'assurer une éducation de qualité à tous leurs élèves dans le contexte de la pandémie de COVID-19.

Néanmoins, certains pays ont fait des progrès pour relever ces défis tout en ayant des normes générales élevées. Par conséquent, les écoles peuvent devenir plus performantes si elles se consacrent aux progrès de tous leurs élèves. Ces supports ont pour but d'aider les écoles à réfléchir aux implications pratiques de ce mode de pensée. Les idées qui y sont présentées s'appuient sur les résultats d'expériences et de recherches internationales.

INCLUSION ET ÉQUITÉ

Promouvoir l'inclusion et l'équité n'est pas simplement un changement technique ou organisationnel. Il s'agit plutôt d'un mouvement avec une direction philosophique claire qui implique le développement d'une culture d'accueil et de soutien au sein des communautés scolaires. La mise en place d'un tel changement culturel nécessite un engagement commun du personnel scolaire. C'est pourquoi il est essentiel que ceux qui doivent être impliqués aient une idée claire de ce qui est visé. Il convient, en particulier, de définir clairement les termes « inclusion » et « équité » de manière à toucher un large éventail de parties prenantes.

Le Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation de l'UNESCO (2017) fournit les définitions suivantes qui sont particulièrement utiles :

- L'inclusion est un processus qui permet de surmonter les obstacles limitant la présence, la participation et la réussite des apprenants.

- L'équité consiste à garantir la justice, l'éducation de tous les apprenants étant considérée comme ayant une importance égale.

Le principal message est donc simple : chaque apprenant importe et compte autant. La complexité surgit toutefois lorsque nous essayons de transformer ce principe en action. Cela requiert sans doute des changements importants dans la pensée et la pratique au sein des écoles. Ce dossier ouvert a été conçu dans cette optique : il s'agit de faire évoluer la réflexion, les politiques et les pratiques dans les écoles.

UNE CULTURE INCLUSIVE

Il n'existe pas de modèle unique de ce à quoi ressemble une école inclusive. Cependant, les écoles très inclusives ont en commun d'être des lieux d'accueil et de soutien pour tous leurs élèves, notamment pour ceux qui sont en situation de handicap, ceux qui sont issus de minorités nationales et d'autres qui ont des difficultés d'apprentissage et/ou de socialisation. Ces écoles n'en sont pas moins déterminées à améliorer les résultats de tous leurs élèves. En effet, elles ont recours à des stratégies d'amélioration des résultats qui sont typiques de celles employées par toutes les écoles efficaces. La priorité accordée au soutien des élèves vulnérables contribue à ces stratégies.

Les écoles performantes sont inclusives dans le sens où il est attendu que tous les élèves progressent dans leur apprentissage. Elles sont aussi sécurisantes, accueillantes et exemptes de violence, y compris de violence fondée sur le genre. Cela n'est pas le fruit du hasard. C'est plutôt le résultat de la manière dont l'école est gérée afin de créer une atmosphère où chacun – élèves, personnel et familles – se sent valorisé et soutenu. Un autre facteur clé est l'importance accordée au suivi et au soutien des progrès de tous les élèves.

Lorsque les écoles parviennent à évoluer dans une direction plus inclusive, il y a généralement un certain consensus entre les adultes autour des valeurs de respect de la différence et un engagement à offrir à tous les élèves l'accès aux opportunités d'apprentissage. Bien qu'il soit peu probable que ce consensus soit total, il est révélateur du développement d'une culture de l'inclusion.

Dans ce type de contextes, il est probable qu'il y ait un niveau élevé de collaboration entre les membres du personnel, de résolution conjointe des problèmes et de partage des responsabilités. Des valeurs et des engagements similaires peuvent s'étendre au corps étudiant, ainsi qu'aux familles et aux autres parties prenantes de la communauté associées à l'école. En outre, ces écoles se distinguent par des formes d'organisation (par exemple, l'aide spécialisée est apportée au sein de la classe, plutôt que par le retrait) et des pratiques qui peuvent être considérées comme participatives par définition (comme le travail en groupe coopératif).

ORGANISATION ET RELATIONS

Dans les écoles plus inclusives, nous observons des formes d'organisation destinées à coordonner les actions du personnel et des enfants selon des principes convenus. Ces formes d'organisation doivent faire en sorte de ne pas réduire l'appréciation de chaque enseignant de pratiquer selon ses propres préférences.

L'enseignement est une activité complexe et souvent imprévisible qui exige un certain degré d'improvisation. On pourrait même dire que l'une des principales caractéristiques d'une école inclusive est la mesure dans laquelle ses enseignants sont prêts à adapter leurs pratiques à la lumière des réactions des membres de leurs classes.

Par conséquent, les enseignants doivent disposer d'une autonomie suffisante pour prendre des décisions instantanées qui tiennent compte de l'individualité de leurs élèves et du caractère unique de chaque rencontre qui se produit. Ce qu'il faut donc, c'est un style de travail bien coordonné et coopératif qui donne à chaque enseignant la confiance nécessaire pour improviser dans la recherche des réponses les plus appropriées à tous les élèves de sa classe.

Les relations sont la clé pour établir une meilleure coordination. Selon les chercheurs, les relations à l'école peuvent être structurées de trois manières différentes : *individualiste, compétitive ou coopérative*.

Dans les écoles où l'organisation est individualiste, les enseignants ont tendance à travailler seuls pour atteindre des objectifs qui peuvent être sans rapport avec ceux de leurs collègues. C'est pourquoi, le sens de l'objectif commun y est faible, il n'y a aucun partage d'expertise et le soutien aux individus est limité. En outre, ces écoles évoluent souvent vers une forme d'organisation plus compétitive.

Dans un système compétitif, les enseignants (et les élèves) s'efforcent de faire mieux que leurs collègues, tout en reconnaissant que leurs destins sont négativement liés, puisque le succès de tout individu est susceptible d'être renforcé par l'échec des autres. Dans cette lutte gagnante-perdante pour la réussite, il est presque inévitable que les individus célèbrent les difficultés rencontrées par leurs collègues, puisque celles-ci sont susceptibles d'augmenter leurs propres chances de réussite.

Il est clair que l'approche organisationnelle la plus susceptible de créer une atmosphère de travail positive dans une école est celle qui met l'accent sur la coopération. L'objectif doit donc être d'encourager un système dans lequel les efforts des individus sont coordonnés afin de maximiser leur impact collectif. Dans une telle école, les individus sont plus susceptibles de rechercher un bénéfice mutuel, en reconnaissant qu'ils partagent tous un objectif commun et, de fait, un destin commun. De plus, chaque enseignant sait que ses performances peuvent être influencées positivement par celles des autres. Dans ces conditions, les individus se sentent fiers lorsqu'un collègue réussit et est reconnu pour ses compétences.

S'ATTAQUER AUX OBSTACLES

Comme tous les changements politiques majeurs, les progrès en matière d'inclusion et d'équité nécessitent une stratégie efficace de mise en œuvre. En particulier, cela demande d'adopter une nouvelle réflexion qui mette l'attention sur les obstacles rencontrés par certains élèves qui les conduisent à être marginalisés en raison de facteurs contextuels, tels que des programmes et des méthodes d'évaluation inadaptés, une préparation et un soutien insuffisants des enseignants, et des formes d'enseignement qui ne tiennent pas compte de la diversité des apprenants.

Les obstacles peuvent également être liés aux hypothèses sur lesquelles repose la pratique. Il peut s'agir de systèmes de marginalisation profondément ancrés qui trient et ségrègent les élèves en fonction de classifications liées à la race, aux capacités, au sexe, à la langue, à l'origine ethnique et à la situation socio-économique. Tout ceci signifie que les progrès en matière d'inclusion sont complexes et spécifiques au contexte.

Il en découle que le fait de surmonter ces obstacles est le moyen le plus important de développer des formes d'éducation efficaces pour tous les enfants. De cette manière, l'accent mis sur l'inclusion et l'équité devient un moyen de parvenir à l'amélioration globale des systèmes éducatifs.

RECOURIR AUX DONNÉES

Pour pouvoir avancer, il importe de savoir qui est inclus, qui se sent marginalisé et qui est exclu. Nous devons donc nous poser des questions telles que : *Quels sont les élèves qui manquent à l'appel ? Qui est absent ? Quels sont les obstacles auxquels sont confrontés ces élèves ?*

L'utilisation de données probantes en relation avec ces questions peut contribuer à favoriser le développement de pratiques plus efficaces pour inclure les apprenants difficiles à atteindre. Cette démarche peut notamment créer un espace de réflexion en interrompant les méthodes de travail existantes dans une école. Parmi les techniques particulièrement puissantes pour générer des preuves, citons l'observation mutuelle des cours, parfois par le biais d'enregistrements vidéo, et les commentaires recueillis auprès des élèves sur les modalités d'enseignement et d'apprentissage au sein d'une école (voir le Guide d'enquête collaborative ci-dessous pour plus de détails sur les méthodes de collecte de données).

Dans certaines conditions, ces approches offrent des interruptions qui stimulent l'auto-questionnement, la créativité et l'action. Ce faisant, elles peuvent conduire à un recadrage des problèmes perçus qui, à son tour, attire l'attention de l'enseignant sur des possibilités négligées de lever les obstacles à la participation et à l'apprentissage. C'est ainsi que les différences entre les élèves, le personnel et les écoles deviennent un catalyseur d'amélioration.

LES ENSEIGNANTS APPRENNENT ENSEMBLE

Selon les données de l'OCDE, les pays dans lesquels les enseignants estiment que leur profession est valorisée atteignent des niveaux plus élevés d'équité dans les résultats d'apprentissage. C'est dans cette perspective que les écoles doivent être réformées de manière à ce que les enseignants se sentent soutenus pour s'adapter positivement à la diversité des élèves. Ainsi, les différences individuelles ne sont pas considérées comme des problèmes à résoudre, mais comme des occasions d'enrichir l'apprentissage. De la sorte, l'examen des difficultés rencontrées par les élèves peut fournir un programme de changement et des idées sur la façon dont ces changements pourraient être réalisés.

Ce constat souligne l'importance des formes de leadership qui encouragent les collègues à remettre en question les hypothèses des uns et des autres concernant certains élèves et ce qu'ils peuvent accomplir. Comme expliqué ci-dessus, la recherche démontre que cela peut conduire les écoles à développer une « culture inclusive ». Dans de telles écoles, les adultes s'accordent sur les valeurs de respect de la différence et s'engagent à offrir à tous les élèves l'accès aux possibilités d'apprentissage.

Ce consensus peut ne pas être total et ne supprime pas nécessairement toutes les tensions ou contradictions dans la pratique. D'autre part, il est probable qu'il y ait un niveau élevé de collaboration du personnel, ainsi que de résolution conjointe des problèmes. Il est également possible que des valeurs et des engagements similaires se retrouvent chez les étudiants, les parents et les autres parties prenantes de la communauté. Par conséquent, les cadres supérieurs de l'école doivent créer un climat approprié pour que l'apprentissage professionnel puisse avoir lieu.

LE RÔLE DU LEADERSHIP

Une école fondée sur une structure coopérative, qui encourage l'engagement avec des données probantes, est susceptible de mieux utiliser l'expertise de tous les membres de sa communauté. Pour ce faire, elle fournit des sources de stimulation et d'enrichissement qui favoriseront leur apprentissage et leur développement, et encouragera des attitudes positives à l'égard de l'introduction de nouvelles méthodes de travail.

Cela peut nécessiter une nouvelle manière de penser et de nouvelles pratiques de la part des chefs d'établissement et de leurs collègues plus expérimentés qui devront :

- Remettre en question le statu quo des approches traditionnelles de l'enseignement.
- Inspirer une vision mutuelle claire de ce que l'école devrait et pourrait être.
- Montrer l'exemple, en utilisant des procédures coopératives.
- Encourager les membres du personnel à persister et à continuer à ensemble d'améliorer leur expertise.
- Promouvoir des relations collaboratives avec les familles et les communautés.

Les cadres supérieurs doivent également mettre l'accent sur la constitution d'équipes coopératives et sur l'utilisation de l'enquête collaborative pour stimuler l'expérimentation de nouvelles méthodes de travail.



ACTIVITÉ 2

UTILISER LE CADRE D'ÉVALUATION DE L'ÉCOLE

OBJECTIF

Commencer le processus d'évaluation de l'école en ce qui concerne l'inclusion et l'équité.

PROCESSUS

1. Le Cadre d'évaluation de l'école est présenté aux participants, en précisant que les indicateurs et les questions sont basés sur la recherche internationale relative aux facteurs qui sont associés aux progrès dans le développement d'écoles inclusives et équitables.
2. À l'aide d'une échelle d'évaluation en quatre points, les participants notent la performance de leur école par rapport aux indicateurs, où :
 - A signifie :** L'école est très performante. Il y a plusieurs forces significatives et pas de faiblesses évidentes.
 - B signifie :** L'école est assez performante. Dans l'ensemble, les points forts l'emportent sur les points faibles.
 - C signifie :** L'école n'est pas très performante. Dans l'ensemble, les points faibles l'emportent sur les points forts.
 - D signifie :** L'école a de mauvais résultats. Il n'y a pas de points forts évidents et plusieurs points faibles importants.
3. Les participants partagent leurs réflexions sur ce processus et discutent des implications pour les prochaines étapes en lien avec ces questions :
 - Quels sont les points forts sur lesquels notre école peut s'appuyer ?
 - Quels sont les principaux défis et comment les relever ?
 - Quelles devraient être nos prochaines étapes ?

LE CADRE D'ÉVALUATION DE L'ÉCOLE

1.1 Tout le monde se sent en sécurité et bien accueilli

- Les élèves se sentent-ils en sécurité ?
- Les parents et les visiteurs se sentent-ils les bienvenus à leur arrivée à l'école ?
- Des informations accessibles sur l'école sont-elles disponibles ?

1.2 Les élèves sont valorisés de manière égale

- Les travaux de tous les élèves sont-ils reconnus et, lorsque cela est possible, exposés dans l'école et les salles de classe ?
- Tous les élèves sont-ils encouragés à participer à toutes les activités scolaires ?
- Certains élèves ont-ils un rôle de leader dans l'école ?

1.3 Les attentes sont élevées pour tous les élèves

- Tous les élèves ont-ils le sentiment qu'on attend d'eux qu'ils réussissent ?
- Les réussites de tous les élèves sont-elles célébrées ?

1.4 Le personnel et les élèves se traitent avec un respect mutuel

- Existe-t-il des relations chaleureuses et amicales entre le personnel et les élèves ?
- Les différentes langues, traditions culturelles et croyances religieuses sont-elles respectées ?

1.5 Il existe un partenariat entre le personnel et les familles

- Y a-t-il une communication efficace entre les foyers et l'école ?
- Les parents ont-ils le sentiment d'être impliqués dans le soutien de l'apprentissage de leurs enfants ?

1.6 L'école est accessible à tous les élèves

- Des efforts sont-ils faits pour surmonter les obstacles éventuels à la participation et l'apprentissage ?
- Les élèves et adultes en situation de handicap peuvent-ils avoir accès à toutes les parties du bâtiment ?
- Les élèves qui parlent une autre langue sont-ils aidés à participer ?

1.7 Les cadres supérieurs aident les enseignants à faire en sorte que tous les élèves participent et apprennent

- Y a-t-il des activités régulières de développement du personnel axées sur l'amélioration de l'enseignement ?
- Les cadres supérieurs observent-ils les cours et font-ils des suggestions d'améliorations ?
- Les enseignants ont-ils la possibilité d'observer les pratiques des autres ?

1.8 L'école surveille la présence, la participation et la réussite de tous les élèves

- Existe-t-il des systèmes de vérification de la présence des élèves à l'école et pendant les cours ?
- L'école connaît-elle les raisons particulières pour lesquelles les élèves sont parfois absents à cause de pratiques au sein de la communauté scolaire ?
- Les élèves ont-ils la possibilité de partager ce qu'ils ressentent en tant que membres de l'école ?
- Les progrès et les résultats de chaque élève sont-ils suivis ?



ACTIVITÉ 3

COMPTES RENDUS DE LA PRATIQUE

OBJECTIF

Apprendre des expériences d'autres écoles qui ont fait des progrès dans la promotion de l'inclusion et de l'équité.

PROCESSUS

1. Les participants lisent individuellement l'un des quatre comptes rendus, de sorte qu'un quart du groupe examine chacun d'entre eux. Il est précisé que les comptes rendus sont issus de contextes différents en termes de politiques nationales, de traditions et de ressources disponibles.
2. Les groupes sont formés de participants qui ont lu le même compte rendu. Après avoir discuté du compte rendu, ils se mettent d'accord sur un résumé des idées clés qui ont émergé.
3. Les groupes se réunissent et expliquent les comptes rendus qu'ils ont lus ainsi que les idées clés qui sont ressorties de leur discussion.
4. Une réflexion est menée sur les leçons qui ont été tirées de cette activité et à leurs implications pour leur école.

LES COMPTES RENDUS DE LA PRATIQUE

Ces exemples ont pour but de stimuler la discussion sur ce que les écoles doivent faire pour relever les défis associés à l'inclusion et à l'équité. À la lecture des comptes rendus, il est important de se rappeler que les contextes et les ressources divergent à travers le monde. Par conséquent, les approches utilisées par les écoles dans ces exemples devront être modifiées pour s'adapter à des circonstances différentes dans diverses communautés.

Ce qui est commun aux quatre exemples, c'est l'accent mis sur l'utilisation de preuves pour analyser les obstacles auxquels sont confrontés certains apprenants et l'importance des efforts collectifs pour résoudre ces difficultés. Cela montre également l'importance du leadership pour faire avancer les choses.

COMPTE RENDU 1 PARLER D'INCLUSION

Considérez les questions suivantes en lisant ce compte rendu :

- Quel est le degré de diversité de votre école ?
- Que fait l'école pour répondre aux différences entre les élèves ?
- Quelles actions sont nécessaires pour améliorer cette situation ?

Devenir plus inclusif implique d'apprendre à vivre avec les différences et, de fait, d'apprendre à apprendre de ces différences. Ce compte rendu décrit comment, sur une période de douze mois, une école primaire a mené une initiative visant à renforcer ses approches pédagogiques en matière d'inclusion. Il s'agissait d'une approche fondée sur l'enquête qui a suscité un débat considérable. De manière significative, les élèves eux-mêmes ont joué un rôle clé dans ce qu'il s'est passé.

LE CONTEXTE. L'école accueille environ 200 élèves âgés de 3 à 11 ans. Elle dessert une communauté multiculturelle depuis de nombreuses années. Actuellement, on compte 23 nationalités différentes avec 19 langues qui sont parlées dans les familles. La diversité ethnique ne concerne pas seulement les enfants qui fréquentent l'école, mais aussi les membres du personnel. À ce sujet, le chef d'établissement a expliqué,

« Si je ne suis pas sûr à propos d'une question religieuse ou culturelle, il y a toujours quelqu'un à qui je peux demander ».

La devise de l'école, « *Tous différents, tous égaux* », reflète l'engagement du personnel à faire en sorte que les différences soient valorisées et que les origines de chacun soient traitées avec respect. Toutefois, il ne s'agit pas d'une simple devise, mais d'une philosophie profondément ancrée dans la communauté scolaire.

Une directrice adjointe nouvellement nommée a pris la tête de la coordination des efforts visant à renforcer l'engagement en faveur de l'inclusion dans l'école. Elle a commencé par organiser une réunion du personnel pour informer ses nouveaux collègues. Plus tard, elle a répété cette réunion d'information pour le personnel administratif, les organisateurs de la pause déjeuner et l'équipe d'assistants de soutien. De cette manière, presque tout le monde a été informé de ce qui était proposé.

COLLECTER DES DONNÉES. Grâce aux consultations qui ont eu lieu, l'école a pu identifier les enfants dont les progrès étaient préoccupants. Des informations supplémentaires ont été recueillies auprès des parents au moyen d'un questionnaire qui a dû être traduit pour certaines familles. Une autre réunion du personnel a été consacrée à discuter de la manière dont l'opinion des enfants pourrait être recueillie. Cela a commencé par un examen des pratiques existantes dans l'école visant à écouter la voix des élèves. L'école a également mené une enquête sur les opinions des enfants, à l'aide de questionnaires. Ceux-ci ont été traduits pour les enfants qui en avaient besoin. Dans les classes de la petite enfance, les enquêtes ont été menées dans le cadre d'activités pour toute la classe.

Le directeur adjoint a analysé les réponses pour chaque classe, puis pour l'ensemble de l'école. Bien que cela prenne beaucoup de temps, elle a estimé que cela était très utile pour attirer l'attention sur les problèmes de l'école auxquels il fallait remédier. À tel point qu'elle a décidé de réaliser une autre enquête, plus tard dans l'année, pour voir si l'opinion des enfants sur l'école avait changé. Elle a également estimé qu'il était particulièrement important de recueillir l'avis des nouveaux arrivants. En outre, le personnel a rempli des questionnaires qui ont pu être examinés en même temps que les informations enregistrées lors des diverses réunions qui ont eu lieu.

SE CONCENTRER. Lors d'une autre réunion, le personnel a eu l'occasion d'examiner les preuves qui avaient été recueillies. Naturellement, chacun voulait voir comment sa propre classe avait réagi et comparer ainsi les résultats avec ceux du reste de l'école.

