

Plan d'Action National pour une éducation inclusive, équitable et de qualité au Liban

Le Plan d'Action National pour l'Education Inclusive au Liban (PAN), est un projet qui a été financé par l'Union européenne. Le document initial a été développé en 2018 par la Fondation pour l'éducation et le développement social (ESDF) en partenariat avec le Ministère libanais de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MEES) et le Centre de recherche et de développement pédagogiques (CRDP).

Cette publication a été revue, modifiée et adaptée par le CRDP en 2020 en alignement avec le projet des écoles inclusives et tout en se basant sur les quatre dimensions du cadre d'examen des politiques éducatives retenues par le « Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation » (UNESCO, 2017):

- 1) concepts
- 2) déclarations de politique
- 3) structures et systèmes
- 4) pratiques

La révision du PAN a été menée par les expertes sous-mentionnées :

- Dr. Basma Frangieh
- Dr. Claudine Aziz
- Dr. Micheline Aoun
- Dr. Tassoula Bassous
- Maitre Rolla Youssef
- Mme Carla Chedid
- Mme Nada Gergess
- Mme Nathalie Traboulsi
- Mme Pascale El Ramy

Table des matières

Liste des sigles et abréviations.....	4
Liste des figures.....	5
Liste des tableaux.....	6
Introduction.....	7
1 Dimensions d'analyse.....	10
1.1 Concepts.....	10
1.1.1 Éducation inclusive : concepts et principes clés.....	10
1.1.2 Le concept de l'éducation inclusive au Liban.....	16
Bibliographie.....	18
1.2 Déclarations de politiques générales.....	20
1.2.1 Conventions et déclarations internationales dans le cadre éducatif inclusif.....	20
1.2.2 Cadre légal et réglementaire Libanais.....	26
1.2.3 Les obstacles institutionnels.....	29
Bibliographie.....	31
1.3 Structures et systèmes.....	32
1.3.1 De la scolarisation séparative à l'éducation inclusive.....	32
1.3.2 Les systèmes intégratives et inclusives à travers le monde.....	33
1.3.3 Cadre nationale du système inclusive actuelle.....	36
1.3.4 Élaboration des initiatives des systèmes inclusives pour le PAN.....	38
Bibliographie.....	42
1.4 Pratiques.....	44
1.4.1 Les pratiques de l'éducation inclusive au niveau international.....	44
1.4.2 Les pratiques inclusives au Liban.....	47
1.4.3 Initiatives des pratiques inclusives.....	47
1.4.4 Défis concernant les pratiques dans le système éducatif libanais.....	56
Bibliographie.....	58
Conclusion.....	60
2 Synthèse des initiatives et des projets.....	61
3 Chronologie des initiatives.....	69

Liste des sigles et abréviations

BEP :	Besoins Éducatifs Particuliers
BP :	Besoins Particuliers
CE1 :	Cours Élémentaire Niveau 1
COPEX :	Comité Provincial de l'Enfance Inadaptée
CP :	Cours Préparatoire
CRDP:	Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques
DIFA :	Differentiated Instruction to Enhance Learning
DOPS:	Direction d'Orientation Pédagogique et Scolaire
HRW :	Human Rights Watch
IDRAAK :	Institute for Development, Research, Advocacy and Applied Care
IMPI :	Inclusion MTSS Planning and Implementation
IST :	Inclusion Screening Tools
LRE :	Least Restrictive Environment
MEHE:	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur
MoSA :	Ministry of Social Affairs
MTSS :	Multi-Tiered System of Supports
OCDE:	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
ODD :	Objectifs pour un Développement Durable
OMS :	Organisation Mondiale de la Santé
ONG :	Organisation Non Gouvernementale
ONU :	Organisation des Nations Unies
PAN :	Plan d'Action National
PIAL :	Pôles Inclusifs d'Accompagnement Localisés
PBIS :	Positive Behavior Intervention and Support
PEI :	Plan Éducatif Individualisé
RAI :	Réponse à l'Intervention
RTI :	Response to Intervention
SEN :	Special Educational Needs
SMP :	Services Multipaliers
UNESCO :	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNESCO-BIE :	UNESCO - Bureau International d'Éducation
UNICEF :	United Nations International Children's Emergency Fund