Par conséquent, il a été décidé d'allouer une période de deux semaines pour réaliser diverses activités d'expression orale avec les élèves dans toutes les classes. Le directeur adjoint a organisé un calendrier à cet effet et a également rappelé aux enseignants quels étaient les enfants cibles. Pendant que chaque enseignant réalisait les activités dans sa classe, un collègue observait le processus, en s'intéressant particulièrement à la manière dont chaque enfant réagissait. De cette façon, ils ont pu intégrer les activités d'expression orale des élèves dans leur enseignement et leur apprentissage quotidiens, ce qui est ensuite devenu une pratique habituelle dans toute l'école.

Au cours de cette même période, les cadres supérieurs et les assistants de soutien ont également pris part à un programme d'observations, en se concentrant particulièrement sur l'implication des enfants qui avaient été ciblés. Il s'est révélé nécessaire d'adapter les grilles d'observation qu'ils utilisaient afin de laisser plus d'espace pour les commentaires. Ce qui a été le plus inhabituel, c'est la manière dont tout cela a été concentré sur une période de deux semaines. Ce qui a conduit à une période de débat intensif au sein de l'école.

L'idée d'organiser les observations pendant les activités d'expression orale des élèves a été très fructueuse dans le sens où l'attention de tous était concentrée durant cette période particulière. Les membres du personnel ont estimé que les observations les ont beaucoup aidés, leur ont procuré des sentiments positifs et leur ont permis de voir les choses sous des angles différents.

Plus tard dans l'année, des groupes de discussion avec les élèves ont été organisés. Dirigés par le chef d'établissement et le chef adjoint, il s'est avéré utile d'avoir quelqu'un d'autre dans la salle qui pouvait prendre des notes pendant les conversations, afin que la personne qui menait la discussion ne soit pas distraite. Chaque professeur de classe a désigné des enfants pour les groupes de discussion, y compris certains des enfants ciblés. Le directeur adjoint a déclaré : « *Nous avons délibérément choisi ces enfants parce que nous voulions vraiment leur donner l'occasion de s'exprimer* ».

IMPACT. À la fin de l'année scolaire, il était évident que les stratégies utilisées avaient entraîné des changements significatifs dans l'état d'esprit et la pratique d'une école déjà très engagée dans la recherche de moyens de répondre à la diversité des élèves. Dans le cadre de ce processus, la sécurité à l'école est devenue un sujet de discussion majeur, ce qui n'avait pas été prévu.

Il ne fait aucun doute que les enfants pensaient que leur école était devenue un lieu plus agréable et un meilleur environnement d'apprentissage. Toutefois, l'impact le plus important est sans doute la façon dont l'expérience a ouvert une période de discussion intense autour de la signification réelle de l'inclusion. Il en est ressorti un engagement encore plus grand à veiller à ce qu'aucun enfant ne soit négligé.

Il est intéressant de noter que, pendant que tout cela se passait à l'école, les résultats aux tests nationaux se sont considérablement améliorés. Le chef d'établissement a expliqué : « *Ce sont nos meilleurs résultats à ce jour* ». Il semble donc que les efforts pour renforcer l'inclusion aient pu contribuer à l'amélioration générale de l'apprentissage dans l'école.

COMPTE RENDU 2 LES ÉLÈVES INVISIBLES

Considérez les questions suivantes en lisant ce compte rendu :

- Y a-t-il des élèves qui sont négligés dans votre école ?
- Que savez-vous d'eux ?
- Comment pourriez-vous en savoir plus sur leurs expériences à l'école ?

Un groupe de six enseignants d'une grande école secondaire a été invité à former un groupe de recherche. Ils avaient le sentiment que certains jeunes n'avaient pas l'impression d'appartenir à l'école. Il semblait également qu'il pouvait y avoir un lien entre ce phénomène et un manque d'intérêt plus général des élèves pour l'école.

Dans cette optique, l'équipe a décidé d'identifier les apprenants de 9^e année qui semblaient manifester ce sentiment de désintérêt en se référant au registre des punitions et des mérites qu'ils ont reçus via le système de comportement de l'école.

UN ÉCHANTILLONNAGE. En observant ce qui s'est passé au cours des premières semaines du trimestre, le groupe de recherche a été surpris de constater qu'environ 25 % des élèves – garçons et filles en nombre égal – semblaient être « invisibles ». Ce qui était encore plus surprenant, c'est que – contrairement aux attentes – ces élèves provenaient de tous les niveaux de compétence. Ainsi, l'équipe a décidé d'étudier de plus près le vécu de ces élèves pour voir ce que cela pouvait leur apprendre sur les pratiques de l'école. Dans cette optique, elle a observé les élèves en classe pour connaître quelles étaient leurs expériences d'apprentissage et leurs interactions. L'objectif était d'observer les cours « *à travers les yeux des élèves* ».

Il a été décidé de se concentrer sur 12 élèves, six de chaque sexe. L'attention s'est ainsi portée sur quatre domaines principaux : l'interaction et la relation entre les élèves et les enseignants ; l'interaction des élèves avec les tâches fixées ; l'interaction des élèves avec leurs pairs ; et la disposition générale des élèves. Le groupe a ensuite rédigé de courts résumés sur ce qu'il avait découvert.

CIBLER D'AVANTAGE. Bien qu'il y ait eu des différences mineures dans ce qui a été observé, les enseignants ont été surpris par la similitude des expériences vécues par les élèves. En particulier, ils ont remarqué que les élèves ciblés étaient rarement nommés ou approchés en classe. Au contraire, ils travaillaient tranquillement à leurs tâches, terminant souvent avant les autres élèves, mais sans demander d'attention. Pendant les sessions de questions-réponses en classe, ils étaient généralement peu affirmés dans leur langage corporel, la moitié d'entre eux ne levant presque jamais la main ou ne répondant pas du tout.

Suite de ces « surprises », l'équipe a décidé d'organiser des discussions de groupe avec les élèves pour savoir ce qu'ils pensaient de leurs expériences en classe et de l'école en général. Leur intuition était que ces élèves ne voulaient pas être remarqués – qu'ils étaient heureux de ne pas être le centre d'attention pendant les cours. Cependant, leurs hypothèses ont été une fois de plus remises en question par les propos des élèves.

POINTS DE VUE DES ÉTUDIANTS. Au cours des groupes de discussion, les élèves ont été invités à identifier et à noter une expérience d'apprentissage récente où ils se sont sentis impliqués et engagés et, inversement, des activités où ils ne se sont pas sentis impliqués ou engagés. Ils ont ensuite été invités à développer ces expériences et à discuter des questions d'équité et d'écoute au sein de l'école. On leur a dit que les noms des enseignants ou des sujets seraient supprimés et que tout ce qu'ils diraient serait traité de manière confidentielle.

Les élèves ont été capables d'expliquer ce qui, selon eux, fonctionnait et ne fonctionnait pas pour eux. Ils étaient aussi pleinement conscients, et parfois douloureusement, que certains élèves recevaient plus d'attention qu'eux. Ils ont notamment exprimé leur aversion pour le recopiage de textes et leur plaisir à participer à des activités où ils pouvaient penser par eux-mêmes, à condition que les tâches soient expliquées et qu'ils s'y sentent impliqués.

Certains élèves ont parlé avec passion de leur sentiment d'être ignorés pendant les cours et de leur impression d'injustice. Par exemple, une fille a expliqué qu'elle levait parfois la main pour demander un conseil. Voyant l'enseignant se diriger vers elle, elle était alors déçue de constater qu'un incident survenu ailleurs dans la classe détournait l'attention de celui-ci.

D'autres élèves se sont plaints que, bien qu'ils soient présents chaque jour, qu'ils travaillent dur et qu'ils fassent toujours leurs devoirs à temps, ils recevaient rarement de compliments. Parallèlement, ils ont remarqué que les élèves potentiellement perturbateurs étaient souvent récompensés pour ce qui semblait être de courtes périodes de comportement passif.

ANALYSE ET ACTIONS. Les notes d'observation et les transcriptions ont ensuite été analysées et les sections du dialogue portant sur des thèmes similaires ont été regroupées. Les membres du groupe de travail ont identifié toutes les sections qui leur ont sauté aux yeux – qui les ont fait s'arrêter et réfléchir, ou qui leur ont appris quelque chose de nouveau sur leurs élèves, et sur les pratiques et croyances au sein de l'école. Ce processus a été répété plusieurs fois jusqu'à ce que, finalement, les extraits soient organisés autour des thèmes suivants : activités d'apprentissage, copiage, travail de groupe, obtention d'aide et explication des tâches, traitement des élèves bruyants et calmes, discours de l'enseignant et félicitations aux « bons » et « mauvais » élèves.

L'expérience de la collecte de données ayant été très intense pour l'équipe, elle a décidé de consulter le chef d'établissement pour les prochaines étapes. Ainsi, il a été choisi de présenter les résultats lors d'une réunion de l'équipe dirigeante. Durant cette réunion, certains collègues ont été à l'évidence surpris et décontenancés par les données présentées. C'est pourquoi, une réunion de l'ensemble de l'école a été organisée pour discuter des implications des éléments qui avaient été recueillis.

COMPTE RENDU 3 **REMETTRE EN QUESTION LE PROGRAMME**

Considérez les questions suivantes en lisant ce compte rendu :

- Dans votre école, utilise-t-on des données pour analyser les expériences des élèves qui sont une source de préoccupation ?
- Dans quelle mesure les opinions des élèves sont-elles prises en compte ?
- Des réunions d'enseignants sont-elles organisées pour résoudre collectivement les problèmes ?

Il arrive qu'un premier contact avec les données probantes amène le personnel à repenser la manière dont il formule ses programmes de recherche. C'est ce qu'il s'est passé dans un établissement secondaire qui compte environ 40 % d'élèves issus d'une minorité ethnique.

Une enquête sur la désaffection de l'école a été décidée par le chef d'établissement. Au cours de l'année précédente, sept garçons avaient été exclus de façon permanente et il avait été noté qu'un nombre disproportionné de ces élèves, cinq en tout, était issu de minorités. C'est dans ce contexte qu'un groupe de recherche du personnel, dirigé par le directeur adjoint, a été constitué pour en savoir plus.

LE BILAN. Selon le groupe de recherche, les difficultés étaient liées à l'appartenance des garçons à une sous-culture de jeunes au sein de leur communauté, et à un fossé générationnel problématique entre ces garçons et leurs parents. Un membre du personnel encadrant a expliqué

« Dans l'ensemble, [les exclusions] ne sont pas dues à des incidents ponctuels, mais plutôt à une série d'incidents que nous n'avons pas réussi à résoudre... Notre approche consiste avant tout à soutenir l'élève, et l'exclusion permanente est pour nous le dernier recours ».

Il a poursuivi son explication en disant que, lorsque des problèmes se posaient avec ces garçons, ils bénéficiaient généralement du soutien des parents quant à la manière dont ils les traitaient, en ajoutant « ... c'était très rare qu'un parent ne travaille pas avec nous pour essayer de trouver une solution efficace ».

L'enseignant a ajouté que ces garçons avaient manifesté des signes de désaffection à l'égard de l'école. Lorsqu'on lui a demandé si le personnel estimait que cela pouvait être lié à l'appartenance ethnique ou à la culture, il a dit qu'il pensait que les parents de ces jeunes ignoraient probablement le mode de vie de leurs enfants en dehors de leur foyer. Sur la base de bribes d'information en lien avec une sous-culture, que des membres du personnel avaient glanées en entendant des conversations informelles entre les étudiants, ils soupçonnaient aussi que ceux-ci étaient entrés en contact avec des activités associées à la drogue, aux combats organisés et avec la culture des gangs. Quant à l'avis des étudiants au sujet de la sévérité de l'exclusion, ils s'accordaient tous à penser que c'était grave.

UTILISATION DE DONNÉES. L'équipe de recherche a identifié 26 élèves dont le comportement était le plus préoccupant. Il s'est avéré que 24 d'entre eux étaient des garçons et que la plupart étaient dans les classes de la 8^e à la 10^e année. Cette analyse a été menée à partir d'une base de données sur le comportement, bien que, par la suite, les membres de l'équipe aient réalisé qu'ils auraient pu se fier à leur intuition.

Pour chaque classe d'âge, le personnel a organisé des discussions de groupe, toutes motivées par des questions similaires, et observées par un membre de l'équipe pastorale. En outre, certains membres du personnel ont été interrogés pour recueillir leur avis sur les exclusions et le comportement des élèves.

En général, les élèves ont reconnu qu'ils avaient un comportement difficile à l'école. Selon eux, bien qu'ils soient souvent punis pour cette raison, les actions de l'école étaient généralement justes. Ils n'ont pas identifié d'enseignants ou de matières en particulier, dans lesquelles ils avaient l'impression d'être traités moins équitablement que les autres élèves, ou dans lesquelles leur comportement était plus négatif. Ils avaient tendance à partager des points de vue semblables sur les cours, l'apprentissage, les punitions et les raisons de se sentir mécontents, quelle que soit leur origine ethnique, et aucune des raisons de leur comportement difficile et de leur mécontentement ne semblait liée à des questions raciales. Tous les élèves ont réalisé que l'exclusion était grave et qu'elle avait un impact significatif sur les opportunités de carrière futures. Ils ont également fait remarquer que leurs parents seraient fâchés et déçus s'ils étaient exclus.

REMISE EN QUESTION. L'objectif du groupe a cependant changé lorsque, après une analyse plus approfondie, il est devenu évident que le point commun entre ces élèves était qu'ils avaient des niveaux de lecture nettement inférieurs à celui de leur âge, avec un retard de plus de trois ans dans certains cas. En revanche, seul un de ces élèves a reconnu avoir un problème de lecture, et il s'agissait d'un élève de 7^e année. Il est clair que cela pourrait être dû au fait que ces jeunes ne voulaient pas se voir comme ayant une faiblesse, ou parce qu'ils considéraient que « se débrouiller » était suffisant.

L'administrateur général a précisé qu'environ 40 % de l'ensemble des élèves de la 7^e à la 11^e année avaient un niveau de lecture inférieur à leur âge chronologique, certains écarts étant « *absolument choquants* ». Il a ajouté que les membres du personnel n'avaient pas complètement connaissance de ce chiffre et que, de la même manière, ils n'étaient probablement pas pleinement conscients des faibles compétences en lecture et en écriture des jeunes dans leurs classes, ni de l'ampleur de leurs difficultés. Même si certains d'entre eux étaient au courant des faibles niveaux d'alphabétisation dans l'école, il est toujours confrontant, a-t-il expliqué, de voir la corrélation entre les faibles niveaux de lecture et le désintérêt dans le cadre des groupes de discussion. Bien qu'un nombre relativement faible d'élèves ait pu être exclu en raison d'un sérieux désintérêt, cela pourrait avoir indiqué qu'un nombre beaucoup plus important d'élèves n'étaient pas aussi engagés qu'ils auraient pu l'être à cause de l'alphabétisation.

Un exemple a été rapporté au sujet d'un enseignant qui, ne connaissant pas très bien les élèves, leur avait demandé de lire devant la classe. Plutôt que d'admettre leur incapacité à lire, les élèves ont réagi en ayant un comportement difficile ou, de manière moins évidente, en se repliant sur eux-mêmes tout simplement. On a constaté que les résultats d'apprentissage avaient tendance à baisser vers la fin de la 7^e année et au cours de la 8^e année, non seulement à cause de l'adolescence imminente et de la pression des pairs, mais aussi parce que les élèves trouvaient la lecture et l'écriture beaucoup plus difficiles.

À la suite de cette remise en question, un effort important a été consacré, l'année scolaire suivante, aux moyens d'encourager l'alphabétisation dans l'ensemble du programme, et particulièrement en 7^e et 8^e années.

COMPTE RENDU 4 DEVENIR UNE COMMUNAUTÉ RÉFLEXIVE

Considérez les questions suivantes en lisant ce compte rendu :

- Dans quelle mesure votre école s'occupe-t-elle des enfants qui présentent un comportement difficile ?
- Votre école dispose-t-elle d'une politique de comportement ? Si oui, tient-elle compte des enfants ayant un comportement difficile et êtes-vous sûr qu'ils reçoivent le soutien dont ils ont besoin ?
- Quelles idées tirez-vous de ce compte rendu, notamment en matière de développement professionnel ?

L'école primaire est populaire auprès des familles de la région. Le visiteur de l'école est particulièrement surpris par la diversité des enfants, dont certains sont en situation de handicap, ainsi que par la manière dont l'idée de soutien à l'apprentissage semble imprégner tout ce qui s'y passe. Pendant l'assemblée du matin, par exemple, les enfants en situation de handicap sont assis aux côtés de leurs camarades de classe. Le chef d'établissement se souvient d'un garçon qui criait régulièrement pendant l'assemblée. « *Il n'y avait pas moyen qu'il ne vienne pas* », a-t-elle fait remarquer.

De temps en temps, pendant l'assemblée, un élève peut faire ce qui semble être un bruit ou un commentaire inapproprié, mais cela ne semble pas déranger le reste des enfants. Il arrive qu'un membre du personnel s'approche d'un enfant pour l'apaiser par une légère pression sur le bras ou par une remarque chuchotée. De même, on voit parfois des enfants inciter leur voisin à se taire ou à rester assis. Alors que les enfants sortent tranquillement du hall en file indienne, une petite fille pousse doucement un jeune trisomique dans la bonne direction.

APPORTER UN SOUTIEN. L'accent mis sur le soutien entre enfants est toujours présent et a clairement été profondément ancré dans le modèle social de toute l'école. Outre les assemblées, il est visible dans de nombreux autres contextes, notamment dans les salles de classe, la cour de récréation et la salle à manger. C'est discret et considéré comme allant de soi, de telle sorte que cela n'est pas la tâche d'un individu ou d'un groupe. Il s'agit plutôt d'une responsabilité partagée. Le chef d'établissement explique avec un plaisir évident que de nombreux parents sont maintenant fiers que les enfants apprennent tous à prendre soin des autres.

Bien entendu, tout cela n'est pas le fruit du hasard. Dans toute l'école, les adultes modélisent des manières de soutenir les enfants sans créer de dépendance, et offrent leurs conseils lorsque cela est nécessaire. Ainsi, par exemple, un enfant a reçu le conseil suivant : « *Il n'est pas utile de lui tenir la main* ». De tels conseils peuvent également être donnés aux adultes. Dans une classe où les enfants se préparaient pour l'éducation physique, un nouveau membre du personnel de soutien s'est vu dire par l'enseignant : « *Laissez-la faire elle-même, elle sait s'habiller* ».

Cependant, cette approche sensible du soutien est peut-être plus évidente dans les salles de classe où, une fois de plus, il semble y avoir un mélange harmonieux d'interventions réactives et légères de la part des adultes, complétées par une grande coopération entre enfants.

POLITIQUES. Les enseignants indiquent qu'ils mettent l'accent sur des routines claires, convaincus que cela profite à l'apprentissage de tous les enfants. Dans ce contexte, le personnel affirme que les plans de cours adoptés ont apporté une contribution utile, notamment pour la participation et l'apprentissage des enfants dont le comportement est parfois difficile et qui, selon les rapports, réagissent particulièrement bien au sens de la routine que ces stratégies exigent.

La politique de comportement de l'école est difficilement perceptible pendant les cours. Il y a un petit nombre de « *règles d'or* » que tout le monde est censé suivre. Ensuite, les membres de chaque classe déterminent leurs propres règles supplémentaires. Les classes disposent également d'un « *carnet de comportement* » où sont notés les bons et les mauvais comportements. Trois notes négatives entraînent une retenue, mais cela semble arriver très rarement.

La directrice a expliqué que chaque semaine, une « assemblée de célébration » était organisée, au cours de laquelle les enfants apportaient leurs travaux pour les montrer à toute l'école. Elle prend manifestement beaucoup de plaisir à voir la majorité des enfants applaudir ce qui peut sembler être de très petits progrès réalisés par certains enfants. Elle mentionne également que de nombreux parents ont remarqué les progrès réalisés par ces enfants au fil des ans.

DÉVELOPPEMENT DU PERSONNEL. En interrogeant les personnes au sein de l'école afin d'en savoir plus sur ce qui a facilité le développement de ces politiques et pratiques, un thème clé est apparu. Cela suggère que ce qu'il s'est passé est le fruit d'un processus social d'apprentissage professionnel. Stimulés par des enfants dont le comportement inhabituel et difficile exige l'expérimentation et la créativité, les membres du personnel semblent avoir développé une plus grande capacité à travailler en collaboration afin de résoudre les problèmes. De cette manière, le travail en équipe semble être devenu une caractéristique distinctive du travail de l'école. À ce sujet, le chef d'établissement déclare : « *Quand ça marche bien, c'est vraiment époustouflant* ». Ici, un facteur important est lié à la gestion et à l'utilisation du temps. Dans une école occupée avec tant de demandes concurrentes, le temps est toujours un problème pour le personnel. Les enseignants ont peu de temps à consacrer aux enfants pendant la journée scolaire et, bien sûr, la présence de jeunes ayant besoin d'un soutien supplémentaire vient s'ajouter à cette pression. Ici, cela a certainement été le cas, notamment parce que leur comportement inhabituel et leurs difficultés d'apprentissage représentent de nouveaux défis considérables pour les enseignants. Par conséquent, il a été jugé nécessaire de prévoir un temps hebdomadaire pour que les collègues puissent parler des problèmes qu'ils rencontrent.

Il semble donc que, grâce à la résolution coopérative des problèmes et au soutien mutuel, le personnel de l'école soit devenu plus confiant dans sa capacité à identifier les moyens de gérer les comportements extrêmement difficiles et, ce faisant, de trouver des ressources pour surmonter les difficultés d'apprentissage. Le chef d'établissement s'est exprimé en ces termes : « Il ne s'agit pas d'une planification écrite compliquée. C'est le moment de parler. Les choses évoluent ».

LES FORMES DE LEADERSHIP. L'un des rôles les plus importants du chef d'établissement a été d'encourager un sentiment d'objectif commun entre les membres du personnel. Poussée par un engagement personnel fort en faveur de l'égalité des chances, elle semble avoir remarquablement réussi à diriger l'ensemble de la communauté scolaire (personnel, élèves et parents) d'une manière qui a conduit à un engagement en faveur de l'inclusion éducative. Il y a, par conséquent, la preuve d'un accord considérable autour de la signification de certains principes clés, en particulier de la notion d'inclusion.

Comme nous l'avons vu, l'école a également une conception réfléchie des objectifs du soutien. Parallèlement, il y a la reconnaissance du potentiel des différences à enrichir la vie des gens en stimulant la créativité. Ainsi, la présence d'enfants au comportement extrêmement difficile a stimulé un processus par lequel cette école est devenue une communauté réflexive.





ACTIVITÉ 4

MENER UNE RECHERCHE COLLABORATIVE

OBJECTIF

Planifier et mener à bien un processus de recherche collaborative au sein de l'école.

PROCESSUS

1. Un groupe est formé pour planifier et coordonner la recherche collaborative.
2. Le groupe utilise le Guide de recherche collaborative ci-dessous et son annexe pour mener à bien le processus.
3. À la suite de la recherche collaborative, le groupe se met d'accord sur une synthèse des résultats et les partage avec les autres membres de l'école.
4. Le processus aboutit à un plan d'action à mettre en œuvre dans l'école.

LE GUIDE DE LA RECHERCHE COLLABORATIVE

Ce guide décrit un processus pour mener une recherche collaborative au sein d'une école. Il doit être utilisé de manière flexible, en tenant compte des facteurs et des situations locales. Le processus doit être dirigé par un groupe de coordination mis en place au sein d'une école, en tenant compte des idées qui ont émergé des discussions du Cadre d'examen de l'école.

Le processus de recherche collaborative comprend six étapes qui se chevauchent, comme suit :

1. ANALYSER NOTRE CONTEXTE. Afin de développer des stratégies efficaces pour atteindre les apprenants qui sont vulnérables à la marginalisation, à l'exclusion et à la contre-performance, il est nécessaire d'analyser les contextes au sein de l'école et de sa communauté. De cette manière, des idées de départ peuvent être développées quant aux types d'obstacles rencontrés par ces apprenants et aux actions à entreprendre pour les surmonter. C'est pourquoi il est utile que les membres de l'équipe de recherche aient des points de vue différents sur la vie de l'école.

Questions à prendre en compte :

- Quels sont les élèves qui manquent à l'appel dans notre école ?
- Que savons-nous de ces apprenants ?
- Sur quel(s) groupe(s) devrions-nous concentrer notre attention ?
- Quelles sont nos premières idées sur les facteurs qui conduisent à leur marginalisation ?

2. COLLECTER DES DONNÉES. En se basant sur les premières intuitions, des dispositions doivent être prises pour collecter des preuves supplémentaires sous diverses formes afin d'approfondir l'analyse. Ces preuves peuvent prendre de nombreuses formes (voir l'Annexe pour des suggestions). Il est probable que l'on commence par examiner les données statistiques facilement disponibles au sein de l'école, telles que les données sur la fréquentation et les performances, ou d'autres preuves locales. Ces données peuvent mettre en évidence les individus et les groupes qui suscitent des inquiétudes. Cela donne une vue générale de ce qu'il se passe dans l'école pour ces élèves. L'étape suivante implique une analyse beaucoup plus spécifique de la situation en utilisant des preuves qualitatives, y compris des informations fournies par les élèves eux-mêmes. La recherche a montré que de telles preuves peuvent constituer un moyen puissant de faire progresser les écoles, notamment parce qu'elles peuvent remettre en question les hypothèses du personnel quant aux raisons pour lesquelles certains élèves sont vulnérables à la marginalisation, à l'exclusion et aux mauvais résultats. Elles peuvent également attirer l'attention sur les élèves qui sont négligés.

Questions à prendre en compte :

- De quelles informations supplémentaires avons-nous besoin au sujet de ces élèves ?
- Comment pouvons-nous collecter, enregistrer et analyser ces informations ?
- Qui doit être impliqué ?

3. DONNER DU SENS AUX DONNÉES. Après avoir recueilli et examiné divers types de preuves, le groupe de coordination devra prévoir des moyens d'encourager un large débat au sein de la communauté scolaire sur les questions à prendre en compte. Il s'agira probablement d'inscrire la question à l'ordre du jour de l'équipe de direction, des réunions du personnel pertinentes, du conseil des élèves et des groupes de parents. Certaines écoles ont également trouvé utile d'associer des représentants de leurs écoles partenaires à ces discussions, notamment parce que les personnes « externes » peuvent poser des questions utiles et noter des tendances que les « internes » ne voient pas. En un sens, il s'agit d'une manière de « rendre le familier inhabituel » afin d'encourager des processus de réflexion plus profonds au sein de la communauté scolaire. Lorsque cette démarche est bien menée, elle permet de rassembler les gens autour d'un objectif commun.

Questions à prendre en compte :

- Qu'est-ce que les preuves suggèrent sur l'expérience de ce groupe d'étudiants ?
- Quels facteurs semblent être associés à leur manque de progrès ?
- Qui doit être impliqué dans l'interprétation de ces données ?
- Que pouvons-nous faire pour traiter ces facteurs ?
- Quels domaines de notre école doivent être pris en compte ?

4. ALLER DE L'AVANT. Après avoir déterminé les domaines à développer, il sera nécessaire pour le groupe de formuler des stratégies pour impliquer la communauté scolaire dans la progression. Dans ce cas, l'approche globale est basée sur l'hypothèse que les écoles en savent plus qu'elles ne font et que le point de départ logique du développement est une analyse détaillée des méthodes de travail existantes. Cela permet d'identifier et de partager les bonnes pratiques, tout en attirant l'attention sur les méthodes de travail qui peuvent créer des obstacles à la présence, la participation et l'apprentissage de certains élèves. À ce stade, il est utile de se rappeler le vieil adage selon lequel l'amélioration de l'école est techniquement simple mais socialement complexe. En d'autres termes, alors que la planification des actions nécessaires devrait être relativement simple, le défi pour le groupe de coordination est de trouver les moyens d'impliquer tout le monde. Inévitablement, les stratégies effectivement adoptées dépendront de la nature des domaines abordés.

Questions à prendre en compte :

- Quelles actions proposons-nous pour améliorer l'expérience de ce groupe d'élèves ?
- Quels domaines de notre école devons-nous changer ?
- Qui doit être impliqué pour aller de l'avant ?
- Quelles actions devons-nous entreprendre pour les impliquer ?

5. IMPLIQUER LES PARTENAIRES. La participation de partenaires extérieurs sera importante à mesure que l'école avancera dans ses plans, en particulier les familles. En outre, il existe de nombreuses preuves que la collaboration entre écoles peut apporter une valeur ajoutée aux efforts de chaque école pour développer des méthodes de travail plus équitables. Cela montre comment la collaboration entre écoles peut contribuer à réduire la polarisation des écoles, au profit notamment des élèves marginalisés en marge du système et dont les performances et les attitudes sont préoccupantes. Il est également prouvé

que lorsque les écoles cherchent à développer des méthodes de travail plus collaboratives, cela peut avoir un impact sur la façon dont les enseignants se perçoivent et perçoivent leur travail. Plus précisément, le partage et la comparaison des pratiques peuvent amener le personnel scolaire à considérer les élèves peu performants sous un jour nouveau. Plutôt que de présenter simplement des problèmes supposés insurmontables, ces élèves peuvent être perçus comme des pourvoyeurs de retours d'information sur les dispositions existantes dans la classe et l'école. De cette façon, ils peuvent être considérés comme des sources de compréhension sur la façon dont ces dispositions pourraient être développées d'une manière qui pourrait être bénéfique à tous les membres de l'école.

Questions à prendre en compte :

- Qui devons-nous impliquer à l'extérieur de l'école ?
- Comment pouvons-nous les impliquer ?
- De quelles manières peuvent-ils apporter une valeur ajoutée à nos efforts ?

6. SUIVI DES PROGRÈS. Au fur et à mesure que l'école avance dans le déploiement de ses plans, il est nécessaire que le processus de mise en œuvre soit soigneusement et fréquemment suivi. La collecte de preuves sera également nécessaire pour déterminer l'impact en termes de présence, de participation et de réussite des élèves. Le groupe a un rôle clé dans la coordination de ce travail. Les cadres supérieurs doivent également s'impliquer dans la collecte, la production et l'interprétation des informations afin de stimuler un état d'esprit curieux au sein de l'école. Il est prévu qu'à mesure que ces activités se développent, elles aient un impact plus large. Ainsi, l'accent de départ mis sur les groupes d'apprenants considérés comme « à risque » est susceptible de remettre en question les pratiques existantes dans les écoles. Cela place le travail solidement au centre des plans de développement global des écoles.

Questions à prendre en compte :

- Quels sont les résultats que nous recherchons ?
- Que voulons-nous voir se produire dans le processus de réalisation de ces résultats ?
- Comment contrôler ces actions et leur impact sur la présence, la participation et les progrès des élèves ?

CONSIDÉRATIONS IMPORTANTES

En réfléchissant à ce type de recherche collaborative, il est essentiel de reconnaître qu'il ne s'agit pas d'une recette simple pour promouvoir l'inclusion et l'équité qui peut être reprise et transférée d'un endroit à l'autre. Elle définit plutôt une approche de l'amélioration qui utilise des processus d'analyse contextuelle afin de concevoir des stratégies adaptées à des circonstances particulières. Cela implique un engagement avec diverses formes de preuves, menant au développement de stratégies définies localement.

Ce qui caractérise le plus cette approche, c'est qu'elle est menée au sein des écoles. Il est toutefois prévisible qu'elle conduise à des périodes de « turbulence » organisationnelle. La nature de ce phénomène varie d'un endroit à l'autre, mais, en général, les idées et approches qui viennent bouleverser le statu quo de la vie quotidienne, suscitent des réactions chez les individus à l'intérieur de la structure. Il convient toutefois de noter que des recherches ont montré que sans périodes de turbulence, il est peu probable qu'un changement efficace et durable se produise. En ce sens, les turbulences peuvent être considérées comme une indication significative que les choses sont en mouvement. En même temps, elles soulignent l'importance d'un leadership sensible et coopératif.





ANNEXE

MÉTHODES DE COLLECTE DE PREUVES DANS LES ÉCOLES

Les méthodes de recherche peuvent prendre de nombreuses formes. Lorsqu'elles sont utilisées efficacement, elles peuvent aider à mieux comprendre la manière dont les personnes au sein d'une école donnent du sens à leurs expériences. En retour, cela peut stimuler l'expérimentation et l'apprentissage professionnel. Ces éléments présentent des méthodes qui peuvent être potentiellement utiles pour les écoles.

STATISTIQUES

De grandes quantités d'informations statistiques sont désormais disponibles dans les écoles concernant la fréquentation, le comportement et les performances des élèves. Ces données constituent un excellent point de départ pour une enquête en milieu scolaire.

Ces dernières années, l'étendue et la sophistication de ces données se sont renforcées, à tel point qu'il est désormais possible de suivre les progrès de groupes et d'individus de manière très détaillée, ce qui donne une idée beaucoup plus précise de la valeur qu'une école apporte à ses élèves. Si nécessaire, d'autres données statistiques pertinentes peuvent être recueillies par le biais d'enquêtes par questionnaire portant sur l'opinion des élèves, des membres du personnel et, le cas échéant, des parents et des aidants. Toutefois, les informations statistiques en elles-mêmes ne nous apprennent pas grand-chose. Ce qui donne vie à ces données, c'est lorsque les « personnes en interne » commencent à les examiner et à poser ensemble des questions sur leur signification, en apportant des expériences et des connaissances détaillées au processus d'interprétation. Même dans ce cas, il faut garder à l'esprit certaines limites. Les statistiques fournissent des modèles de ce qui existe : elles nous disent à quoi ressemblent les choses, mais ne nous permettent pas de comprendre pourquoi elles sont telles qu'elles sont, ou comment elles sont devenues ainsi. Plus précisément, les méthodes de recherche qualitative peuvent nous aider à répondre aux questions « comment » et « pourquoi », afin de déterminer les actions à entreprendre pour initier le changement dans une école.



ANNEXE

MÉTHODES DE COLLECTE DE PREUVES DANS LES ÉCOLES

MÉTHODES QUALITATIVES

Elles peuvent prendre de nombreuses formes. Lorsqu'elles sont utilisées efficacement, elles peuvent nous aider à mieux comprendre la manière dont les participants construisent le sens de leurs expériences dans le cadre des écoles et des classes. Les méthodes possibles sont les suivantes :

- **LES ENTRETIENS**, pour lesquels la participation doit être volontaire, sont généralement un élément clé de la collecte de données. Il existe de nombreuses approches possibles pour mener des entretiens dans le cadre d'une recherche en milieu scolaire. Ils peuvent être guidés par une série de questions préétablies qui nécessitent des réponses presque prévisibles. D'autre part, ils peuvent prendre la forme d'une discussion ciblée autour d'une série de thèmes stimulants. Les entretiens peuvent être menés individuellement ou en groupes. Les groupes de discussion constituent une méthode intéressante, en particulier lorsqu'il s'agit de mener des recherches avec des étudiants dans les écoles, notamment parce qu'il est possible d'y inclure un plus grand nombre de participants. Cependant, il existe un risque, en particulier avec les enfants, que les points de vue d'individus particulièrement confiants influencent les contributions des autres.

- **FAIRE UNE PROMENADE PÉDAGOGIQUE.** Les promenades pédagogiques sont des visites organisées dans les zones d'apprentissage d'une école par des groupes de collègues. Dans certains cas, les élèves peuvent également y participer. Les promenades peuvent être ciblées à l'avance sur un ordre du jour convenu ou laissées ouvertes afin que les participants puissent noter les « choses qu'ils remarquent ». Pendant et après la promenade, les collègues sont encouragés à réfléchir à ce qu'ils ont vu, de manière à favoriser le partage d'idées et la remise en question mutuelle. Une autre version de cette approche implique des groupes de membres du personnel des écoles partenaires dans l'examen minutieux d'exemples de travaux d'enfants de façon à encourager les personnes impliquées à reconsidérer leurs définitions de la qualité.

- **OBSERVATION.** Il s'agit d'un élément essentiel des efforts d'amélioration des pratiques au sein d'une école, puisque la recherche suggère que de tels développements sont peu susceptibles de se produire sans une certaine exposition à ce à quoi l'enseignement ressemble réellement lorsqu'il est dispensé différemment. Les observations peuvent prendre différentes formes, en fonction de la nature du programme d'amélioration. Ainsi, par exemple, elles peuvent être guidées par un ensemble d'indicateurs relativement précis ou, à l'autre extrême, par une série de questions ouvertes ou de thèmes. En outre, des événements inattendus peuvent révéler quelque chose d'important pour l'enquête. Apprendre à observer des classes ainsi qu'un environnement scolaire est un défi, car il se passe toujours beaucoup de choses et il est facile de se laisser distraire. Il est parfois utile de faire des enregistrements vidéo, même si, là encore, cette méthode d'enregistrement des données présente des avantages et des limites. Il est intéressant de pouvoir



réécouter l'enregistrement afin d'examiner certaines parties plus en détail, et il est bon pour les groupes de collègues de discuter d'un enregistrement vidéo. D'un autre côté, la caméra vidéo ne peut enregistrer que ce qui se trouve dans le cadre et des événements importants peuvent être manqués.

- **ÉCOUTER LES APPRENANTS.** Les discussions avec les étudiants sont un stimulus particulièrement puissant pour le développement professionnel. Elles peuvent être guidées par une série de questions préétablies, ou alors prendre la forme d'une discussion ciblée autour d'un ensemble de thèmes incitatifs. Les entretiens peuvent avoir lieu individuellement ou en groupes. Les enseignants peuvent utiliser cette approche dans le cadre de discussions ciblées avec de petits groupes d'élèves, dans un contexte de classe entière ou avec des élèves séparément. Ces derniers peuvent également jouer le rôle de chercheurs au sein de leur école, à condition de recevoir une formation et un soutien appropriés.

- **VOIR LES CHOSES DIFFÉREMMENT.** Au-delà des procédures conventionnelles d'observation et d'entretien, il est possible d'utiliser des approches plus créatives afin de saisir le point de vue des autres, en particulier celui des enfants. Suivre des groupes de jeunes pendant une journée d'école peut donner aux adultes un aperçu nouveau et parfois troublant de ce que c'est que d'être un apprenant dans leur école. Par exemple, dans une école secondaire, le personnel a été surpris de découvrir que certains élèves passaient la journée entière sans entendre un adulte prononcer leur nom. De telles expériences nous rappellent les façons subtiles dont certains jeunes finissent par se sentir marginalisés. Les méthodes visuelles peuvent également être un moyen particulièrement puissant d'impliquer les enfants. Ainsi, par exemple, les dessins peuvent être des stimulus fructueux dans le cadre d'entretiens individuels ou en groupes. De même, le fait de demander aux élèves de prendre des photos de différents aspects de leur expérience scolaire s'est avéré particulièrement efficace pour permettre aux adultes et aux autres enfants de voir la vie scolaire à travers le regard de l'apprenant qui a pris la photo.



LECTURES COMPLÉMENTAIRES

AINSCOW, M. & SANDILL, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. Dans *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1-16.

HARGREAVES, D.H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. Dans *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23-27.

HARRIS, J., CARRINGTON, S. & AINSCOW, M. WITH COMBER, B, EHRICH, L., KLENOWSKI, V., SMEED, J. & SPINA, J. (2017). *Promoting equity in schools: collaboration, inquiry and ethical leadership*. London: Routledge.

JOHNSON, D. W., & JOHNSON, R.T. (1989). *Leading the cooperative school*. Edina: Interaction Book Co.

OECD. (2012). *Équité et qualité dans l'éducation : Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés*. Paris: OECD.

RIEHL, C.J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: a review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81.

SCHLEICHER, A. (2015). *Des écoles pour les apprenants du XXIe siècle : Des chefs d'établissement énergiques, des enseignants confiants et méthodes novatrices*. OECD Publishing: Paris.

SLEE, R. (2010). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. London: Routledge.

Remarque : Avant de présenter ces ressources à d'autres personnes, il est important de s'assurer qu'elles sont adaptées au contexte particulier

Inclusive education: Approaches, scope and content. Cette vidéo de l'UNESCO présente un exemple utile d'une école qui a fait des progrès en matière d'inclusion : [Disponible ici](#)

Inclusive education. Ces vidéos et supports affirment que l'inclusion est une façon de penser et d'agir qui démontre une acceptation universelle et promeut un sentiment d'appartenance pour tous les apprenants : [Disponible ici](#)

Young people's views on inclusive education. Cette vidéo, réalisée en Tanzanie et en Ouganda, présente les avantages de l'écoute des opinions des jeunes : [Disponible ici](#)

Guide de l'éducation inclusive. Développer les apprentissages et la participation dans l'école. Ce cadre d'examen et de développement a été utilisé dans de nombreux pays à travers le monde pour promouvoir l'inclusion dans les écoles : [Disponible ici](#)

Empowerment, equity and excellence. Cette présentation aborde le thème de l'évolution des systèmes éducatifs en relation avec l'inclusion et l'équité : [Disponible ici](#)

Gender is like an ocean. Cette vidéo, qui retrace le parcours d'un lycéen qui passe du statut de femme à celui d'homme, explique comment ses pairs et ses enseignants sont devenus des alliés pour rendre les classes plus inclusives : [Disponible ici](#)

Inclusive School Reform: Reflection, Action Planning and Monitoring of Impact. Un outil développé dans le cadre du projet de communautés scolaires inclusives : Réforme des écoles inclusives. [Disponible ici](#)

Learning walks. Les enseignants visitent, observent et réfléchissent sur le travail de leurs pairs dans une autre class : [Disponible ici](#)

Your Schools Inclusion Quotient. Un instrument d'évaluation conçu pour donner une idée de l'état d'avancement d'une école sur la voie de l'inclusion : [Disponible ici](#)





DÉVELOPPER DES PRATIQUES INCLUSIVES

GUIDE 2

Ce deuxième guide aide les enseignants à développer des moyens plus efficaces pour faire participer tous les élèves à leurs cours. Il aborde le sujet général suivant :



Quelles sont les formes de pratiques de classe qui permettent aux cours d'être inclusifs ?

Les supports du guide sont destinés à être utilisés par les enseignants dans différents contextes éducatifs, y compris les premières années et les établissements d'enseignement supérieur, pour examiner leurs méthodes de travail actuelles en matière d'inclusion et d'équité afin de trouver des idées pour aller de l'avant.

Bien que les supports puissent être utilisés de plusieurs manières pour s'adapter à des contextes particuliers, une série d'activités liées sont recommandées. Ces activités sont les suivantes :

ACTIVITÉ 1 : RENDRE L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE INCLUSIFS – Encourage les participants à réfléchir à la manière dont l'enseignement et l'apprentissage inclusifs peuvent être développés dans leur école.

ACTIVITÉ 2 : UTILISER LE CADRE D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE – Commence le processus d'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage en lien avec l'inclusion et l'équité.