Liste des figures

<i>Figure 1. Processus de révision du PAN (d'après Kemmis & McTaggart, 2005)</i>	8
<i>Figure 2. Organisation hiérarchique des dimensions d'analyse d'une politique éducative (d'après UNESCO, 2017)</i>	9
<i>Figure 3. De l'éducation inclusive à la scolarisation des apprenants ayant des BEP</i>	12
<i>Figure 4. Réalités structurelles et inclusion</i>	33
<i>Figure 5. Système pour les enfants porteurs d'une maladie congénitale</i>	39
<i>Figure 6. Système pour les enfants non-porteurs de maladies congénitales</i>	41
<i>Figure 7. Continuum de placement alternatif dans l'environnement le moins restrictif</i>	51

Liste des tableaux

<i>Tableau 1. Clarification conceptuelle du concept d'inclusion (UNESCO, 2005, p.15).....</i>	<i>11</i>
<i>Tableau 2. Distinction entre intégration et éducation inclusive.....</i>	<i>13</i>
<i>Tableau 3. Définition des concepts liés à l'éducation des apprenants ayant des BEP</i>	<i>14</i>
<i>Tableau 4. Des projets d'ordre conceptuel en lien avec les BEP réalisés au Liban</i>	<i>17</i>
<i>Tableau 5. Conventions relatives à l'éducation inclusive (UNESCO, 2009, p.30)</i>	<i>23</i>
<i>Tableau 6. Recommandations relatives à l'éducation inclusive (UNESCO, 2009, p.31)</i>	<i>24</i>
<i>Tableau 8. Déclarations relatives à l'éducation inclusive (UNESCO, 2009, p.31).....</i>	<i>25</i>

Introduction

Comme membre fondateur de l'ONU, le Liban est partie prenante de nombreuses déclarations ou conventions internationales portées par l'ONU et l'UNESCO. Elles mettent en exergue le droit à l'éducation pour tous et la nécessité de prendre en compte les besoins éducatifs de chaque enfant. Au fur et à mesure du développement de la législation internationale, cette volonté s'est incarnée dans le principe de l'Éducation pour tous et plus particulièrement de l'éducation inclusive.

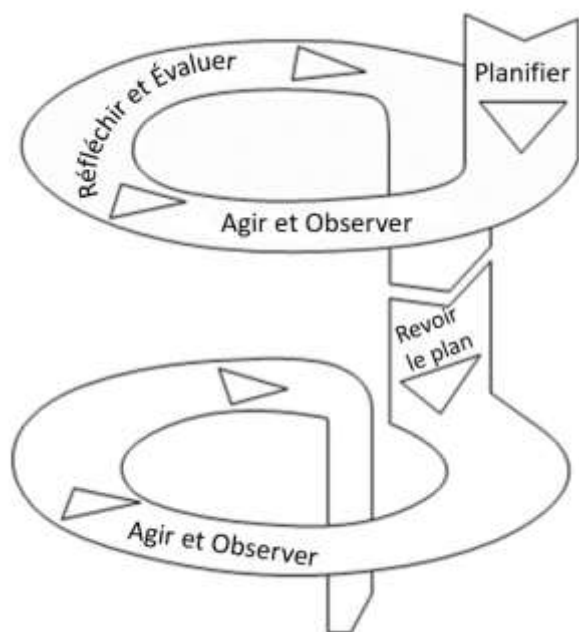
Ainsi, le Liban s'est engagé à mettre ses politiques, ses systèmes et ses pratiques éducatives en cohérence avec ses engagements internationaux. Il peut s'appuyer pour se faire sur les programmes, règles, cadres d'action, principes et guides qui découlent de ces déclarations et conventions.