ACTIVITÉ 3 : COMPTES RENDUS DE LA PRATIQUE – Apprendre des expériences d'autres écoles qui ont progressé dans la promotion d'un enseignement et d'un apprentissage inclusifs et équitables.

ACTIVITÉ 4 : UTILISATION DE L'ENQUÊTE COLLABORATIVE POUR DÉVELOPPER L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE INCLUSIFS – Une procédure pour analyser et promouvoir les pratiques inclusives.

Toutes ces activités impliquent des projets de groupe structurés qui visent à stimuler la participation aux discussions, le partage d'expériences et les efforts pour trouver des moyens plus efficaces d'impliquer tous les élèves dans les leçons.

Après avoir pris part à ces activités, les participants devraient convenir d'un plan d'action pour développer une stratégie continue afin de promouvoir le développement professionnel au sein de leurs écoles. De cette manière, l'apprentissage des adultes, comme des enfants, devient un élément central de la politique scolaire fondée sur les principes d'inclusion et d'équité. Des suggestions de lectures complémentaires et des liens vers des ressources connexes sont fournis à la fin de ce document.

A young girl with dark skin and hair in a ponytail, wearing a pink shirt, is smiling and looking towards the camera. She is seated in a wheelchair. In the background, other children and a teacher are visible in a classroom setting, sitting at desks.

ACTIVITÉ 1

RENDRE L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE INCLUSIFS

OBJECTIF

Encourager les participants à réfléchir à la manière dont l'enseignement et l'apprentissage inclusifs peuvent être développés dans leur école.

PROCESSUS

1. Lisez le support de discussion « Développer des pratiques inclusives ».
2. Discutez du contenu avec un partenaire.
3. En groupes plus importants (quatre ou six personnes), abordez les sujets suivants :
 - Quelles sont les idées les plus intéressantes de ce document de discussion ?
 - Que pensez-vous de l'idée que les enseignants apprennent les uns des autres ?
 - Dans quelle mesure les approches d'apprentissage coopératif sont-elles utilisées dans vos écoles ?
4. Faites part de vos observations aux autres groupes et étudiez les implications pour des actions futures à entreprendre dans les écoles.

SUPPORT DE DISCUSSION : DÉVELOPPER DES PRATIQUES INCLUSIVES

En lisant ce support, réfléchissez aux questions suivantes :

- Votre école encourage-t-elle les enseignants à collaborer pour développer leurs pratiques ?
- Les enseignants sont-ils encouragés à innover afin de trouver des moyens plus efficaces d'impliquer tous les élèves dans les cours ?
- Les points de vue des élèves sont-ils pris en compte ?

Comme le souligne le dossier ouvert Atteindre tous les apprenants, le point de départ du développement de pratiques inclusives au sein d'une école est un examen attentif de la manière dont les approches existantes peuvent constituer des obstacles à la participation et l'apprentissage de certains membres de la classe. En même temps, cela permettra d'identifier des pratiques encourageantes qui peuvent être partagées et déployées. Ce document de travail fournit des suggestions sur la manière de réaliser cet objectif dans une école.

APPRENDRE DES PRATIQUES

Les approches recommandées insistent beaucoup sur la nécessité d'observer les pratiques de classe et d'écouter attentivement les personnes impliquées. Par exemple :

Il s'agit d'une classe composée de garçons de 9 ans issus de milieux divers. Deux élèves, assis à une table isolée, sont en contact permanent avec ce que l'on appelle un facilitateur d'inclusion. La classe prépare aujourd'hui des friandises pour l'Aïd, avec de nombreuses discussions sur les valeurs associées aux prières et aux traditions, notamment l'importance de donner aux enfants défavorisés en cette période sainte. Avec beaucoup de réponses et d'idées sur le sujet, les deux garçons travaillent sur des feuilles de travail imprimées différentes, plutôt simplifiées et agrandies, avec des illustrations et des lignes, pour relier des images connexes les unes aux autres avec l'aide du facilitateur d'inclusion. Au cours de la discussion en classe, ils ne sont pas appelés à participer et leur attention se porte principalement sur la feuille de travail qui leur a été remise.

Cette expérience soulève de nombreuses questions. Les deux garçons en question font partie d'une classe ordinaire et, étant donné leurs difficultés d'apprentissage apparentes, ce ne serait peut-être pas le cas dans certains pays. Ils ont également l'avantage de bénéficier d'une grande attention individuelle, pour laquelle les parents doivent se battre dans d'autres pays.

D'un autre côté, leur emplacement physique à une table séparée, sur le côté, loin des autres élèves, suggère qu'ils restent marginalisés, notamment parce que l'enseignante de soutien a tendance à se tenir entre eux et le reste de la classe lorsqu'elle s'adresse à eux.

Alors, ces élèves sont-ils inclus ou non ? Pouvons-nous tirer de cette rencontre des enseignements qui pourraient servir au développement de pratiques plus inclusives dans d'autres écoles ? Et comment les ressources disponibles pourraient-elles être utilisées plus efficacement ?

UTILISATION DES RESSOURCES DISPONIBLES

L'une des caractéristiques des cours qui semblent encourager efficacement la participation des élèves est la manière dont les ressources disponibles, en particulier les ressources humaines, sont utilisées pour soutenir l'apprentissage, comme dans cet exemple :

Le petit pays asiatique du Laos est réputé être l'un des plus pauvres du monde sur le plan économique. Certes, cette salle de classe dispose de peu de supports matériels. L'enseignant consacre les dix premières minutes de la leçon à parler aux enfants d'un sujet lié à la nature. Sa présentation est illustrée par un dessin qu'il a réalisé et qui est épinglé au tableau. Soudain, les enfants se répartissent par groupes de trois à cinq et entament des discussions. L'enseignant leur a posé une série de questions découlant de son exposé initial. La rapidité avec laquelle tout cela se passe montre que la classe est habituée à travailler de cette manière. Ce qui est également assez remarquable, c'est le changement d'atmosphère. Le langage corporel et les expressions faciales suggèrent que ces enfants, qui semblaient auparavant plutôt passifs, sont maintenant beaucoup plus engagés dans le programme que l'enseignant a prévu.

Des exemples comme celui-ci nous rappellent que, dans n'importe quelle classe, les élèves constituent une riche source d'expériences, d'inspiration, de défis et de soutien, qui, si elle est utilisée, peut injecter une énorme quantité d'énergie supplémentaire dans les tâches et les activités fixées. Cependant, tout cela dépend des compétences de l'enseignant à exploiter cette énergie. C'est en partie une question d'attitude qui dépend de la reconnaissance de la capacité des élèves à contribuer à l'apprentissage des autres.

L'utilisation du travail en groupes coopératifs dans certains pays a démontré son capacité à créer des conditions de classe qui peuvent à la fois maximiser la participation, tout en atteignant des normes d'apprentissage élevées pour tous les étudiants. En effet, tout porte à croire que dans les cas où les enseignants savent habilement planifier et gérer l'utilisation d'activités d'apprentissage en groupes coopératifs, il peut en résulter de meilleurs résultats en termes de développement scolaire, social et psychologique. Ces approches se sont également révélées être un moyen efficace de soutenir la participation des « élèves exceptionnels », par exemple, ceux qui sont nouveaux dans une classe, les enfants issus de contextes culturels ou linguistiques différents et ceux qui sont en situation de handicap. Cependant, il est important de souligner à nouveau la nécessité d'avoir les compétences pour orchestrer ce type de pratique en classe. Des approches de groupe mal gérées entraînent généralement une perte de temps considérable et, en fait, peuvent engendrer de nombreuses perturbations.

Compte tenu de la force des arguments en faveur de l'apprentissage coopératif, il serait raisonnable de supposer que l'utilisation de telles approches serait répandue. Cependant, s'il est courant de voir des enfants assis en groupe autour d'une table, un examen plus attentif confirme qu'ils travaillent souvent sur des tâches individuelles. En ce sens, ils peuvent avoir le pire des deux mondes. Le travail individuel exige une concentration qui peut être perturbée par des discussions de groupe fortuites, encouragées par ce type de disposition des sièges.

LA COOPÉRATION EN CLASSE

Un travail de groupe efficace peut prendre diverses formes, mais la caractéristique principale est que l'accomplissement de la tâche nécessite la participation active de tous les individus au sein du groupe de travail, et qu'un membre du groupe ne peut réussir sans le succès des autres. Il est donc essentiel que les membres du groupe perçoivent l'importance de travailler ensemble, de se respecter mutuellement et d'interagir de manière constructive.

L'aspect le plus important du travail coopératif est l'acceptation par les membres d'un groupe qu'ils ne peuvent atteindre leurs objectifs que si les autres atteignent les leurs. C'est ce que l'on appelle l'interdépendance positive – l'idée étant que « l'un ne peut pas apprendre sans les autres ».

L'interdépendance positive peut être obtenue de différentes manières, en fonction de la nature des tâches à accomplir, du contenu de la leçon et de l'expérience antérieure des élèves. Par exemple :

- Les élèves peuvent être amenés à travailler par deux pour préparer une déclaration commune sur un sujet qu'ils seront chargés de présenter à un groupe plus important ou, éventuellement, à l'ensemble de la classe.
- Un groupe d'élèves peut être impliqué dans une tâche qui ne peut être accomplie que si les supports détenus par chaque membre sont mis en commun.
- Certains membres d'un groupe peuvent être affectés à des rôles particuliers, par exemple, celui de président, d'enregistreur, de résumer, de rendre compte.
- On peut demander à chaque membre du groupe de rédiger le premier jet d'une tâche qui doit être accomplie par l'ensemble du groupe.
- On peut dire à un groupe qu'il sera noté en fonction des performances réalisées par l'ensemble des membres.

En demandant aux élèves de travailler en coopération, nous introduisons en fait une série supplémentaire d'objectifs à atteindre. En plus d'essayer d'atteindre leurs objectifs académiques, les élèves doivent garder à l'esprit des objectifs liés à leurs compétences en matière de travail en équipe. Cela signifie que la complexité et les exigences du travail collaboratif doivent être introduites avec soin et augmentées progressivement. Les difficultés initiales peuvent être minimisées, par exemple, en demandant à chaque élève de travailler avec un camarade de classe familier sur une tâche relativement simple. La nature de la tâche exigée, ainsi que la taille et la complexité du groupe peuvent ensuite être graduellement augmentées à mesure que les élèves gagnent en compétence et en confiance.

UN LANGAGE DE LA PRATIQUE

De nombreuses recherches indiquent que la meilleure façon de développer des méthodes de travail inclusives est que les enseignants d'une école apprennent les uns des autres. Le message est simple : pour encourager la coopération entre les élèves, commencez par renforcer la coopération entre les membres du personnel. De cette manière, l'objectif est de « faire circuler les connaissances » au sein de l'école, afin que les meilleures pratiques soient accessibles à tous les enfants.

La recherche souligne l'importance de créer un climat propice à ce type d'apprentissage professionnel. Au cœur du processus se trouve la discussion sur la pratique, comme dans l'exemple suivant :

L'école dessert une communauté pauvre dans une ville de l'Inde. Après une leçon au cours de laquelle les enfants ont participé à un jeu de rôle sur la famille, les enseignants expliquent comment cela a été planifié. L'année précédente, le directeur de l'école avait instauré des réunions occasionnelles le samedi matin pour discuter de leur travail. Sur les murs de l'école, on peut voir de belles affiches élaborées lors de ces rencontres. Ce sont ces discussions, expliquent les enseignants, qui les ont incités à expérimenter des approches différentes de l'enseignement. Cependant, ils ont expliqué que ce n'était pas seulement grâce aux réunions. Ils ont également développé l'idée qu'ils ont appelée « l'enseignement en partenariat », par lequel ils ont parfois l'occasion de travailler ensemble dans les classes des autres. Selon eux, c'est cela, plus que toute autre chose, qui a stimulé leur expérimentation. Lorsqu'on leur a demandé comment ils trouvaient le temps, ils ont expliqué que parfois le chef d'établissement prenait une classe pour libérer un enseignant afin qu'il travaille avec un collègue. D'autres fois, ils peuvent regrouper deux classes, mais cela signifie généralement qu'ils doivent travailler à l'extérieur car les salles de classe sont trop bondées.

Au cœur de ce type de processus, où l'apprentissage professionnel a lieu au sein d'une école, se trouve le développement d'un langage commun avec lequel les collègues peuvent se parler entre eux, et même se parler à eux-mêmes, des aspects détaillés de leur pratique. Sans un tel langage de la pratique, les enseignants ont du mal à expérimenter de nouvelles possibilités.

Une grande partie de ce que les enseignants font au cours des rencontres intensives qui ont lieu est réalisée à un niveau intuitif. En outre, ils ont peu de temps pour s'arrêter et réfléchir. C'est pourquoi avoir la possibilité d'observer des collègues au travail est si crucial pour le succès des efforts pour développer la pratique. C'est par le partage d'expériences que les collègues peuvent s'aider mutuellement à articuler ce qu'ils font actuellement et à définir ce qu'ils aimeraient faire. C'est également le moyen de créer un espace au sein duquel les suppositions considérées comme acquises à propos de groupes particuliers d'apprenants peuvent être soumises à une critique mutuelle.

Un engagement sur la base de divers types d'informations pour étudier l'enseignement dans une école peut aider à élaborer un tel langage de la pratique. Cela peut, par conséquent, favoriser le développement de pratiques plus efficaces pour engager les apprenants qui sont considérés comme difficiles à atteindre. Plus précisément, cela peut créer un espace pour repenser les choses en interrompant les discours existants et en interrogeant les méthodes de travail habituelles.

Le point de départ de ces processus est souvent l'examen des données statistiques relatives aux progrès des élèves. Cependant, la nécessité d'approfondir les facteurs qui influencent les progrès requiert généralement un engagement avec des données qualitatives. Des techniques particulièrement puissantes à cet égard impliquent le recours à l'observation mutuelle des cours, parfois par le biais d'enregistrements vidéo, et les informations recueillies auprès des élèves sur les modalités d'enseignement et d'apprentissage au sein d'une école.

Tout ceci est cohérent avec l'idée d'« évaluation de l'apprentissage », une approche qui invite les enseignants à aider leurs élèves à comprendre ce qu'ils doivent apprendre et comment. Il s'agit de donner aux élèves l'occasion de discuter de leurs objectifs d'apprentissage, de réfléchir et parler de leurs progrès et des prochaines étapes.

Cette approche repose sur la reconnaissance du fait que toute activité d'enseignement et d'apprentissage offre des possibilités d'évaluation, et que cette évaluation devrait être intégrée dans la pratique quotidienne de la classe comme un moyen d'apprécier en permanence les progrès de tous les élèves. Cela permet d'informer l'enseignement et d'obtenir des retours pour améliorer l'apprentissage des élèves.

CRÉER DES INTERRUPTIONS

Dans de bonnes conditions, ces approches fondées sur des données probantes créent des interruptions qui contribuent à « rendre ce qui est familier inhabituel » de manière à stimuler l'auto-questionnement, la créativité et l'action. Ce faisant, elles peuvent parfois conduire à un recadrage des problèmes perçus qui, de fait, attire l'attention de l'enseignant sur des possibilités ignorées pour lever les obstacles à la participation et à l'apprentissage. C'est ainsi que les différences entre les élèves, le personnel et les écoles deviennent des catalyseurs d'amélioration.

Le souci du principe d'équité suppose qu'il faut également se concentrer sur la réflexion qui sous-tend les actions et les répercussions de cette réflexion sur les pratiques. En particulier, il faut se préoccuper des attitudes et des hypothèses qui influencent les actions des enseignants, dont certaines peuvent être inconscientes, et de la manière dont elles peuvent être modifiées grâce au dialogue avec d'autres personnes, notamment les apprenants eux-mêmes.

Une approche efficace pour introduire ce type d'apprentissage professionnel est l'étude des leçons. Il s'agit d'une procédure méthodique pour le développement de l'enseignement qui est bien établie au Japon et dans certains autres pays asiatiques. L'objectif de l'étude des leçons est d'améliorer l'efficacité des expériences que les enseignants offrent à tous leurs élèves. L'accent est mis sur une leçon particulière qui est ensuite utilisée comme base pour rassembler des données sur la qualité des expériences que les élèves reçoivent. Ces leçons sont appelées leçons de recherche et sont utilisées pour examiner la réactivité des élèves aux activités prévues.





ACTIVITÉ 2

UTILISER LE CADRE D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE

Un récent projet de recherche en Europe, intitulé **Atteindre les personnes difficiles à atteindre, a étudié la manière dont les étudiants formés à la recherche peuvent contribuer à ces processus d'apprentissage professionnel.**

OBJECTIF

Commencer le processus d'examen de l'enseignement et de l'apprentissage en relation avec l'inclusion et l'équité.

PROCESSUS

1. Le Cadre d'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage est présenté aux participants, en précisant que les indicateurs et les questions sont basés sur la recherche internationale à propos des facteurs associés aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui sont inclusives et équitables.

2. À l'aide de l'échelle de notation à quatre points suivante, les participants notent l'enseignement et l'apprentissage dans leur école par rapport aux indicateurs :

A signifie : L'école se porte bien. Il y a plusieurs forces significatives et pas de faiblesses évidentes.

B signifie : L'école se porte assez bien. Dans l'ensemble, les points forts l'emportent sur les points faibles.

C signifie : L'école ne se porte pas très bien. Dans l'ensemble, les points faibles l'emportent sur les points forts.

D signifie : L'école se porte mal. Il n'y a pas de points forts évidents et plusieurs points faibles importants.

3. Les participants réfléchissent ensuite aux questions suivantes :

- Quels sont les points forts sur lesquels notre école peut s'appuyer ?
- Quels sont les principaux défis et comment les relever ?
- Quelles devraient être les prochaines étapes ?

4. Enfin, les participants partagent leurs réflexions sur ce processus et discutent des implications pour les prochaines étapes.

LE CADRE D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE

2.1 L'enseignement est planifié en tenant compte de tous les élèves

- Les activités de cours tiennent-elles compte des intérêts et des expériences des élèves ?
- Des méthodes d'enseignement variées sont-elles utilisées ?
- Les étudiants comprennent-ils les objectifs des activités de cours ?

2.2 Les cours encouragent la participation de tous les élèves

- S'adresse-t-on à tous les élèves par leur nom ?
- Existe-t-il des supports qui suscitent l'intérêt des élèves ?
- Les élèves ont-ils le sentiment de pouvoir s'exprimer pendant les cours ?
- Les leçons sont-elles culturellement pertinentes ?
- Les garçons et les filles sont-ils encouragés à s'exprimer de manière équitable ?

2.3 Les élèves sont activement impliqués dans leur propre apprentissage

- Les élèves sont-ils encouragés à prendre la responsabilité de leur propre apprentissage ?
- L'environnement de la classe encourage-t-il l'apprentissage autonome ?

2.4 Les élèves sont encouragés à se soutenir mutuellement dans leur apprentissage

- La disposition des sièges encourage-t-elle les élèves à interagir ?
- Les élèves sont-ils parfois amenés à travailler en binômes ou en groupes ?
- Les élèves s'entraident-ils pour atteindre les objectifs des cours ?

2.5 Un soutien est apporté lorsque les élèves rencontrent des difficultés

- Les enseignants sont-ils attentifs aux élèves qui rencontrent des difficultés ?
- Les élèves se sentent-ils capables de demander de l'aide ?

2.6 La discipline en classe est basée sur le respect mutuel

- Y a-t-il des règles établies pour parler et écouter à tour de rôle ?
- Les élèves ont-ils le sentiment que les règles de la classe sont équitables ?
- Le harcèlement est-il découragé ?

2.7 Les élèves ont le sentiment d'avoir quelqu'un à qui parler lorsqu'ils sont inquiets ou contrariés

- Les préoccupations des élèves sont-elles écoutées et prises en compte ?
- Les enseignants se rendent-ils disponibles pour que les élèves puissent leur parler en privé ?

2.8 L'évaluation contribue à la réussite de tous les élèves

- Les enseignants utilisent-ils l'évaluation pour encourager l'apprentissage ?
- Les élèves reçoivent-ils des commentaires constructifs sur leur travail ?
- Aide-t-on les élèves à réviser pour les tests ou les examens ?
- Les enseignants veillent-ils à ce que la diversité soit respectée, même au sein d'un système d'évaluation formel unifié ?



ACTIVITÉ 3

COMPTES RENDUS DE LA PRATIQUE

OBJECTIF

Tirer des enseignements des expériences d'autres écoles qui ont fait des progrès dans la promotion d'un enseignement et d'un apprentissage inclusifs et équitables.

PROCESSUS

1. Les participants lisent individuellement l'un des quatre comptes rendus, de sorte qu'un quart du groupe examine chacun d'entre eux. Il est expliqué que les comptes rendus peuvent être issus de contextes différents en termes de politiques nationales et de ressources disponibles.
2. Les groupes sont formés de participants qui ont lu le même compte rendu. Après avoir discuté du compte rendu, ils se mettent d'accord sur un résumé des idées clés qui ont émergé.
3. Les groupes se réunissent et présentent les comptes rendus qu'ils ont lus et les idées clés qui ont émergé de leur discussion.
4. Les leçons tirées de cette activité sont examinées en fonction des questions suivantes :
 - Qu'avons-nous appris de ces comptes rendus de pratiques ?
 - Quelles sont les implications pour ce qu'il devrait se passer dans notre école ?
 - Quelles devraient être nos prochaines étapes ?