Un Plan d'action national pour l'éducation inclusive au Liban (ci-après PAN) s'inscrivant dans cet effort doit impliquer l'ensemble des acteurs susceptible de faire de l'éducation inclusive une réalité dans notre pays. A terme, ce PAN vise à garantir à la fois la qualité et l'excellence du système éducatif libanais et son accessibilité indépendamment de toute considération de race, de sexe, de religion, de langue, d'incapacité ou de situation socio-économique et familiale des enfants et des jeunes. Il constitue ainsi un premier volet pour atteindre cet objectif en se centrant plus spécifiquement sur la prise en charge des enfants (0-3 ans) ainsi que sur la scolarité obligatoire. Cependant, ce PAN devra être complété ultérieurement par deux volets portant respectivement sur la formation professionnelle et la formation universitaire pour garantir l'accès aux jeunes qui auront bénéficié d'une éducation inclusive dans leur parcours scolaire précédent.

Dans le cadre de ce volet du PAN, il s'agira de réunir dans un premier temps les acteurs institutionnels (Ministères et CRDP), puis d'associer les autres partenaires potentiellement impliqués dans l'éducation inclusive (UNICEF, UNESCO, universités, écoles publiques et privées, structures de soutien, ONG nationales et internationales, associations de parents, etc.). En effet, il est essentiel, pour que le PAN prenne en compte l'ensemble des aspects liés à l'éducation inclusive, que toutes et tous puissent participer à son élaboration à un niveau ou à un autre.

Ce PAN est pensé comme évolutif et sera révisé tous les cinq ans pour tenir compte de la réalité et du développement de la société libanaise. Il s'agit en effet de fixer un délai suffisamment proche pour faire évoluer l'éducation inclusive. Le PAN s'inscrit dans un processus de révision basé sur l'observation des actions entreprises et l'analyse de leur portée (figure 1) :

Figure 1. Processus de révision du PAN (d'après Kemmis & McTaggart, 2005)



Le PAN s'adresse à l'ensemble des structures éducatives du Liban, qu'elles soient publiques ou privées, en ne se limitant pas uniquement à la scolarisation des enfants. Il s'agit en effet d'impliquer, à court et moyen termes, l'ensemble des acteurs de l'éducation au Liban, selon qu'elle soit formelle (s'inscrivant dans le système scolaire et universitaire), non formelle (assurée par des ONG ou des associations) ou informelle (en dehors de ces précédents cadres, par ex. dans la famille).

De par ses engagements internationaux, le Liban inscrit sa politique éducative dans les Objectifs pour un Développement Durable (ODD) posés par cette dernière et notamment l'ODD 4 visant une éducation de qualité. Celui-ci pose comme primordial d'« assurer une éducation inclusive et équitable de qualité et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous »¹. Par ailleurs, comme le préconise l'ODD 17, il s'agit de « renforcer les moyens de mettre en œuvre le Partenariat mondial pour le développement durable et le revitaliser ». Cela passe par une collaboration avec des partenaires et des experts internationaux.

Le Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation (UNESCO, 2017) découle tant de l'ODD 4 que de l'ODD 17. En effet, il est la résultante du travail d'un groupe d'experts en éducation

¹ <https://sustainabledevelopment.un.org/sdg4>

Introduction

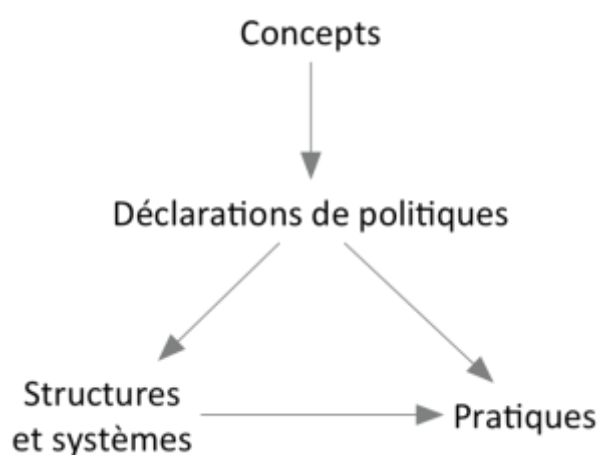
inclusive issus de 14 pays et de cinq continents. Le PAN s'inspire donc de ce guide dans sa conception ; ce choix stratégique vise à le positionner dans un mouvement international en faveur de l'éducation inclusive. Il s'appuie également sur les rapports produits par l'UNICEF ainsi que sur le travail mené par l'Agence européenne (European Agency for Special Needs and Inclusive Education).

Le PAN est organisé selon les quatre dimensions du cadre d'examen des politiques éducatives retenues par le Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation (UNESCO, 2017), à savoir :

- 1) concepts
- 2) déclarations de politique
- 3) structures et systèmes
- 4) pratiques

Il est essentiel d'explorer ces quatre dimensions avant d'émettre des recommandations, car elles sont étroitement liées dans un rapport hiérarchique (figure 2) :

Figure 2. Organisation hiérarchique des dimensions d'analyse d'une politique éducative (d'après UNESCO, 2017)



Les déclarations de politiques sont liées aux représentations des concepts et aux deux autres dimensions. Une interférence est remarquable entre ces quatre dimensions et elles interagissent ensemble.

1 Dimensions d'analyse

1.1 Concepts

Le concept de l'éducation inclusive provoque des débats, et demande des éclaircissements pour une bonne élaboration des quatre dimensions d'analyse du PAN. D'où l'importance de présenter dans cette dimension quelques déclarations et conventions internationales qui ont contribué à favoriser l'éducation des enfants ayant des besoins particuliers. De clarifier par la suite les concepts et les principes clés de l'éducation inclusive. Et de proposer à la fin une définition de l'éducation inclusive propre au contexte libanais qui constitue une base fondamentale de ce PAN.

1.1.1 Éducation inclusive : concepts et principes clés

Déclarations et Conventions internationales

Le concept d'inclusion est apparu dans le système éducatif anglo-saxon dès la fin des années 80 (Lipsky & Gartner, 1992 ; Sailor, 1991 ; Stainback & Stainback, 1992), on le trouve pour la première fois au niveau international dans la Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux (UNESCO, 1994). Celle-ci pose que :

L'école devrait accueillir tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre. Elle devrait recevoir aussi bien les enfants « handicapés » que les surdoués, les enfants des rues et ceux qui travaillent, les enfants des populations isolées ou nomades, ceux des minorités linguistiques, ethniques ou culturelles ainsi que les enfants d'autres groupes défavorisés ou marginalisés. (art. 3)

L'article 2 de la Déclaration rappelle en effet que « les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de cette grande diversité [des élèves] » (p.viii). La Déclaration de Salamanque marque une étape déterminante dans la reconnaissance internationale du droit à une éducation inclusive, qui « suppose une participation pleine et entière à la vie scolaire et sociale » (Rousseau, 2010 ; Rousseau & Bélanger, 2004, cité par Prud'homme, Duschesne, Bonvin & Vienneau, 2016, p.32).

Pour garantir à tous l'accès à l'éducation, des avancées considérables doivent encore se réaliser, le Forum mondial sur l'éducation organisé par l'UNESCO adopte un Cadre d'action visant à atteindre les Objectifs du Millénaire pour le développement (UNESCO, 2000). Cette initiative est suivie en 2005 par les Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à « l'Éducation pour tous » rappellent que les États parties doivent « permettre de rendre les plans nationaux d'éducation [...] plus inclusifs, dans

Dimension d'analyse : Concepts

le but d'assurer l'accès à une éducation de qualité à TOUS les apprenants » (UNESCO, 2005, p.6) et non à une catégorie d'élèves particuliers. Ces principes postulent que toute définition de l'inclusion devrait souligner qu'il s'agit de tenir compte de tous les apprenants et ne pas répondre seulement à la diversité ou aux besoins d'un enfant au détriment d'un autre.

« Ce sont tous les enfants et les adolescents du monde qui ont droit à l'éducation et non nos systèmes éducatifs qui ont droit à un certain type d'enfants. C'est le système scolaire d'un pays qu'il faut adapter aux besoins de tous les enfants ». (B. Lindqvist, rapporteur des Nations Unies, 1994, cité par UNESCO, 2005, p.13).

Quelle définition de l'éducation inclusive ?