LES COMPTES RENDUS DE LA PRATIQUE

Ces exemples sont destinés à stimuler la discussion sur ce qu'il faut faire pour promouvoir le développement de pratiques inclusives. À la lecture des comptes rendus, il est important de se rappeler que les contextes et les ressources sont différents. Par conséquent, les approches utilisées par les écoles dans ces exemples devront être modifiées pour s'adapter aux différentes situations au sein de communautés diverses.

Ce qui est commun aux quatre exemples, c'est l'accent mis sur l'utilisation de données pour analyser les obstacles auxquels sont confrontés certains apprenants et la portée des efforts collectifs pour résoudre ces difficultés. Cela montre également l'importance du leadership pour faire avancer les choses.

COMPTE RENDU 1 : LES ENSEIGNANTS SORTENT DE LEUR ZONE DE CONFORT

Considérez les questions suivantes en lisant ce compte rendu :

- Les enseignants de votre école tiennent-ils compte de l'avis des élèves lorsqu'ils planifient leurs cours ?
- Que pensez-vous de l'approche de l'étude des leçons ?
- Avez-vous l'occasion de parler de votre pratique avec vos collègues ?

Trois enseignants d'un établissement secondaire ont adopté l'idée de l'étude des leçons, une approche du développement professionnel basée sur la recherche. En planifiant une activité de théâtre commune, ils ont identifié dans chacune de leurs classes les élèves qu'ils considéraient comme particulièrement vulnérables. Ils ont estimé qu'en réfléchissant à la leçon en pensant à ces personnes, ils pourraient créer des moyens nouveaux et différents de faciliter l'apprentissage de tous leurs élèves. Ainsi, par exemple, un enseignant a parlé d'un élève qui comprenait la langue mais ne parlait pas, même lorsqu'il y était invité. Un autre enseignant s'est concentré sur l'un de ses élèves qui avait de graves difficultés de lecture.

Cela a conduit les enseignants à discuter de la façon dont ils pourraient planifier différemment la leçon. Par exemple, ils ont envisagé d'inviter les élèves à écrire sur le tableau blanc et de leur faire répéter oralement ce qu'ils voulaient dire, plutôt que de rédiger leurs arguments.

ÉCOUTER LES APPRENANTS. En outre, le trio a décidé qu'il devait travailler avec certains de ses élèves en amont des leçons pour avoir une idée de la manière dont ils préféreraient apprendre. Ils ont également voulu réfléchir à la meilleure façon de planifier la leçon pour tenir compte des multiples différences entre les élèves. Dans cette optique, ils ont sélectionné sept élèves, chacun d'origine ethnique différente, dont six étaient nés en dehors du pays.

Les enseignants ont réuni ces élèves à l'heure du déjeuner et leur ont demandé de donner leurs préférences au sujet de différentes activités de cours pouvant être utilisées. Suite à ces discussions, ils ont décidé qu'en tant qu'enseignants, ils laisseraient plus de place à la prise de décision des élèves pendant la leçon qu'ils planifiaient ensemble.

L'objectif global de la leçon planifiée était de développer la confiance en soi et la sensibilisation à plusieurs techniques théâtrales. Chaque enseignant a donné le cours en présence de ses collègues, apportant des modifications à la lumière des discussions régulières qui ont eu lieu au fur et à mesure. Ces dernières se sont de plus en plus concentrées sur des questions de détail ce qui, par conséquent, a conduit à mettre davantage l'accent sur le défi mutuel et la réflexion personnelle, comme illustré ci-dessous.

RÉFLEXION SUR L'EXPÉRIENCE. Après l'une des leçons, s'est tenue une conversation durant laquelle on a entendu les enseignants « réfléchir à haute voix » à leur façon respective de travailler, suite à l'observation de leur collègue en train de dispenser la leçon :

Enseignant 1 : « Je pensais que c'était bruyant. Je savais que c'était OK, mais je me sentais un peu mal à l'aise avec ça, car je ne peux pas imaginer avoir le même niveau de bruit dans ma classe et contrôler la situation. Je ne suis pas sûr de pouvoir les laisser partir comme ça ».

Enseignant 2 : « Vous pouvez dire que vous (Enseignant 3) avez fait beaucoup de travail de groupe avec votre classe. Vous avez construit cette relation en les laissant travailler de manière plus autonome, au fil du temps, donc ce n'est pas juste une fois ».

Enseignant 1 : « Je structurerais davantage mon cours. Vous leur avez donné les deux tâches à faire en même temps. Vous ne les avez pas vraiment passées en revue avant le début du cours mais vous avez circulé parmi eux lorsqu'ils faisaient leur première tâche, les caractéristiques dramatiques, pour vérifier qu'ils étaient prêts pour la deuxième tâche. Je la diviserais en deux tâches, la première étant la réalisation de la caractéristique dramatique, et la seconde étant celle où ils réfléchissent aux aspects importants de chaque caractéristique dramatique. Je ferais une tâche, puis je les arrêteraï tous et les ramènerais devant moi, et ensuite je leur dirais quoi faire pour la deuxième tâche. Je leur rendrais peut-être un mauvais service, mais je ne pense pas qu'ils pourraient s'en sortir. Ou peut-être que je veux juste sentir que je contrôle la situation ».

Enseignant 2 : « J'ai été vraiment surpris de voir comment les élèves se sont mis à lire leurs dossiers d'information en groupe. Je suis envieux. Ce qui m'a surpris, c'est la façon dont vous leur avez donné des instructions et compté sur eux pour les lire. Vous leur avez manifestement appris à être autonomes ».

Tout cela a conduit à une réflexion sur les différents styles d'enseignement utilisés par les membres du trio :

Enseignant 1 : « Je pense que (l'enseignant 3) a un style très calme. Cela déteint sur les élèves. J'ai observé comment elle circulait dans la classe. Ce style calme ne fonctionnerait pas avec mon groupe, ou est-ce la façon dont je les ai formés ?? Ils sont beaucoup moins doués et il faut beaucoup d'énergie pour les amener à écrire. Il y a aussi beaucoup de problèmes de comportement. Je me sens anéantie à la fin. Si j'étais plus calme, peut-être se détendraient-ils ? J'aurais peur que mes élèves soient capables d'être aussi indépendants. Vous ne leur avez pas vraiment dit ce qu'ils devaient faire. Mes élèves ne pourraient pas faire ça, ou peut-être est-ce à cause des attentes que j'ai envers eux ? C'est en partie lié à la personnalité des élèves, mais aussi aux attentes ».

RÉFLÉCHIR À NOUVEAU. La conversation a ensuite porté sur les moyens de mobiliser les forces cachées des élèves :

Enseignant 2 : « J'ai également apprécié la façon dont vous avez choisi les responsables de chacun des groupes. Vous avez choisi des personnes dont vous saviez qu'elles auraient confiance en elles pour diriger les groupes ».

Enseignant 1 : « Nous ne nous appuyons pas assez sur leurs forces. Prenez par exemple l'élève Y, il est faible en tout, mais c'est un athlète de l'équipe de la ville. L'élève X est très impliqué dans les cadets, peut-être serait-il à l'aise pour diriger cette activité. Ce n'est pas parce qu'il n'est pas très bon en expression orale que nous ne pouvons pas tirer parti de ses points forts dans d'autres domaines ».

Enseignant 2 : « Je ne sais pas vraiment ce qui les fait tiquer, à quels groupes ou clubs ils appartiennent, ce qui les fait avancer. Nous devons montrer qu'ils ont des compétences dans certains domaines et tirer parti de leurs points forts ».

À la fin du processus, les trois enseignants ont déclaré qu'ils avaient été mis au défi de repenser la planification et l'animation de leurs cours. Ils ont ainsi réalisé que les nouvelles approches leur avaient donné l'occasion d'apprendre en dehors de ce qu'ils appelaient leur « zone de confort » et, ce faisant, de dépasser leurs attentes quant aux capacités de leurs élèves.

COMPTE RENDU 2 : REMETTRE EN QUESTION LES ATTENTES

Considérez les questions suivantes en lisant ce compte rendu :

- Quels élèves sont un sujet de préoccupation dans votre école ?
- Quels sont les aspects de leurs progrès qui vous préoccupent ?
- Comment pourriez-vous en savoir plus sur les expériences de ces apprenants ?

Dans cette école primaire, les dossiers d'évaluation ont montré qu'une proportion importante d'enfants avaient des difficultés en écriture, au regard de leurs progrès en mathématiques. En dépit de ce que certains enseignants avaient prévu, une attention exclusive sur les garçons était clairement injustifiée, étant donné que ceux-ci figuraient également parmi les plus performants et que de nombreuses filles surpassaient péniblement les garçons les moins performants.

COLLECTE DE DONNÉES. Les données à ce sujet ont été produites par un groupe de recherche du personnel qui a interrogé un petit nombre d'enfants pendant qu'ils écrivaient et dont certains ont souligné leur sentiment de peur de l'échec. Les membres du groupe ont été fascinés par les résultats obtenus et se sont demandés dans quelle mesure ce ressenti à l'égard de l'écriture était répandu parmi les élèves.

C'est dans cet esprit que les enseignants ont décidé de concevoir un questionnaire, qui a été rempli par tous les enfants des cinquième et sixième années, certains enfants étant aidés par des assistants. Les membres du groupe de recherche ont été surpris et intrigués par les facteurs que les enfants ont identifiés comme des obstacles à une bonne écriture et ont commencé à réfléchir à la manière dont leurs propres pratiques pourraient évoluer pour atténuer certains de ces problèmes.

ÉLARGIR LA DISCUSSION. Il a été décidé que le moment était venu d'impliquer d'autres membres du personnel de l'école. Le groupe a donc décidé d'utiliser les résultats des entretiens et des questionnaires, ainsi que des exemples d'écrits d'enfants, pour éclairer la planification d'une journée de développement professionnel des enseignants.

Tout au long de cette journée, l'accent a été mis sur l'interprétation par les enseignants des données recueillies auprès de « leurs » enfants et sur la manière dont ils pourraient réajuster leur propre pratique. La réunion a suscité beaucoup de débats, et de nombreux enseignants ont donné des exemples de la manière dont ils avaient l'intention d'essayer de nouvelles idées au regard des informations obtenues. Les assistants de soutien ont participé à ces discussions, apportant des renseignements précieux et spécifiques issus de leur travail individuel avec les élèves.

Des éléments « amusants » au cours de la journée – par exemple, l'essai d'une activité théâtrale liée à l'écriture d'une histoire – ont également aidé à rappeler au personnel l'existence de bonnes relations au sein de l'école et ont encouragé la discussion sur leurs priorités face aux nombreux défis. Malgré cela, les entretiens de suivi avec certains enseignants ont révélé qu'ils avaient du mal à trouver les moyens de modifier leur pratique dans le cadre des contraintes de la politique de l'école. En effet, ce n'est que plus tard, après que les inspecteurs en visite aient jugé que la qualité de l'enseignement dans l'école était bonne, que les enseignants ont recommencé à faire confiance à leur propre jugement pour déterminer comment ils pourraient développer leur pratique.

LE SUIVI. Il est significatif que, deux ans plus tard, un certain nombre d'enseignants utilisaient encore les résultats du questionnaire pour poursuivre leur développement continu. Des essais de différentes approches pour encourager l'écriture ont également eu lieu, avec un accent soutenu mis sur la vérification avec les enfants concernés.

COMPTE RENDU 3 : SE CONCENTRER SUR LES DÉTAILS

Considérez les questions suivantes en lisant ce compte rendu :

- Comment faites-vous participer les élèves de votre classe qui ont des difficultés à se concentrer ?
- Avez-vous l'occasion de parler de vos pratiques de classe à vos collègues ?
- Les élèves vous surprennent-ils parfois ?

Pendant la première phase d'une leçon de lecture dans cette école primaire, les enfants étaient assis en cercle sur un tapis, chacun tenant son livre de lecture. Dans son introduction, l'enseignante a abordé l'idée des « personnages principaux » d'une histoire.

Elle a utilisé des questions pour faire appel aux connaissances des enfants, par exemple : « *Comment appelle-t-on la personne qui écrit un livre ?* ».

TRAVAIL EN BINÔMES. Les enfants ont ensuite été invités à travailler par deux pour parler des personnages principaux de leurs livres. L'enseignante a fait le tour du cercle des élèves en indiquant à chacun le nom de son partenaire. Puis, elle a expliqué que chaque personne devra parler ultérieurement de ce que son binôme aura dit. Un garçon, José, devait travailler avec elle.

Quelques instants après le début de l'activité, il est apparu évident que plusieurs membres de la classe ne comprenaient pas ce qui était demandé. L'enseignante a donc interrompu le cours et a donné plus de précisions sur la tâche. Les enfants ont ensuite discuté en binôme pendant environ cinq minutes.

ÉTABLIR DES LIENS. Finalement, on a demandé aux membres de la classe de terminer leur discussion avec leur partenaire, puis chacun a fait son rapport à la classe à tour de rôle. Après avoir écouté le résumé de chaque enfant, l'enseignante a écrit certains mots au tableau. Parfois, elle leur posait des questions pour obtenir le vocabulaire approprié, par exemple : « *Est-ce que tu l'aimerais ?* », « *Pourquoi pas ?* ». De nombreuses questions semblaient avoir pour but d'établir des liens avec les expériences quotidiennes des enfants, d'approfondir leur réflexion et, en même temps, d'élargir leur vocabulaire, par exemple : « *Se faire expulser – qu'est-ce que cela signifie ?* ». Bien que cette phase de la leçon ait pris du temps et ait nécessité beaucoup d'écoute, les enfants sont restés engagés. En effet, vers la fin du processus, l'enseignante a félicité tous les enfants pour leur concentration. Elle leur a ensuite demandé de lire tous en chœur les mots qu'elle avait listés.

Les élèves ont été invités à retourner à leur table et à rédiger un texte sur ce qu'il se passerait si leur personnage visitait l'école. Alors qu'ils rejoignaient leurs places, une fille, se sentant visiblement très impliquée dans ce qui avait été discuté, demanda si cela allait vraiment se produire !

Les enfants étaient assis autour de cinq tables, manifestement regroupés sur la base de leur niveau de lecture. Alors qu'ils commençaient à travailler, l'enseignante a distribué plusieurs documents de travail. Puis, elle s'est déplacée vers certaines tables pour les aider à démarrer. Au bout d'un moment, elle a arrêté la classe et leur a demandé d'écouter un garçon lire son texte à haute voix, afin de l'aider à déterminer où les points devaient être placés.

LES ENSEIGNANTS APPRENNENT ENSEMBLE. Par la suite, l'enseignante a échangé avec l'un de ses collègues moins expérimentés qui avait observé la leçon. Ils ont parlé, par exemple, du soin que l'enseignante semblait apporter au langage et de son utilisation du questionnement pour sonder la compréhension des enfants. Ils ont également discuté de son utilisation de la discussion en binôme. Apparemment, les enfants sont familiers avec cette approche puisqu'elle avait été utilisée dans des leçons précédentes. Les deux enseignants ont été impressionnés par la concentration des élèves et leur capacité à s'exprimer.

La plus jeune enseignante a évoqué la façon dont sa collègue avait choisi de travailler avec José. Il s'agissait vraisemblablement d'un hasard, bien qu'elle l'ait orienté vers l'avant de la classe, afin de « le surveiller de près ». Il semble que José puisse être perturbateur parfois. Ils ont parlé de différentes tactiques permettant de garder un œil sur les élèves potentiellement difficiles.

LES SURPRISES. L'aspect sans doute le plus intéressant de la discussion a porté sur les moyens de tenir compte des différences au sein de la classe. L'enseignante s'est référée à une expérience vécue au début de sa carrière qui a influencé sa réflexion. Elle a déclaré : « *Tous les enfants ont des choses en eux qui peuvent nous surprendre... ils peuvent tous nous surprendre* ».

Les deux collègues se sont souvenus des différentes manières dont cette leçon avait donné de la place aux « surprises », tout en offrant aux individus divers degrés de soutien afin qu'ils puissent participer. Ils se sont rappelés, par exemple, comment certains enfants ont été encouragés à répondre en posant des questions soigneusement choisies. Ils ont également souligné la façon dont l'enseignante avait discrètement offert différents niveaux de soutien une fois que les enfants avaient commencé l'activité d'écriture. Ainsi, par exemple, elle a immédiatement donné des instructions orales supplémentaires à ceux qui, selon elle, en avaient besoin. Elle a également distribué des instructions écrites supplémentaires à certains enfants, mais d'une manière qui n'a pas attiré l'attention sur leur besoin accru de soutien. Ainsi, tous les enfants ont participé à une leçon commune, dans laquelle ils partageaient un programme similaire, mais d'une manière qui cherchait à répondre à leurs besoins particuliers.

Les deux enseignants ont estimé que leurs discussions les avaient aidés à réfléchir en détail à certains aspects de leur propre conception des choses et pratique. En ce sens, l'expérience a démontré l'importance d'avoir l'occasion d'observer la pratique des autres, et d'avoir un temps de qualité pour participer à un échange approfondi sur l'expérience partagée.

COMPTE RENDU 4 : COORDONNER LE SOUTIEN À L'APPRENTISSAGE

Considérez les questions suivantes en lisant ce compte rendu :

- Tous les élèves de votre école ont-ils quelqu'un à qui parler lorsqu'ils sont confrontés à des difficultés, des violences ou du harcèlement ?
- Disposez-vous de systèmes de suivi qui vous permettent de mobiliser un soutien lorsque cela est nécessaire ?
- Ce compte rendu met-il en évidence des éléments qui pourraient être revus dans votre école ?

Située dans un grand ensemble de logements sociaux à la périphérie d'une ville, l'école compte quelque 900 élèves âgés de 11 à 16 ans. La question de la pauvreté a un impact énorme sur son travail.

L'école est confrontée à un problème particulier de mobilité des élèves. Par exemple, sur les 160 élèves qui ont obtenu leur diplôme l'été dernier, seuls 100 d'entre eux avaient commencé à fréquenter l'école. En parallèle, au cours des cinq années précédentes, 227 élèves avaient fait partie de la cohorte à un moment ou à un autre.

Il existe également une forme plus cachée de mobilité, avec des élèves qui se déplacent entre le domicile de différents parents ou d'autres membres de leur famille. La mauvaise santé est vue comme un facteur ayant une incidence omniprésente sur l'assiduité et les progrès, mais selon les personnes de l'école, ceci n'est pas compris dans des milieux plus larges.

La stratégie de l'école pour favoriser l'inclusion comporte deux axes interconnectés : le suivi des progrès et le soutien de l'apprentissage.

SUIVI DES PROGRÈS. La stratégie de suivi implique un tissage complexe de nombreuses tactiques, toutes destinées à aider le personnel et les élèves à se concentrer sur les progrès de chaque élève. Sur ce point le chef d'établissement est très clair : « *Nous devons savoir ce qu'il se passe !* »

De plusieurs manières, des informations actualisées sur l'assiduité, les efforts et les progrès sont utilisées pour motiver, célébrer les succès et, bien sûr, identifier les obstacles aux progrès. Ici, l'analyse des données est le moyen par lequel un usage approprié peut être fait des équipes de soutien aux étudiants qui ont été introduites. En même temps, il est important de noter qu'une pression est exercée sur tous les élèves pour qu'ils obtiennent de bons résultats.

Les enseignants reçoivent régulièrement des feuilles de calcul qui résument les progrès de chaque élève. Ils en discutent avec chacun d'entre eux, en particulier avec ceux dont les résultats sont préoccupants, et des objectifs individuels sont fixés.

Chaque membre de l'équipe de direction est responsable du suivi d'un département. En outre, les cadres supérieurs assument un rôle de surveillance plus large dans l'ensemble de l'école. Cela signifie que les enseignants bénéficient d'un soutien direct considérable pour gérer les incidents perturbateurs dans leurs classes.

SOUTIEN À L'APPRENTISSAGE. Le visiteur de l'école est surpris par la préoccupation de fournir aux élèves un soutien pour leur apprentissage. Ce qui est inhabituel ici, c'est la manière dont les membres de l'école sont capables d'articuler les objectifs de soutien avec leur sensibilité aux potentiels dangers. Il est également impressionnant de constater la manière dont les membres du personnel ayant des statuts différents travaillent ensemble pour élaborer une stratégie de soutien qui semble « intégrée ». Par conséquent, le soutien s'avère facilement disponible à tout moment selon les besoins de chacun dans l'école.

La philosophie inclusive de l'école l'a amenée à assumer des responsabilités plus larges en tant que centre de ressources pour les élèves souffrant de handicaps physiques, dont certains se déplacent en fauteuil roulant, et pour d'autres qui sont considérés comme ayant de graves difficultés d'apprentissage. Cela signifie qu'un soutien des adultes encore plus important est disponible. Ce qui est intéressant ici, cependant, c'est que puisque tous ces élèves passent la plupart de leur temps dans des classes ordinaires, le soutien qui leur est apporté est également disponible pour les autres qui pourraient en avoir besoin.

Dans l'ensemble de l'école, parmi les élèves et le personnel, il y a une acceptation perceptible et tenue pour acquise du droit des personnes en situation de handicap à être dans l'école. En effet, leur présence est considérée comme ayant une influence positive.

La justification globale de l'aide apportée aux élèves de l'école est expliquée en termes d'objectif d'« accès non assisté ». Cela signifie que le soutien n'est fourni que lorsqu'il est nécessaire et qu'il cesse dès que possible. Comme l'a fait remarquer un enseignant, « *si vous n'en avez pas besoin, on arrête [le soutien]* ».