Le fait que l'école inclusive fasse en apparence l'objet d'un consensus sociétal et ne soit plus l'objet de débats politiques (Baudot, Borelle & Revillard, 2013) pourrait laisser penser qu'il y a accord sur les définitions sous-jacentes à l'éducation inclusive. Par contre, la lecture de la littérature scientifique récente laisse à penser que ce n'est pas le cas, et le manque de définitions partagées a été identifié comme un problème (par exemple, Berlach & Chambers, 2011). « Cette absence de définitions consensuelles provoque des incompréhensions sur l'idée même d'école inclusive, tant sur le plan des pratiques que de l'analyse des phénomènes » (Bélanger, Frangieh, Graziani, Mérini & Thomazet, 2018, p.139).

Cette dérive constatée nous amène donc à préciser ce qu'est et ce que n'est pas l'inclusion :

Tableau 1. Clarification conceptuelle du concept d'inclusion (UNESCO, 2005, p.15)

L'inclusion, C'EST :	L'inclusion, CE N'EST PAS :
<ul style="list-style-type: none">○ Bien accueillir la diversité○ Tenir compte de tous les apprenants, et ne pas cibler uniquement les exclus○ S'intéresser aux enfants scolarisés qui peuvent se sentir exclus○ Offrir un accès égal à l'éducation ou prendre certaines dispositions à l'intention de certaines catégories d'enfants, sans les exclure	<ul style="list-style-type: none">○ Réformer uniquement l'éducation spéciale, mais réformer le système éducatif tant formel que non formel○ Répondre seulement à la diversité, mais également améliorer la qualité de l'éducation pour tous les apprenants○ Des écoles spéciales, mais peut être un soutien supplémentaire apporté aux élèves au sein du système scolaire ordinaire○ Répondre aux besoins des seuls enfants handicapés○ Répondre aux besoins d'un enfant au détriment d'un autre enfant

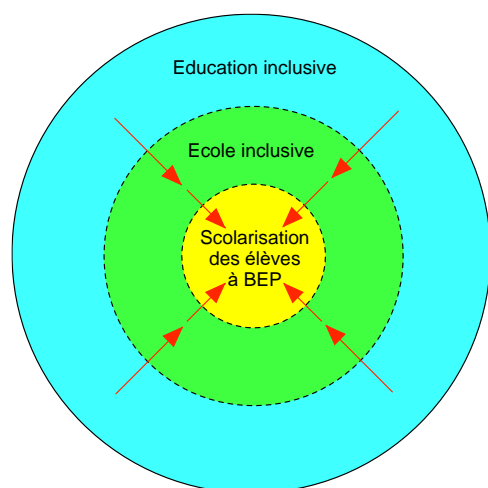
Dimension d'analyse : Concepts

Cependant, la conceptualisation de l'inclusion met en évidence quatre éléments essentiels :

- l'inclusion est un processus ;
- l'inclusion s'attache à identifier et à lever les obstacles ;
- l'inclusion s'intéresse à la présence, à la participation et aux acquis de tous les élèves ;
- l'inclusion nécessite qu'une attention particulière soit accordée aux groupes d'apprenants susceptibles d'être exposés à un risque de marginalisation, d'exclusion ou d'échec scolaire (UNESCO, 2005, pp.15-16).

Il s'agit donc « d'appliquer une vision holistique du système éducatif, prenant en compte à la fois les systèmes public et privé, lorsqu'on envisage l'adoption d'une approche inclusive » (UNESCO, 2005, p.16). Cette approche doit d'autre part ne pas se limiter au contexte scolaire, ni à une catégorie d'apprenants comme ceux ayant des BEP, mais les englober (figure 3) :

Figure 3. De l'éducation inclusive à la scolarisation des apprenants ayant des BEP



C'est dans cette perspective que le Conseil de l'Union européenne a émis en juin 2018² une recommandation à l'intention de ses membres relativement à la promotion de valeurs communes, à l'éducation inclusive et à la dimension européenne de l'enseignement. Pour notamment éviter la marginalisation des jeunes, il est en effet essentiel « de disposer de systèmes d'éducation inclusifs et équitables qui favorisent la cohésion sociale, jettent les bases d'une citoyenneté active et renforcent l'employabilité » (alinéa 12). Selon le Conseil de l'Union européenne, cette éducation inclusive devrait viser plus particulièrement les apprenants issus de l'immigration ou de milieux socioéconomiques défavorisés, ainsi ceux ayant des besoins spécifiques ou présentant un handicap, les initiatives

² <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:195:FULL&from=FR>

Dimension d'analyse : Concepts

entreprises ne pouvant se limiter à ces derniers. Cette conception globalisante de l'éducation inclusive exprimée par les instances internationales se traduit souvent à l'échelle des pays dans des lois ciblant surtout les enfants dits « handicapés » ou ayant des besoins particuliers.

Différents concepts sont liés à l'éducation inclusive et leur compréhension dépend fortement du contexte dans lequel ils s'enracinent. L'absence de définition commune est source d'incompréhension, les acteurs de l'éducation se mettant souvent d'accord sur un fond de désaccord.

En résumé, peuvent être retenues les définitions proposées par le Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation qui définit l'intégration comme suit « les apprenants étiquetés comme ayant des « besoins éducatifs particuliers » sont placés dans des contextes éducatifs ordinaires avec des adaptations et des ressources, mais à condition qu'ils puissent s'insérer dans des structures, des attitudes et un environnement inchangés existants » et définit l'éducation inclusive comme un « renforcement de la capacité du système éducatif à toucher tous les apprenants » (UNESCO, 2017, p.7).

Tableau 2. Distinction entre intégration et éducation inclusive (d'après Armstrong, 1998 ; UNESCO, 2001 ; Armstrong & Barton, 2003 ; UNESCO, 2005 ; Dionne & Rousseau, 2006 ; Thomazet, 2006 ; Plaisance, Belmont, Vérillon & Schneider, 2009 ; Gardou, 2012 ; Ebersold, Plaisance & Zander, 2016 ; Bélanger, Frangieh, Graziani, Mérini & Thomazet, 2018).

Intégration	Education inclusive
<ul style="list-style-type: none">○ Concerne plutôt les apprenants avec handicaps légers et les apprenants différents○ Permet l'existence de services ségrégués (système en cascade)○ Nécessite des structures prévues à l'avance○ Limite le placement en classe ordinaire à une intégration physique○ Recouvre des réalités très différentes (intégration physique, sociale, pédagogique)○ Réserve les services de soutien aux apprenants avec « handicap » ou en difficulté○ Propose un parcours « adapté »○ Apporte des aides individuelles aux enfants pour leur permettre de suivre l'enseignement tel qu'il est, c'est sur eux que repose l'effort d'adaptation à l'école et à ses normes de fonctionnement○ Repose plutôt sur une conception individualisante (et déficitaire) du handicap, celui-ci étant lié aux manques du sujet, qu'on tente de compenser ou de réparer	<ul style="list-style-type: none">○ Abolir toute forme de rejet (philosophie de rejet zéro)○ Diffuse la culture de l'école telle que personne ne soit stigmatisé (...)○ Exige un seul placement pour tous les apprenants (la classe ordinaire)○ Intègre les apprenants pédagogiquement autant que socialement○ Offre à l'ensemble des apprenants les ressources mises à la disposition de la classe ordinaire○ Propose un parcours de réussite○ S'adapte en créant des dispositifs○ Accueille les apprenants sur la base d'un droit égal par les écoles qui se transforment en communautés○ Prend en compte la diversité par le curriculum○ Prend en compte la dimension sociale du handicap, entendu comme une entrave à la participation, résultant de l'interaction entre les caractéristiques individuelles et les exigences du milieu○ Passe d'une approche médicale et rééducative à une approche sociale et culturelle○ Met l'accent sur le fonctionnement scolaire et sur les conditions pédagogiques à instaurer pour réduire les obstacles aux apprentissages○ Exige au système éducatif d'assurer la réussite scolaire et l'insertion sociale de tout apprenant indépendamment de ses caractéristiques individuelles ou sociales