L'IMPORTANCE DE L'ÉTHOS. À bien des égards, les structures organisationnelles de l'école sont assez traditionnelles. Ce qui est toutefois remarquablement différent, c'est la nature des relations de travail qui transcendent horizontalement ces systèmes plutôt hiérarchiques. L'une des directrices adjointes l'explique comme étant la philosophie qui imprègne le travail de chacun, quel que soit son statut. Elle a déclaré :

« Les membres du personnel sont beaucoup plus proches des élèves ici que dans d'autres écoles. C'est une approche beaucoup plus holistique ».

Elle se souvient que lorsqu'elle est arrivée à l'école la première fois, cela avait été « bouleversant », et notamment au niveau des attentes élevées du personnel à l'égard des élèves. Une jeune enseignante a évoqué le soutien qu'elle a reçu, constatant que « tout ce que vous apprenez, vous l'apprenez de ceux qui vous entourent ». Un chef de département a expliqué comment les changements d'attitudes et d'attentes ont été accompagnés de développements significatifs dans les pratiques de classe. Il a déclaré :

« Pour être honnête, une grande partie de mes premières années d'enseignement consistait à garder les enfants. Maintenant, nous nous concentrons tous sur l'amélioration des résultats et l'école est de plus en plus perçue comme un centre d'apprentissage. Notre véritable force, cependant, est le travail d'équipe entre tous les membres du personnel ».

Il est significatif que les discussions dans l'école semblent souvent tourner autour du thème de la collaboration. De fait, les nombreuses pressions auxquelles l'école doit faire face au quotidien paraissent avoir été mises à profit.



ACTIVITÉ 4

UTILISER L'ENQUÊTE COLLABORATIVE POUR DÉVELOPPER L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE INCLUSIFS

OBJECTIF

Introduire une procédure d'analyse et de promotion de l'enseignement et de l'apprentissage inclusifs.

PROCESSUS

Les instructions présentées ici sont destinées à guider un processus d'enquête collaborative visant à rendre les pratiques de classe plus inclusives. L'approche doit être utilisée de manière flexible, en tenant compte des facteurs et des contextes locaux. Il est supposé que le processus sera dirigé par un groupe de coordination mis en place au sein d'une école.

UN LANGAGE DE LA PRATIQUE

Ces suggestions s'appuient sur les résultats de la recherche internationale relatives aux stratégies visant à favoriser des formes d'enseignement efficaces pour impliquer tous les membres d'une classe. Cela suggère que l'évolution des pratiques, en particulier chez les enseignants plus expérimentés, a peu de chances de se produire sans une certaine exposition à ce à quoi ressemble réellement l'enseignement lorsqu'il est pratiqué différemment, et sans l'exposition à quelqu'un qui peut aider les enseignants à comprendre la différence entre ce qu'ils font et ce qu'ils aspirent à faire.

Au cœur des processus dans les écoles où des changements de pratique se produisent, il y a le développement d'un langage commun de pratique avec lequel les collègues peuvent parler entre eux et, de fait à eux-mêmes, sur des aspects détaillés de leur pratique. Sans un tel langage, les enseignants ont du mal à expérimenter de nouvelles possibilités. C'est pourquoi avoir la possibilité de voir des collègues au travail est si crucial pour le succès des tentatives de développement de la pratique. C'est par le partage d'expériences que les collègues peuvent s'entraider à articuler ce qu'ils font actuellement et à définir ce qu'ils aimeraient faire. C'est également le moyen de soumettre à une critique mutuelle les suppositions tenues pour acquises concernant certains groupes d'élèves.

ÉTUDE DES LEÇONS

Cela soulève des questions sur la meilleure façon d'introduire une telle approche du développement professionnel. Une approche efficace est celle dite de l'étude des leçons, une démarche systématique de développement de l'enseignement bien établie au Japon et dans d'autres pays asiatiques.

L'objectif de l'étude des leçons est d'améliorer l'efficacité des expériences que les enseignants offrent à tous leurs élèves. L'activité principale consiste en une recherche collaborative sur un domaine d'intérêt partagé et qui est identifié par la discussion. Le contenu de ce domaine d'intérêt est la leçon planifiée qui sert ensuite de base à la collecte de données sur la qualité de l'expérience vécue par les étudiants. Ces leçons sont appelées leçons de recherche et sont utilisées pour examiner la réaction des élèves aux activités prévues.

Les membres du groupe travaillent ensemble pour concevoir le plan de cours qui est ensuite mis en œuvre par chaque enseignant à tour de rôle. Des observations et des réunions post-leçons sont organisées pour faciliter l'amélioration de la leçon de recherche entre chaque essai. Il convient de noter ici que l'accent est mis sur la leçon et les réponses des élèves, et non sur l'enseignant.

La collecte de données est un facteur clé de l'étude des leçons. Dans la mesure du possible, cela peut impliquer l'utilisation d'un enregistrement vidéo. L'attention est également mise sur l'écoute des points de vue des élèves de façon à introduire un côté critique dans les discussions qui ont lieu.

PROCÉDURES

Les suggestions faites dans ces notes sont basées sur l'expérience de l'utilisation de l'étude des leçons dans de nombreuses écoles, dans différentes parties du monde. Cependant, il est important qu'elles soient utilisées de manière flexible et adaptées aux traditions et aux situations des contextes particuliers.

Il s'est avéré utile d'organiser un atelier préliminaire afin de présenter ces directives pour la mise en place de groupes d'étude de leçons. Ensuite, sur une période de quelques semaines, les enseignants concernés suivent une version de la procédure suivante, étape par étape :

- 1.** Les enseignants forment des trios, généralement constitués de collègues ayant des expériences variées. Ils travaillent ensemble pour tester et évaluer l'idée de l'étude de leçons comme moyen de renforcer l'enseignement et l'apprentissage en relation avec des thèmes jugés pertinents, par exemple, l'engagement de l'apprenant, l'adaptation à la diversité ou l'encouragement de l'apprentissage autonome.
- 2.** Le trio choisit et planifie une leçon que chaque membre va dispenser. L'objectif de cette leçon de recherche sera de réunir les meilleures compétences disponibles dans le but d'impliquer tous les élèves de la classe.

3. Pendant que chaque membre du personnel dispense la leçon, ses deux collègues observent le processus, en se concentrant spécifiquement sur la façon dont les élèves réagissent. Si possible, la leçon doit également être enregistrée en vidéo, et un échantillon d'élèves doit être interrogé pour connaître leurs réactions et l'étendue de leur apprentissage.
4. Après chaque leçon de recherche, le trio réfléchit à ce qu'il s'est passé, en utilisant leurs notes, les retours des élèves et l'enregistrement vidéo pour analyser le processus et les résultats. Ils apportent ensuite des ajustements au plan de cours avant que celui-ci ne soit dispensé par le membre suivant du trio.
5. Une fois la leçon dispensée par chaque membre du trio, un court rapport est préparé, résumant les conclusions du processus et les recommandations pour les pratiques futures.

À la fin de la période d'étude des leçons, une autre réunion du personnel peut être organisée, au cours de laquelle chaque trio présente les résultats de sa recherche et les conclusions auxquelles il est parvenu. L'ensemble du groupe examine ensuite les implications pour la politique et la pratique de son école.

QUELQUES POINTS À PRENDRE EN COMPTE

PLANIFIER LA LEÇON DE RECHERCHE. Les objectifs d'apprentissage constituent l'épine dorsale d'une leçon et fournissent le « motif » de l'enseignement et de l'observation de la leçon. Les équipes commencent généralement par choisir une matière, un concept, un thème ou un sujet dans le cours qu'elles veulent étudier. De nombreux enseignants sont attirés par des sujets qui sont particulièrement difficiles à apprendre pour les élèves ou à aborder pour les enseignants. D'autres choisissent un sujet qui arrive plus tard dans le trimestre, afin d'avoir suffisamment de temps pour planifier et concevoir la leçon. D'autres encore se concentrent sur des sujets qui sont nouveaux dans le programme ou particulièrement importants pour la compréhension des élèves.

Les objectifs d'apprentissage doivent être formulés en fonction de ce que les élèves comprendront et de ce qu'ils seront capables de faire suite à la leçon. Les objectifs précisent les formes souhaitées d'apprentissage, de réflexion, d'engagement et de comportement des élèves. Tout ce que les enseignants décident de faire en classe sera considéré à la lumière de ces objectifs.

Au cours de la phase de planification, les membres de l'équipe commencent généralement par partager la façon dont ils ont enseigné ou enseigneraient la leçon, en discutant et en débattant des mérites des différents types d'activités de classe, de devoirs, d'exercices, etc. Toutefois, pour que l'accent reste mis sur l'apprentissage des élèves, les enseignants mutualisent également leurs connaissances sur la façon dont les élèves ont étudié ou ont eu du mal à étudier le sujet en question. Une fois les expériences passées et les approches personnelles mises sur la table, l'équipe peut commencer à concevoir une leçon de recherche qui aidera les élèves à atteindre l'objectif d'apprentissage choisi.

Tout au long du processus, les enseignants pratiquent ce que l'on appelle l'empathie cognitive. Cela implique de considérer le sujet du point de vue de l'élève, en s'efforçant de comprendre comment il apprend. Lors de la planification du cours, les enseignants prévoient comment les élèves vont percevoir, déchiffrer et interpréter le sujet et les activités du cours. Les plans de cours sont conçus de manière à anticiper les réponses des élèves en termes d'apprentissage, de réflexion et d'engagement.

COLLECTE DE DONNÉES. Pour se préparer à dispenser la leçon, les équipes doivent réfléchir à la façon de collecter les données qui les aideront à déterminer dans quelle mesure les objectifs d'apprentissage sont atteints. Les équipes peuvent élaborer un protocole d'observation basé sur leurs prévisions des réponses des élèves et décider des types de données qui seront recueillies auprès de ces derniers.

En amont de la période de cours proprement dite, il peut être utile d'informer les élèves au sujet de la leçon de recherche et de la présence des observateurs dans la classe. Avant la leçon, les observateurs sont présentés à la classe, en expliquant que l'objectif global est de trouver des moyens d'améliorer leur apprentissage.

Les observations traditionnelles de la classe ont tendance à se concentrer sur ce que l'enseignant fait pendant la période de cours. En revanche, les observations des leçons de recherche se concentrent sur les élèves et sur la manière dont ils réagissent à l'enseignement.

ANALYSE DES DONNÉES. La phase d'analyse répond à trois questions :

- De quelle manière les élèves ont-ils atteint les objectifs de la leçon ?
- Comment la leçon pourrait-elle être améliorée ?
- Qu'avons-nous appris de cette expérience ?

Après l'enseignement de la leçon, alors qu'elle est encore fraîche dans les esprits, le groupe doit se réunir pour discuter et analyser ce qu'il s'est passé. Les participants font part de leurs observations, interprétations et commentaires sur la leçon. L'objectif est d'analyser et d'évaluer soigneusement la leçon en termes d'apprentissage, de réflexion et d'engagement des élèves.

Pour préparer cette séance post-leçon, il est utile de désigner une personne chargée de prendre des notes et de recueillir les données supplémentaires des observateurs. Les enseignants japonais considèrent la session post-leçon comme un « colloque », au cours duquel l'enseignant chargé de la leçon étudiée, les membres du groupe et, le cas échéant, les observateurs extérieurs discutent de la leçon de recherche. La personne qui a dispensé la leçon a généralement la possibilité de s'exprimer en premier, suivie des membres du groupe d'étude de la leçon et des autres observateurs. La discussion doit se concentrer sur la leçon (et non sur l'enseignant) et sur l'analyse de ce que les élèves ont appris, comment et pourquoi, ou de ce qu'ils n'ont pas appris durant cette expérience.





LECTURES COMPLÉMENTAIRES

AINSCOW, M., DYSON, A., GOLDRICK, S. AND WEST, M. (2016). Using collaborative inquiry to foster equity within school systems: opportunities and barriers. Dans *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 7-23.

AINSCOW, M. AND MESSIOU, K. (2017). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. Dans *Journal of Educational Change*, 19(1), 1-17.

DYSON, A., HOWES, A. AND ROBERTS, B. (2004). What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. Dans D. Mitchell (Ed.), *Special Educational Needs and Inclusive Education: Major Themes in Education*. London: Routledge.

FLORIAN, L., BLACK-HAWKINS, K., AND ROUSE, M. (2016). *Achievement and Inclusion in Schools* (2nd Ed). London, Routledge.

LEWIS, C., PERRY, R., & MURATA, A. (2006). How should research contribute to instructional improvement? The case of lesson study. Dans *Educational Researcher*, 35(3), 3-14.

SKYHAR, C. (2021). Teacher-directed action research as a mediating tool for professional learning in rural contexts. Dans *Australian and International Journal of Rural Education*, 31(1), 12-29.

Remarque : Avant de présenter ces ressources à d'autres personnes, il est important de s'assurer qu'elles sont adaptées au contexte particulier.

Lesson Study: A handbook. Il s'agit d'un guide sur la manière d'utiliser l'Étude des leçons pour développer et améliorer l'enseignement et l'apprentissage : [Disponible ici](#)

Assessment for Learning. Ce guide d'introduction explique comment les enseignants doivent donner aux élèves l'occasion de réfléchir et de parler de leur apprentissage, leurs progrès et prochaines étapes : [Disponible ici](#)

Reaching the Hard to Reach. Ces supports de développement professionnel portent sur le dialogue enseignant/élève en tant que stratégie de promotion des classes inclusives (disponibles en cinq langues) : [Disponible ici](#)

Teachers helping teachers. Un processus de résolution de problèmes en équipe de 30 minutes : [Disponible ici](#)

Developing inclusive education in South Africa. Cette vidéo examine la manière dont les pratiques inclusives sont développées en Afrique du Sud : [Disponible ici](#)

Supporting schoolwide culturally responsive practice. Les éducateurs investissent dans une approche partagée : [Disponible ici](#)

Embedding culture in practice for kindergarten teaching and learning. Intégration de la culture dans la pratique de l'enseignement et de l'apprentissage à l'école maternelle : [Disponible ici](#)

How learning happens. Exemples de pratiques inclusives : [Disponible ici](#)

« Ce qu'il faut savoir sur la violence et le harcèlement à l'école ». Actualités de l'UNESCO, 03 octobre 2020. [Disponible ici](#)





TRAVAILLER AVEC DES PARTENAIRES

GUIDE 3

Ce troisième guide invite les écoles et autres centres d'éducation à collaborer avec les familles, les autres écoles et les représentants de la communauté au sens large. Il part du principe que de tels partenariats peuvent renforcer la capacité d'une école à s'adapter à la diversité des apprenants. Les supports répondent à la question suivante :



De quelle manière les écoles peuvent-elles impliquer les familles, les écoles partenaires et la communauté au sens large dans leurs efforts pour devenir inclusives et équitables ?

L'objectif est d'orienter et de soutenir les écoles dans l'examen et le développement de leurs relations avec les partenaires externes. Même si l'approche exacte devra être élaborée en fonction des contextes particuliers, un ensemble de procédures est recommandé à travers les activités suivantes :

ACTIVITÉ 1 : Collaboration des écoles avec des partenaires - Explorer le rôle des partenaires externes dans le soutien aux efforts des écoles pour promouvoir l'inclusion et l'équité.

ACTIVITÉ 2 : Utilisation du cadre d'évaluation des partenariats - Commencer le processus d'examen du travail de l'école avec les partenaires externes.

ACTIVITÉ 3 : Comptes rendus de la pratique - Apprendre à partir d'expériences d'autres écoles ayant coopéré avec des partenaires externes.

ACTIVITÉ 4 : Utilisation de l'enquête collaborative pour promouvoir les partenariats - Développer les priorités de l'école pour engager des partenaires externes.

Toutes ces activités mettent en jeu des exercices de groupe structurés ayant pour but de stimuler la participation aux discussions, le partage d'expériences et les efforts pour travailler étroitement avec des partenaires externes.

Après avoir pris part à ces activités, les participants devraient convenir d'un plan d'action pour développer une stratégie de promotion des partenariats externes. C'est ainsi que l'école peut devenir un centre d'action communautaire coordonné pour renforcer l'offre éducative inclusive et équitable dans la région. Des suggestions de lectures complémentaires et des liens vers des ressources connexes sont fournis à la fin de ce document.



ACTIVITÉ 1

COLLABORATION DES ÉCOLES AVEC DES PARTENAIRES

OBJECTIF

Explorer le rôle des partenaires externes dans le soutien des efforts des écoles pour promouvoir l'inclusion et l'équité..

PROCESSUS

1. Lisez le support de discussion intitulé « Les écoles à la recherche de partenaires ».
2. Discutez du contenu avec un partenaire.
3. En groupes plus importants (quatre ou six personnes), abordez les sujets suivants :
 - Quelles sont les idées les plus intéressantes de ce document ?
 - Que pensez-vous de l'idée d'une coopération entre les écoles et des partenaires externes ?
 - Dans quelle mesure votre école coopère-t-elle avec des partenaires externes ?
4. Faites part de vos observations aux autres groupes et étudiez les implications pour des actions futures à entreprendre dans les écoles.

SUPPORT DE DISCUSSION : LES ÉCOLES À LA RECHERCHE DE PARTENAIRES

En lisant ce support, réfléchissez aux questions suivantes :

- Dans quelle mesure votre école collabore-t-elle avec des partenaires externes ?
- Votre école est-elle membre d'un partenariat ou d'un réseau ?
- Quels sont les défis à relever et comment les surmonter ?

"... la réduction de l'écart de résultats entre les enfants issus de milieux plus ou moins favorisés ne sera possible que si ce qu'il arrive aux enfants en dehors et au sein des écoles change. "

AINSCOW, DYSON, GOLDRICK & WEST (2012).

L'approche globale présentée dans les Guides 1 et 2 est basée sur l'idée que les personnes au sein des écoles collectent diverses formes de données et s'impliquent afin de stimuler des mouvements pour créer des méthodes de travail plus inclusives. Les recherches résumées dans ces guides fournissent des preuves encourageantes du potentiel de cette approche. Cependant, elle met aussi en lumière certaines difficultés dans la mise en pratique d'une telle manière de penser. Elle souligne les limites des stratégies internes à l'école, suggérant que celles-ci soient être complétées par des efforts visant à encourager une plus grande coopération avec les familles, les autres écoles et les partenaires communautaires. Ces partenariats collaboratifs devraient être caractérisés par un respect et une compréhension mutuels, ainsi que par une communication claire et amicale entre les personnes impliquées.

IMPLIQUER LES FAMILLES

La participation des familles est particulièrement cruciale. Dans certains pays, les parents et les autorités éducatives coopèrent déjà étroitement à l'élaboration de programmes communautaires destinés à certains groupes d'apprenants, tels que ceux qui sont exclus en raison de leur sexe, leur statut social ou de leur handicap. L'étape logique suivante est que ces parents s'impliquent dans le soutien à l'inclusion et à l'équité dans les écoles.

Lorsque les parents n'ont pas la confiance et les compétences nécessaires pour participer à de tels développements, il peut être nécessaire de renforcer leurs capacités par le biais de réseaux de soutien. Cela pourrait comprendre la création de groupes de parents, pour les aider à développer de nouvelles méthodes de travail avec leurs enfants ou renforcer leurs capacités de plaidoyer pour négocier avec les écoles et les autorités. Il convient d'ajouter ici qu'il est prouvé que les points de vue des familles, ainsi que ceux des enfants eux-mêmes, peuvent être utiles aux écoles dans leurs efforts visant à développer des méthodes de travail plus inclusives, car ils apportent une nouvelle réflexion.

Tout cela implique de changer le mode de fonctionnement des familles et des communautés, et d'enrichir ce qu'elles offrent aux enfants. À cet égard, il existe de nombreux exemples encourageants de ce qu'il peut se produire lorsque l'action des écoles s'inscrit dans une stratégie cohérente avec les efforts d'autres acteurs locaux – tels que les employeurs, les groupes communautaires, les universités et les services publics. Cela ne signifie pas nécessairement que les écoles doivent en faire plus, mais cela implique des partenariats au-delà de l'école, là où ces liens amplifient l'impact des efforts de chacun.

COLLABORATION ENTRE ÉCOLES

De nombreuses études suggèrent que la collaboration entre écoles peut renforcer les processus d'amélioration en élargissant l'éventail des compétences disponibles. Ces études indiquent également que la collaboration entre écoles a un énorme potentiel pour favoriser leur capacité à s'adapter à la diversité des apprenants. Plus précisément, elles montrent comment de tels partenariats peuvent parfois contribuer à réduire la polarisation des écoles, au bénéfice spécifique des élèves qui semblent en marge du système et dont les progrès et attitudes sont préoccupants.

Il est également prouvé que les partenariats peuvent renforcer la capacité individuelle des écoles à s'adapter à la diversité des apprenants. Lorsque les écoles cherchent à développer des méthodes de travail plus collaboratives, cela peut avoir un impact sur la façon dont les enseignants se perçoivent et perçoivent leur travail. Plus précisément, la comparaison des pratiques dans différentes écoles peut amener les enseignants à considérer les élèves en difficulté sous un jour nouveau. De cette façon, les apprenants qui ne peuvent pas facilement être éduqués dans le cadre des routines établies de l'école ne sont pas considérés comme « ayant des problèmes » mais comme un défi pour les enseignants qui doivent réexaminer leurs pratiques pour les rendre plus adaptées et flexibles.

Cependant, le développement de partenariats de collaboration entre écoles n'est pas un processus simple. Trop souvent, il se résume à des réunions sans aucune action significative. Il est également à craindre que les écoles qui pourraient tirer le plus profit d'une participation soient les moins susceptibles de s'impliquer.

La recherche met en évidence certaines conditions nécessaires à l'efficacité de la collaboration entre écoles. En résumé, ces conditions sont les suivantes :

- Le développement de relations positives et respectueuses entre paires ou groupes d'écoles, dans certains cas au-delà des frontières des autorités locales.
- L'existence d'incitations qui encouragent les principales parties prenantes à explorer la possibilité que la collaboration soit dans leur propre intérêt.
- Des cadres supérieurs dans les écoles qui sont suffisamment disposés et compétents pour faire avancer la collaboration vers une responsabilité collective, tout en faisant face aux inévitables incertitudes et turbulences.
- La création de programmes d'amélioration communs qui sont considérés comme pertinents pour un grand nombre de parties prenantes.

GUIDE 3 - TRAVAILLER AVEC DES PARTENAIRES

Il est également utile de bénéficier du soutien externe de consultants/conseillers crédibles (de l'autorité locale ou d'ailleurs) qui ont la confiance nécessaire pour apprendre aux côtés de leurs partenaires scolaires, en explorant et en développant de nouveaux rôles et relations si nécessaire.

PARTENARIATS AU NIVEAU LOCAL

La coopération pour promouvoir l'inclusion et l'équité peut être encouragée par des initiatives au sein des zones locales qui impliquent une grande variété de partenaires travaillant ensemble de manière coordonnée. Les écoles sont souvent la clé de ces partenariats et peuvent parfois en être les principaux moteurs. Cependant, il ne s'agit pas simplement pour les écoles de faire appel à d'autres agences et organisations pour soutenir leurs programmes de perfectionnement. Au contraire, les partenariats locaux visent à améliorer un large éventail de résultats pour les enfants et les jeunes, dont les résultats scolaires mais uniquement ceux-ci. Cela nous rappelle que la santé et le bien-être, le développement personnel et social, l'épanouissement au cours des premières années et les résultats positifs en matière d'emploi sont tout aussi importants que les résultats des enfants dans le cadre du programme scolaire.

Cela ne signifie pas que l'on diminue l'importance des résultats scolaires, mais que l'on reconnaît que tous les résultats des enfants et des jeunes sont étroitement liés entre eux. En outre, les facteurs qui favorisent ou inhibent un résultat sont très probablement les facteurs qui favorisent ou inhibent les résultats dans leur ensemble. Ces initiatives sont centrées sur la population de la région, plutôt que sur les élèves d'une école particulière, et elles peuvent être menées par des organisations non spécialisées dans l'éducation, telles que des associations communautaires ou des organisations bénévoles. En outre, elles doivent être considérées comme étant à long terme, sur une perspective de dix ans, et engagées à agir stratégiquement, en fondant leurs actions sur une analyse approfondie des défis et des possibilités sous-jacents de la région.

IMPACT COLLECTIF

Apparaissant dans les quartiers urbains pauvres des États-Unis et d'autres pays, une série d'initiatives associent des écoles et d'autres organismes dans cette forme d'action locale. L'idée de ce que l'on appelle « l'impact collectif » est particulièrement importante dans ces projets. En d'autres termes, les défis complexes, qui assaillent les écoles, comme tous les services publics, dans un contexte de diversité, d'inégalité, de désavantage et de vulnérabilité, sont considérés comme exigeant des réponses à plusieurs niveaux l'échelle locale.

Des comptes rendus d'approches par zone dans les pays à faible revenu sont disponibles sur le site web du réseau Enabling Education Network (Réseau pour l'éducation habilitante) <https://www.eenet.org.uk/what-we-do>. Travaillant avec des ressources financières limitées, ces exemples illustrent comment les représentants de la communauté peuvent œuvrer ensemble pour offrir des opportunités d'éducation à leurs enfants et leurs jeunes. Ces initiatives peuvent être dirigées par des groupes d'action familiale ou des organisations bénévoles. Les écoles elles-mêmes peuvent également jouer un rôle dans la coordination de ces efforts de collaboration.

Ces développements présentent une approche similaire à celle du très apprécié Harlem Children's Zone aux États-Unis. Ce projet vise à améliorer la situation des enfants et des jeunes dans un quartier défavorisé de New York grâce à une démarche qualifiée de « doublement holistique ». En d'autres termes, l'initiative cherche à développer des efforts coordonnés pour s'attaquer aux facteurs qui désavantagent les enfants et renforcer ceux qui les soutiennent, dans tous les aspects de leur quotidien, et tout au long de leur vie, de la conception à l'âge adulte.

Le projet de Harlem a été décrit par les chercheurs comme étant « sans doute l'expérience sociale la plus ambitieuse de notre époque pour lutter contre la pauvreté ». StriveTogether, un autre programme américain, agit comme une organisation centrale pour les sites utilisant des approches similaires, adaptées aux contextes locaux à travers les États-Unis. Ces initiatives sont guidées par des indicateurs qui couvrent la vie des jeunes « du berceau à la carrière », les progrès étant déterminés à l'aide de données recueillies à tous les stades du développement.

COORDINATION AU NIVEAU LOCAL

Il ne faut pas oublier que les politiques sont élaborées à tous les niveaux d'un système éducatif, et notamment aux niveaux de l'école et de la classe. Ainsi, le passage à des méthodes de travail plus inclusives nécessite des changements dans l'ensemble du système éducatif. Ces changements vont de l'évolution des valeurs et des modes de pensée des décideurs politiques, leur permettant d'offrir une vision qui modèle une culture de l'inclusion, à des changements significatifs dans le travail des enseignants. L'introduction des principes d'équité et d'inclusion dans la politique éducative nécessite également l'engagement d'autres secteurs, tels que les services de santé, d'aide sociale et de protection de l'enfance.

Une culture de l'inclusion dans l'éducation requière qu'un ensemble d'hypothèses et de croyances soient partagées par les décideurs politiques et les cadres supérieurs au niveau national, du district et de l'école, et qu'ils valorisent les différences, croient en la collaboration et s'engagent à offrir des opportunités éducatives à tous les élèves. Cependant, il est difficile de changer les normes culturelles qui existent au sein d'un système éducatif, en particulier dans un contexte qui est confronté à de nombreuses pressions contradictoires, et où les praticiens ont tendance à travailler seuls pour résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés. Par conséquent, les dirigeants à tous les niveaux, y compris ceux de la société civile et des autres secteurs, doivent être préparés à analyser leur propre situation, à identifier les obstacles et les leviers locaux, à planifier un processus de développement approprié et à orienter les efforts en faveur de pratiques inclusives et de stratégies efficaces de suivi de l'équité dans l'éducation.

GUIDE 3 - TRAVAILLER AVEC DES PARTENAIRES

Une coordination au niveau locale est nécessaire pour encourager ces formes de collaboration. En effet, quatre des systèmes éducatifs nationaux les plus performants – Singapour, l’Estonie, la Finlande et l’Ontario – disposent chacun d’un « niveau intermédiaire » cohérent, indépendamment des différents degrés d’autonomie des écoles ou de délégation des pouvoirs de décision. Ils sont notamment tous dotés de structures au niveau du district qui offrent une vision homogène selon laquelle, pour maintenir l’équité et l’excellence, il faut que les autorités locales exercent leur influence dans la coordination.

IMPLICATIONS

De tels projets ont des répercussions sur les différents acteurs clés des systèmes éducatifs. En particulier, les enseignants, surtout ceux qui occupent des postes de direction, doivent se considérer comme ayant une responsabilité plus large envers tous les enfants et les jeunes de leur région, et pas seulement envers ceux qui fréquentent leur propre école. Ils doivent également se soutenir mutuellement pour développer des modes de travail qui leur permettent d’avoir la générosité et la flexibilité nécessaires pour coopérer avec d’autres écoles et leurs communautés élargies. Cela signifie également que ceux qui administrent les systèmes scolaires doivent adapter leurs priorités et méthodes de travail en réponse aux efforts d’amélioration menés au sein des écoles et de leurs communautés locales.



ACTIVITÉ 2

UTILISATION DU CADRE D'ÉVALUATION DES PARTENARIATS

OBJECTIF

Commencer le processus d'évaluation du travail de l'école avec les partenaires externes.

PROCESSUS

1. Le Cadre d'évaluation des partenariats est présenté aux participants, en précisant que les indicateurs et les questions sont fondés sur la recherche internationale au sujet des facteurs associés aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui sont inclusives et équitables.

1. À l'aide de l'échelle de notation à quatre points suivante, les participants notent l'étendue de l'implication de leur école avec des partenaires externes par rapport aux indicateurs :

A signifie : L'école se porte bien. Il y a plusieurs forces significatives et pas de faiblesses évidentes.

B signifie : L'école se porte assez bien. Dans l'ensemble, les points forts l'emportent sur les points faibles.

C signifie : L'école ne se porte pas très bien. Dans l'ensemble, les points faibles l'emportent sur les points forts.

D signifie : L'école se porte mal. Il n'y a pas de points forts évidents et plusieurs points faibles importants.

3. Les participants réfléchissent ensuite aux questions suivantes :

- Quels sont les partenariats sur lesquels notre école peut s'appuyer ?
- Quels sont les principaux défis à relever dans le cadre du travail avec des partenaires externes et comment les résoudre ?
- Quelles devraient être les prochaines étapes ?

4. Enfin, les participants partagent leurs réflexions sur ce processus et discutent des implications pour les prochaines étapes.

LE CADRE D'ÉVALUATION DES PARTENARIATS

3.1 L'école est organisée de manière à permettre au personnel de s'engager avec des partenaires externes

- L'organisation de la journée scolaire est-elle flexible pour donner le temps aux membres du personnel d'établir des liens avec des partenaires en dehors de la journée scolaire ?
- Les cadres supérieurs considèrent-ils qu'une partie de leur rôle consiste à établir des liens avec des partenaires extérieurs ?

3.2 Les enseignants impliquent les membres de la famille dans le soutien de l'apprentissage de leurs enfants

- Les membres de la famille sont-ils encouragés à venir à l'école pour soutenir l'apprentissage et les activités sociales ?
- Les parents/aidants sont-ils impliqués dans les activités d'apprentissage de leur enfant à la maison ?
- Des réunions sont-elles organisées pour que les enseignants et les parents discutent des progrès de l'enfant ?
- Ces relations tiennent-elles compte des dimensions culturelles ?

3.3 Des informations régulières sont fournies aux familles concernant les progrès de leurs enfants

- Les familles reçoivent-elles des rapports sur les progrès de leurs enfants ?
- Les familles sont-elles contactées lorsque leur enfant apporte une contribution significative à l'école ?
- L'école publie-t-elle des bulletins d'information ou utilise-t-elle d'autres moyens pour tenir les familles au courant des développements intéressants ?

3.4 L'école est membre de réseaux et de partenariats

- L'école est-elle un membre actif de réseaux ou de partenariats scolaires ?
- Les cadres supérieurs jouent-ils un rôle dans la coordination de réseaux ou partenariats scolaires ?

3.5 Les enseignants ont occasionnellement l'opportunité de visiter des écoles partenaires afin de partager leurs pratiques

- Les visites d'autres écoles sont-elles encouragées et organisées ?
- L'école encourage-t-elle les enseignants d'autres écoles à les visiter ?

3.6 Les cadres supérieurs soutiennent leurs collègues des écoles partenaires dans la révision des politiques et des pratiques

- Le chef d'établissement et les autres cadres supérieurs participent-ils à des processus d'évaluation par les pairs avec des collègues d'autres écoles ?
- L'école est-elle prête à apporter son soutien lorsqu'une autre école rencontre des difficultés ?

3.7 L'école travaille en étroite collaboration avec les autres agences qui s'occupent des enfants et de leurs familles

- Le personnel des services de santé, d'aide sociale et de protection de l'enfance est-il impliqué dans le travail de l'école ?
- L'école a-t-elle des liens avec des organisations bénévoles, y compris des groupes de soutien aux familles ?

3.8 L'école a des liens solides avec les organisations communautaires locales

- L'école a-t-elle des liens avec des entreprises locales, des associations de bénévoles, des établissements de l'enseignement supérieur et des communautés autochtones ?
- L'école utilise-t-elle les médias pour promouvoir son travail ?



ACTIVITÉ 3

LES COMPTES RENDUS DE LA PRATIQUE

OBJECTIF

Apprendre de la manière dont d'autres écoles ont coopéré avec des partenaires extérieurs.

PROCESSUS

1. Les participants lisent individuellement l'un des quatre comptes rendus, de sorte qu'un quart du groupe examine chacun d'entre eux. Il est expliqué que les comptes rendus peuvent se situer dans des contextes différents en termes de politiques nationales et de ressources disponibles.
2. Des groupes sont formés de participants qui ont lu le même compte rendu. Après avoir discuté du compte rendu, ils se mettent d'accord sur un résumé des idées clés qui ont émergé.
3. Les groupes se réunissent et expliquent les comptes rendus qu'ils ont lus et les idées clés qui ont émergé de leur discussion.
4. Les leçons tirées de cette activité sont examinées en fonction des questions suivantes :
 - Qu'avons-nous appris de ces comptes rendus de pratique ?
 - Quelles sont les implications pour ce qu'il devrait se passer dans notre école ?
 - Quelles doivent être nos prochaines étapes ?

LES COMPTES RENDUS DE LA PRATIQUE

Ces exemples ont pour but de stimuler la discussion sur ce qui doit être fait pour impliquer les partenaires dans la promotion de l'inclusion et de l'équité dans l'éducation. À la lecture des comptes rendus, il est important de se rappeler que les contextes et les ressources sont différents. Par conséquent, les approches utilisées dans ces exemples devront être modifiées pour s'adapter aux différentes situations au sein de communautés diverses.

Ce qui est commun aux quatre exemples, c'est l'accent mis sur l'utilisation de données pour analyser les obstacles auxquels sont confrontés certains apprenants et la portée des efforts collectifs pour résoudre ces difficultés. Cela souligne également l'importance de la coordination et du leadership pour faire avancer les choses.

COMPTE RENDU 1 **FRANCHIR LES FRONTIÈRES**

Considérez les questions suivantes en lisant ce compte rendu :

- Votre école est-elle un lieu sûr pour tous les enfants ?
- Les difficultés de comportement sont-elles traitées rapidement et efficacement dans votre école ?
- Ce compte rendu mentionne-t-il des stratégies pour impliquer les familles que vous pourriez essayer ?

Le mot « frontière » revient souvent lors de la visite de cette école primaire qui dessert une communauté plurielle et multiculturelle. Tout d'abord, le visiteur remarque la clôture métallique aux pointes acérées qui délimite les frontières physiques de l'école, et décourage les intrus potentiels. Ensuite, il est beaucoup question des frontières culturelles que les enfants franchissent chaque jour en évoluant dans des contextes influencés par des traditions, des religions et des langues différentes. Il y a également un sentiment de frontières créé par les règles et procédures bien articulées qui dictent la manière dont le personnel et les enfants vaquent à leurs occupations.

Ce compte rendu est particulièrement intéressant dans la mesure où, il n'y a pas si longtemps, le comportement des élèves de l'école était un problème majeur. Aujourd'hui, les choses se sont beaucoup améliorées.

S'ADAPTER À LA DIVERSITÉ. L'école prend des mesures particulières pour soutenir les enfants et les familles lorsqu'ils évoluent dans différentes cultures. À leur arrivée à la crèche, de nombreux enfants ont un niveau de langue limité et cela doit être une priorité, ce qui conduit à des progrès souvent rapides. Le personnel est également sensible au fait que certains enfants suivent des cours supplémentaires à la mosquée locale en fin d'après-midi. Des efforts considérables ont été déployés pour que les parents soutiennent les actions de l'école visant à favoriser une atmosphère de travail plus coopérative. La directrice explique qu'elle a essayé de convaincre les parents qu'il était nécessaire de « briser le cycle de la violence ».

Il y a également eu une période où certains parents, en particulier certains pères, venaient à l'école et avaient un comportement insultant à l'égard de la directrice et d'autres membres du personnel. Parfois, la directrice utilisait ce qu'elle appelait des « menaces voilées », par exemple : « Je leur ai dit que j'exclurais leur enfant si les choses ne s'amélioraient pas ».

En fait, la directrice est opposée à l'exclusion des élèves, même si elle a parfois été obligée d'utiliser cette méthode, notamment pour attirer des soutiens extérieurs à l'école. Petit à petit, cependant, l'opinion des parents est devenue beaucoup plus positive, comme en témoigne leur participation aux assemblées matinales et leur soutien à d'autres événements scolaires. À cet égard, le programme d'alphabétisation familiale mis en place par l'école s'est avéré particulièrement efficace.

LES TENSIONS. Dans le même temps, des tensions entre la maison et l'école perdurent. Par exemple, un enseignant fait remarquer que beaucoup d'enfants ont des liens de parenté et qu'ils apportent parfois des conflits familiaux à l'école. Des différences au niveau des attentes apparaissent également à certaines occasions. Le directeur explique :

« Par exemple, certaines mères habillent les garçons et laissent les filles s'habiller elles-mêmes ».

Une enseignante, parlant de sa classe d'enfants âgés de 11 ans, note :

« Tous les garçons ici fument. Ils volent des cigarettes à la maison ».

Néanmoins, le visiteur est surpris par l'atmosphère tranquille et le sentiment de calme et d'ordre qui règne dans l'école. Les cadres supérieurs expliquent comment ils ont travaillé avec les parents pour favoriser cette atmosphère. L'un d'entre eux précise : « Nous leur disons que vous devez donner l'exemple du comportement que vous attendez de vos enfants ».

LE LEADERSHIP. Alors, qu'est-ce qui a conduit à ces améliorations surprenantes ? En particulier, quelles formes de pratiques du leadership ont été utilisées ? Il semble qu'il y ait eu deux phases de développement qui se sont chevauchées, chacune mettant l'accent sur des approches assez différentes.

Au cours de la première de ces deux phases, une grande partie du leadership semble avoir été centrée sur la directrice elle-même. Plus récemment, on a constaté une approche différente, caractérisée par un accent beaucoup plus marqué sur des formes de leadership partagé et distribué.

La directrice de l'école semble être particulièrement sensible aux défis auxquels sont confrontés ses collègues. Elle indique qu'« il y a trop de pression sur tout le monde ». Cela dit, elle semble avoir réussi à développer un sens de l'objectif commun et un engagement de soutien mutuel. Ici, il y a peu d'éléments permettant de faire une distinction entre les rôles du personnel enseignant et non enseignant. Un assistant a commenté : « Nous sommes tous impliqués dans tout ce qu'il se passe ».

PROMOUVOIR L'INCLUSION. L'évolution vers des formes plus participatives de leadership s'est faite parallèlement à l'émergence d'une stratégie bien élaborée pour promouvoir l'inclusion. Cette stratégie met l'accent sur le suivi de l'efficacité des dispositifs actuels en matière d'enseignement et d'apprentissage.

Au départ, ce suivi relevait essentiellement de la responsabilité du chef d'établissement. Progressivement, cependant, c'est devenu une responsabilité partagée, les membres du personnel utilisant diverses formes de collecte d'informations, telles que l'observation par les pairs et les enquêtes par questionnaire sur

GUIDE 3 - TRAVAILLER AVEC DES PARTENAIRES

l'opinion des élèves, afin de surveiller la situation dans l'école. Grâce à ces processus, les domaines de préoccupation sont identifiés et définis comme des priorités dans le plan de développement de l'école. Des efforts sont également faits pour impliquer les membres de la famille dans ce processus.

Les processus de suivi interne se reflètent dans le souci de trouver des possibilités externes de perfectionnement du personnel. Toutefois, le chef d'établissement veille à ce que le personnel ne s'engage que dans des projets liés aux priorités établies.

COMPTE RENDU 2 SOUTENIR LA COMMUNAUTÉ EN TEMPS DE CRISE

Considérez les questions suivantes en lisant ce compte rendu :

- Quelles leçons tirez-vous de ce compte rendu ?
- De quelles manières votre école a-t-elle travaillé avec la communauté pendant la pandémie ?
- Quels ont été les défis et comment ont-ils été relevés ?

La pandémie de COVID-19 a conduit de nombreuses écoles à renforcer leur implication auprès des familles et des communautés. Ce compte rendu explique ce qu'il s'est passé dans une école qui dessert une communauté urbaine très défavorisée sur le plan économique.

RÉPONDRE À LA CRISE. L'école compte 900 élèves âgés de 2 à 18 ans. Lorsque le pays s'est confiné, le personnel a commencé à planifier sa réponse à la crise. Cela a conduit l'école à prendre la tête de la coordination d'une réponse multi-agences au sein de la communauté locale.

Pendant les mois de confinement, les élèves ont poursuivi leurs études en ligne à la maison. Au niveau primaire (4 à 11 ans), le taux d'achèvement des travaux était de 98 %, mais il a légèrement baissé à 85 % au niveau secondaire (11 à 18 ans). Les cadres supérieurs attribuent ce résultat à la forte culture inclusive de l'école et aux attentes de l'ensemble de l'organisation.

L'obstacle évident dans certaines familles était le manque d'accès à Internet à domicile ou d'ordinateur. Dans les cas où les problèmes de TIC à domicile prédominaient, les élèves étaient invités à l'école pour effectuer leurs travaux en ligne individuellement.

LE SYSTÈME DE SOUTIEN. L'école s'est engagée en faveur de l'inclusion depuis sa création. La construction de relations solides avec les élèves et les parents est donc au cœur de la culture de l'établissement. Cela implique généralement un contact régulier avec les familles des élèves et la réponse à la COVID-19 l'a naturellement intégré.

Chaque famille a été au moins une fois par semaine en contact avec le professeur de leur classe au niveau de la maternelle et du primaire, ou avec un membre familial du personnel de l'enseignement secondaire pour les niveaux plus élevés. Pour les parents les plus vulnérables, cela s'est traduit par un appel téléphonique quotidien ou une visite à domicile.

L'obligation pour les élèves de remettre un travail quotidien a créé un autre point de contact entre l'école et les familles. Si un élève ne rendait pas son travail un jour donné, il était appelé pour s'assurer que tout allait bien et pour offrir un soutien supplémentaire si nécessaire.

SOUTIEN À LA COMMUNAUTÉ. En préparation du confinement, l'école a convoqué différentes organisations de la région à une réunion virtuelle sur la meilleure façon de soutenir la communauté locale pendant la crise. Il s'agissait notamment d'organisations caritatives, d'églises, de représentants des autorités locales, d'écoles et de groupes de jeunes qui ont tous répondu à une enquête visant à identifier les groupes de personnes les plus vulnérables et les domaines où le soutien serait le plus nécessaire. Sur cette base, trois groupes de travail ont été créés : nourriture et produits de première nécessité, santé mentale et bien-être, et informations et conseils financiers.

La réponse du groupe sur l'alimentation et les produits de première nécessité était axée à la fois sur l'école et sur la communauté. Un peu plus d'un tiers des élèves reçoivent habituellement un repas scolaire gratuit en raison du faible revenu de leur famille. Pendant la période de confinement, ce service a été maintenu, y compris durant les vacances.

Heureusement, l'école dispose de ses propres installations de restauration sur place et délivre ses propres repas aux élèves. Cela lui a permis d'étendre son offre de repas gratuits au-delà de ses étudiants et leurs familles.

Les traiteurs de l'école ont produit 400 repas par jour pour les familles. Ces repas étaient destinés aux familles éligibles de trois autres écoles locales, ainsi qu'à 25 personnes âgées vulnérables auxquelles le gouvernement avait demandé de s'isoler pendant 12 semaines. Ceux qui le pouvaient allaient chercher leurs repas gratuits devant l'école le lundi et le jeudi. En outre, une équipe du personnel a livré de la nourriture à 50 familles locales qui ne pouvaient pas se rendre à l'école en raison de problèmes de transport, d'auto-isolement ou de vulnérabilité.

AUTRES FORMES DE SOUTIEN. Le groupe sur la santé mentale et le bien-être a créé un dossier de soutien contenant un large éventail d'activités, de vidéos et de blogs proposant des stratégies de soutien à la santé mentale. Le dossier contenait également des informations sur les endroits où trouver une aide professionnelle.

Le groupe d'information et de conseil financier a compilé des informations sur le soutien financier personnel et professionnel qu'il a mises à disposition sur le site web de la communauté. L'école s'attendait à ce que les familles aient besoin de conseils sur la manière d'accéder à l'aide économique du gouvernement en raison du nombre élevé de pertes d'emploi dues à la COVID-19.

COMPTE RENDU 3 **PROMOUVOIR L'INCLUSION ET L'ÉQUITÉ DANS UN QUARTIER RÉSIDENTIEL**

Considérez les questions suivantes en lisant ce compte rendu :

- Quelles leçons tirez-vous de ce compte rendu ?
- De quelles manières pourriez-vous coopérer avec les organisations communautaires dans votre région ?
- Quels sont les défis à relever et comment y parvenir ?

Il arrive que les écoles travaillent avec des organisations communautaires locales pour relever les défis liés à la promotion de l'inclusion et de l'équité dans l'éducation. Dans cet exemple, l'impulsion est venue d'une association qui fournit des logements à loyer modéré dans un petit quartier du centre-ville.

Ces dernières années, la ville dans laquelle se trouve le lotissement a connu une croissance économique. Cependant, il en est largement isolé. Sa réputation est mauvaise, il est marqué par des résultats médiocres pour les jeunes, et les résidents n'ont souvent pas les compétences et les revenus nécessaires pour accéder aux nouvelles opportunités de la région. Environ 50 % des résidents sont des familles d'immigrés de première génération qui peuvent facilement se retrouver isolées socialement et ont peu de connaissances sur la façon d'accéder aux services.

OBJECTIFS. L'un des principaux objectifs de l'initiative de l'association pour le droit au logement était de réduire à long terme la pauvreté des enfants dans le quartier. Dans cette optique, l'association a rassemblé un éventail de services de l'autorité locale, ainsi que des services bénévoles et communautaires, afin de travailler à augmenter :

- Le nombre de résidents de tous âges ayant un emploi, une éducation ou une formation.
- L'aide disponible pour les parents par le biais de réseaux de soutien informels, de cours de formation, et en renforçant les relations intrafamiliales.
- L'intervention et la prévention précoces auprès des plus jeunes enfants du quartier, âgés de 0 à 5 ans.

L'initiative a été confrontée à des défis particuliers lorsqu'il s'est agi d'établir un lien avec les expériences scolaires des enfants. Il n'y a pas d'école dans le quartier et le système scolaire local est très compétitif. Par conséquent, les écoles ont eu tendance à se concentrer intensivement, et de manière isolée, sur leur amélioration interne, au détriment des activités de partenariat.

PRÊT POUR L'ÉCOLE. Les enfants du quartier fréquentent plusieurs écoles locales. Cela signifie que le personnel scolaire ne connaît qu'une petite partie de la population scolaire locale. Par conséquent, les enseignants peuvent ne pas reconnaître que leurs élèves sont confrontés à de potentiels obstacles à l'apprentissage qui sont liés au contexte du lotissement, ou comprendre que les parents puissent avoir peu de connaissances du système scolaire, ou avoir des attentes sur la façon dont les parents devraient soutenir l'apprentissage de leurs enfants. L'association pour le droit au logement a donc entrepris de créer un mécanisme formel pour s'engager avec les écoles locales, en les reliant aux services qui pourraient aider à résoudre ces problèmes.

L'association pour le droit au logement a identifié une école primaire locale qui accueillait chaque année une vingtaine d'enfants du quartier. Elle a utilisé l'objectif commun de promouvoir la préparation à l'entrée à l'école comme base pour développer un partenariat tripartite entre l'école primaire, l'association de logement et un centre communautaire local qui offre un soutien aux familles avec de jeunes enfants. C'est ainsi qu'un financement supplémentaire a été obtenu pour employer un enseignant à temps partiel afin de travailler sur ce qui a été appelé un projet « *prêt pour l'école* ».

Ce projet est conçu pour apporter un soutien aux enfants et aux parents avant qu'ils ne commencent à l'école primaire (une fois qu'ils savent qu'ils ont une place), et pendant la première année d'école. Il vise en particulier à :

- Aider les enfants du quartier à réussir leur transition vers l'école primaire, et soutenir leur apprentissage et leur bien-être durant l'année d'accueil.
- Aider les parents à mieux soutenir l'apprentissage de leurs enfants.
- Réduire les obstacles plus larges au bien-être des familles et s'assurer que celles-ci peuvent accéder aux services et les utiliser.
- Renforcer les liens entre l'école, le foyer et la communauté.

Au niveau préscolaire, le rôle de l'enseignant est de travailler avec les familles pour identifier ce qui est nécessaire pour soutenir l'apprentissage de chaque enfant et le préparer à la transition – en les mettant en relation avec les activités du centre pour enfants, et en développant des sessions d'apprentissage individuelles et en groupe selon les besoins.

L'association pour le droit au logement dispose également de conseillers parentaux qui travaillent aux côtés de l'enseignant pour aider à mettre en relation les parents avec les services du quartier – ceux-ci vont de l'aide à la gestion financière et à l'accès à l'emploi, au réseautage informel et au soutien des parents. Une fois que les enfants commencent l'école, le rôle de l'enseignant est de travailler en étroite collaboration avec le personnel d'accueil de l'école primaire pour y faciliter leur intégration, soutenir leur apprentissage, et d'assurer un lien actif entre l'école, la maison et la communauté au sens large.

IMPLICATIONS. Cet exemple démontre que dans les endroits où le système scolaire est fragmenté et où les liens entre les écoles, les familles et les communautés sont faibles, les organisations extérieures au système scolaire peuvent être les mieux placées pour combler ces lacunes. Ici, c'est une association pour le droit au logement ayant des liens familiaux et communautaires forts qui est devenue le catalyseur et a obtenu le soutien des écoles.

COMPTE RENDU 4 LA COOPÉRATION ENTRE ÉCOLES

Considérez les questions suivantes en lisant ce compte rendu :

- Quelles leçons tirez-vous de ce compte rendu ?
- Votre école a-t-elle des liens avec d'autres écoles ?
- Si oui, quel en a été l'impact ?

Un réseau d'écoles primaires a travaillé en partenariat avec le département d'éducation d'une université locale pour réunir enseignants et chercheurs. Les écoles suivent un modèle d'enquête collaborative similaire à celui recommandé dans ce dossier de ressources. Elles s'appuient sur les connaissances professionnelles des enseignants et sur des connaissances plus larges issues de la recherche, afin d'explorer de nouvelles façons de soutenir les apprenants issus de milieux économiquement défavorisés. L'objectif général est d'améliorer les possibilités d'apprentissage, les expériences et les résultats de tous les enfants, et en particulier de ceux qui rencontrent des obstacles à l'apprentissage.

Chaque école détermine sa propre orientation en matière de recherche, en commençant par identifier les questions qui suscitent des inquiétudes ou sont déroutantes, d'une manière ou d'une autre. Elles suivent ensuite un programme de recherche structuré dans le cadre duquel les enseignants et les chercheurs universitaires recueillent et partagent des données, à la fois sur les pratiques de l'école – ce qui leur permet de développer une compréhension riche et approfondie de ce qu'il se passe pour les apprenants – et sur des recherches plus larges. Ces données sont ensuite utilisées pour stimuler une nouvelle réflexion et un apprentissage professionnel sur les pratiques actuelles, et pour identifier des stratégies qui répondent aux résultats de la recherche.

APPRENDRE DES DIFFÉRENCES. Les écoles ont utilisé les visites d'échange pour recueillir des données en lien avec leur objectif de développement de pratiques plus inclusives. Le but de ces visites est d'examiner spécifiquement les forces et faiblesses relatives des écoles du réseau, en s'appuyant sur les différences pour stimuler une nouvelle réflexion.

Les visites les plus fructueuses ont généralement été caractérisées par un sentiment d'apprentissage mutuel entre les hôtes et les visiteurs. Il est également à noter que l'identification et la clarification de l'objectif de ces visites ont souvent pris du temps. En effet, les négociations préliminaires qui ont eu lieu constituaient en elles-mêmes un aspect clé du processus.

UN EXEMPLE. Durant l'une de ces visites, les enseignants visiteurs ont été invités à observer deux enfants chacun. Un cadre d'observation simple, conçu par le groupe de recherche du personnel de l'école d'accueil, s'est concentré sur les interactions des enfants avec leurs pairs et leurs enseignants.

Les enfants à observer ont été choisis par l'enseignant de la classe, qui était le directeur adjoint de l'école. Ils ont été désignés sur la base du fait qu'ils étaient les enfants qu'il connaissait le moins dans sa classe. En plus des observations, les enseignants visiteurs ont été invités à interviewer ces enfants. Là

encore, une structure souple a été mise en place, mais l'accent a été mis sur le fait que les enseignants visiteurs devaient faire le suivi de ce qu'ils avaient vu pendant les observations.

Après coup, l'une des enseignantes visiteuses a déclaré que la journée avait été « *absolument fascinante...* ». Elle a ajouté : « *Il n'y a aucune chance que vous puissiez faire cela dans votre propre école* ».

Cela semblait être confirmé par certaines des images utilisées par les élèves au sujet de leur enseignant pendant les entretiens de la journée. Par exemple, l'un d'entre eux a fait le commentaire suivant : « *Il est comme un piranha qui observe la classe. Il sait quand je n'écoute pas* ». Et un autre élève a remarqué : « *Il pourrait être un très bon professeur s'il pouvait expliquer, mais il est trop frustré* ». C'est sur le ton de la plaisanterie que l'enseignant de la classe a répondu à de telles déclarations : « *Je veux rentrer à la maison ! J'en ai assez maintenant !* »

RELEVER LES DÉFIS. La nature personnelle de ces observations, et la volonté de l'enseignant d'écouter ces retours en présence de collègues de son école et d'un autre établissement, illustrent l'ampleur du défi que représente parfois ce type de collaboration. En effet, ces visites n'étaient pas « *confortables* » et n'ont pas toujours abouti à des résultats positifs.

Toutefois, le facteur clé semble avoir été le défi mutuel dans le cadre d'une relation respectueuse et soutenante. Dans cet exemple particulier, l'ancienneté de l'enseignant et le fait qu'il se soit porté volontaire pour ce niveau d'observation peuvent avoir contribué à créer un climat dans lequel il s'est senti capable d'entamer un dialogue aussi difficile avec des collègues d'une autre école.

De nombreux autres thèmes ont été soulevés au cours de la conversation, résultant directement des observations et des échanges que les enseignants ont eus avec les élèves. Certains d'entre eux portaient sur des questions de détail relatives aux pratiques qui ont une implication sur le degré de participation des membres de la classe aux activités de la leçon.



ACTIVITÉ 4

COLLABORER AVEC DES PARTENAIRES COMMUNAUTAIRES

OBJECTIF

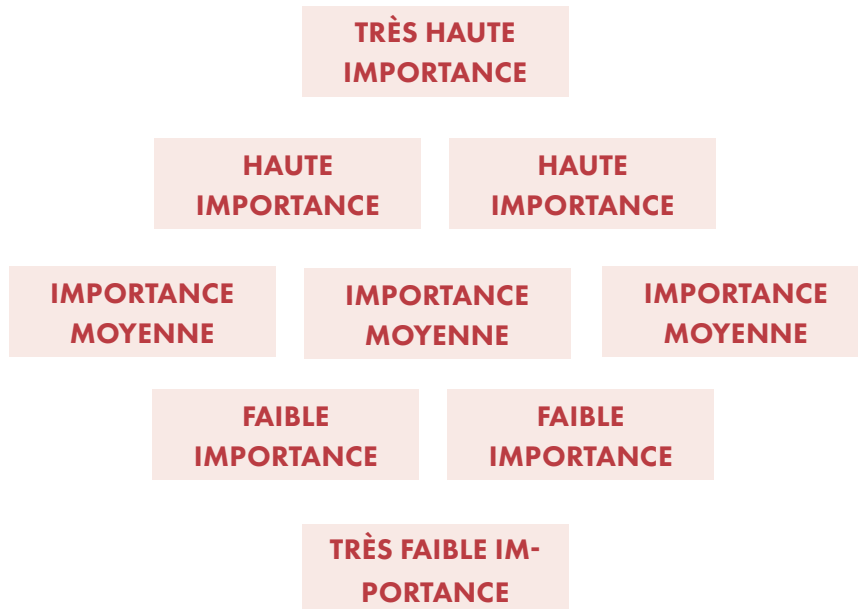
Développer les priorités de l'école pour impliquer les partenaires externes.

PROCESSUS

1. Les enseignants (et, le cas échéant, le personnel de soutien) travaillent en petits groupes pour examiner les moyens d'impliquer les partenaires externes dans la vie de l'école. Les questions à débattre sont les suivantes :
 - Qui impliquons-nous à l'extérieur de l'école ?
 - Qui pourrait contribuer davantage à nos efforts pour améliorer la présence, la participation, le bien-être et la réussite de tous nos élèves ?
2. Les groupes réalisent une activité « Diamond Nine ». Cette activité interactive en groupe est un moyen d'encourager les participants à réfléchir plus profondément à l'engagement des partenaires communautaires.
3. Les groupes reçoivent jusqu'à 15 cartes avec des mots, tels que :
 - Familles
 - Autres écoles
 - Travailleurs de la santé
 - Services sociaux
 - Lieux de culte
 - Entreprises
 - Universités
 - Délégués à la jeunesse
 - Psychologues
 - Groupes artistiques
 - Organisations sportives

Il y a deux cartes vierges que les groupes peuvent choisir d'utiliser pour ajouter d'autres partenaires.

4. Un membre de chaque groupe accepte de présider la discussion. Les groupes sont invités à choisir neuf cartes et à les disposer en forme de losange (voir le schéma), en plaçant en haut celle qui leur semble la plus importante et en bas celle qui leur semble la moins importante.



5. Après l'activité, les membres du groupe discutent de ce qu'ils ont appris et des actions que l'école doit entreprendre. Leurs idées sont partagées avec les autres groupes afin de convenir des prochaines étapes de la collaboration avec les partenaires externes.
6. Après ce processus d'examen, il sera nécessaire de développer une stratégie pour faire avancer les actions prioritaires qui ont émergé. Idéalement, cette stratégie devrait être menée par un groupe de mise en œuvre dirigé par un cadre supérieur de l'équipe et impliquant un éventail de participants diversifié.



LECTURES COMPLÉMENTAIRES

AINSCOW, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. Dans *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), 159–172.

AINSCOW, M., DYSON, A., GOLDRICK, S., & WEST, M. (2012). *Developing equitable education systems*. Londres Routledge.

DOBBIE, W. & FRYER, R.G. (2009). *Are high-quality schools enough to close the achievement gap? Evidence from a bold social experiment in Harlem*. Cambridge: Harvard University.

DYSON, A. & KERR, K. (2013). *Developing children's zones for England: What's the evidence?* Londres Save the Children. [Téléchargeable ici](#)

FULLAN, M. (2021). *The right drivers for whole system success*. Série *Leading Education du CSE*. Melbourne : Centre for Strategic Education. [Téléchargeable ici](#)

HARGREAVES, A., & AINSCOW, M. (2015). *The top and bottom of leadership and change*. Dans *Phi Delta Kappa*, November, 2015. [Téléchargeable ici](#)

KERR, K., DYSON, A., & RAFFO, C. (2014). *Education, disadvantage and place: Making the local matter*. Bristol: Policy Press.

MASON, P. & BARNES, M. (2007). *Constructing theories of change: methods and sources*, Dans *Evaluation*, 13(2), pp. 151-170.

MILES, S. (2002). *Family Action for Inclusion in Education*. Manchester, Enabling Education Network: [Téléchargeable ici](#)

MUIJS, D., AINSCOW, M., CHAPMAN, C., & WEST, M. (2011). *Collaboration and networking in education*. Londres: Springer.

RINCÓN-GALLARDO, S. & FULLAN, M. (2016). *Essential features of effective networks in education*. Dans *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1) 5 – 22.

STRIVETOGETHER (2021). *Theory of Action: Guiding framework*: [Téléchargeable ici](#)

WHITEHURST, G. J. & CROFT, M. (2010). *The Harlem Children's Zone, promise neighbourhoods, and the broader, bolder approach to education*. Washington: The Brookings Institution.



LIENS VERS DES RESSOURCES CONNEXES

Remarque : Avant de présenter ces ressources à d'autres personnes, il est important de s'assurer qu'elles sont adaptées au contexte particulier.

Dossier ouvert de l'UNESCO sur l'éducation intégratrice. Matériels de soutien pour les administrateurs et les planificateurs. Une introduction pour les décideurs et les gestionnaires qui ont un rôle important à jouer dans le changement nécessaire pour faire de l'éducation inclusive une réalité : [Disponible ici](#)

Children's Neighbourhoods Scotland. Adopte une approche locale pour améliorer les résultats des enfants, des jeunes et de leurs communautés : [Disponible ici](#)

Harlem children's zone. Tente de briser le cycle de la pauvreté intergénérationnelle, avec une programmation globale sur le terrain qui donne aux enfants et aux familles la possibilité de s'épanouir à l'école et au travail : [Disponible ici](#)

StriveTogether. Un réseau de communautés aux États-Unis qui travaillent et évoluent ensemble pour faire progresser l'équité afin que les réussites locales deviennent une réalité pour chaque enfant : [Disponible ici](#)

Give your child the best start: Laying the foundation for quality learning. Ce guide fournit des conseils utiles aux parents pour les aider à collaborer avec les éducateurs afin de défendre une offre éducative de qualité pour le développement de la petite enfance : [Disponible ici](#)

Students as researchers. Recherche-action participative des jeunes : [Disponible ici](#)

School-community partnership. Un exemple d'écoles en Australie qui établissent des liens avec les communautés indigènes à partir des racines aborigènes et insulaires du détroit de Torres : [Disponible ici](#)

Youth-led peacebuilding in Kenya. Une initiative de jeunes pour la paix : [Disponible ici](#)



ATTEINDRE TOUS LES APPRENANTS

Outils pour soutenir l'inclusion et l'équité dans l'éducation

Les supports de référence du dossier ouvert Atteindre tous les apprenants abordent les aspects pratiques de la résolution de ces problèmes dans les écoles et autres centres d'éducation, et notamment dans l'enseignement préscolaire et supérieur.

Ces supports se concentrent plus précisément sur trois questions stratégiques :

- Comment développer les écoles afin de s'adapter positivement à la diversité des élèves ?
- Comment développer des pratiques de classe qui garantissent que les cours sont inclusifs ?
- De quelle manière les écoles peuvent-elles impliquer les familles, les écoles partenaires et la communauté au sens large dans leurs efforts pour devenir inclusives et équitables ?



unesco

Bureau international
d'éducation

BIE - UNESCO
B.P. 199 - 1211 Genève 20, Suisse
Tel. : +41.22.917.78.00
Fax : +41.22.917.78.01