Dimension d'analyse : Concepts

L'éducation inclusive se propose de transformer l'école, « de la rendre accessible tant du point de vue des locaux que de l'enseignement ; elle affirme la nécessité d'un « changement de paradigme » avec l'ancienne logique « intégrative » (Bélanger, Frangieh, Graziani, Mérini & Thomazet, 2018, p.141). La démarche de l'éducation inclusive consiste à chercher « comment transformer les systèmes éducatifs et les autres cadres d'apprentissage pour les adapter à la diversité des apprenants. Elle a pour objet de permettre, tant aux enseignants qu'aux apprenants, de se sentir à l'aise avec la diversité et d'y voir un défi et un enrichissement pour l'environnement d'apprentissage plutôt qu'un problème » (UNESCO, 2005, p.14). L'objet de l'éducation inclusive est non seulement d'améliorer le milieu d'apprentissage, mais aussi d'offrir à tous les apprenants la possibilité de réussir leurs expériences d'apprentissage. Tout un éventail de ressources (par exemple du support didactique, des équipements spéciaux, du personnel supplémentaire, de nouvelles approches de l'enseignement ou d'autres apprenants) peut apporter un soutien³ en matière d'apprentissage (UNESCO, 2005). Ce sont deux conceptions distinctes qui engagent des orientations d'actions différentes.

Ces distinctions rappellent en cela que « l'éducation inclusive est un moyen au service d'une société respectueuse de chacun et non une fin en soi » (Ebersold, Plaisance & Zander, 2016, p.10).

Définitions de quelques termes clés en lien avec l'éducation inclusive sont retenus pour leur pertinence avec le contexte éducatif libanais.

Tableau 3. Définition des concepts liés à l'éducation des apprenants ayant des BEP

Terme	Définition
Égalité	« Situation dans laquelle chacun bénéficie des mêmes conditions pour réaliser pleinement ses droits, contribuer au développement économique, social, culturel et politique, et en bénéficier » (UNESCO, 2017, p.7).
Équité	« Faire, dans un souci de justice, que l'éducation de tous les apprenants soit considérée comme ayant la même importance » (UNESCO, 2017, p.7). « L'équité consiste à traiter chacun de façon juste en tenant compte de sa situation particulière et en éliminant les obstacles structurels. Elle vise à faire en sorte que tous obtiennent les mêmes résultats et aient droit aux mêmes avantages » (Ville d'Ottawa, 2015, p. 10).
Ségrégation	« La ségrégation scolaire est un état et un processus de séparation physique, sociale et symbolique de populations d'élèves en fonction de caractéristiques qui relèvent soit des populations elles-mêmes, soit des contextes locaux » (Payet, 2002, p.39).

³ Le terme « soutien » renvoie à toutes ces ressources et, en particulier, à celles que l'enseignant peut offrir (UNESCO, 2005)

Dimension d'analyse : Concepts

Intégration	« Les apprenants étiquetés comme ayant des « besoins éducatifs particuliers » sont placés dans des contextes éducatifs ordinaires avec des adaptations et des ressources, mais à condition qu'ils puissent s'insérer dans des structures, des attitudes et un environnement inchangés existants » (UNESCO, 2017, p.7).
Ecole inclusive	« Désigne le projet d'une école à la fois régulière et adaptée aux besoins de tous les élèves qui la fréquentent » (Bélanger, Frangieh, Graziani, Mérini & Thomazet, 2018, p.139).
Education inclusive	« Un renforcement de la capacité du système éducatif à toucher tous les apprenants » (UNESCO, 2017, p.7).
Éducation spécialisée	« Enseignement conçu pour des élèves identifiés comme ayant des besoins éducatifs spéciaux ⁴ » (UNESCO, 2017, p.7).
Situation de handicap	Selon la CIF (OMS, 2002), le « handicap » résulte d'une interaction dynamique entre l'état de santé d'une personne, les facteurs personnels et les facteurs environnementaux impliquant une limitation de l'activité. On peut alors également parler de « situation de handicap » quand il y a restriction de la participation sociale de cette personne notamment due à des obstacles environnementaux aggravant une déficience ou incapacité (Fougeyrollas, 2010).
Besoins (éducatifs) spéciaux [ou particuliers]	« Terme utilisé dans certains pays en rapport avec des enfants qui présentent des déficiences ou des difficultés considérées comme nécessitant un soutien supplémentaire » (UNESCO, 2017, p.7).
Diversité	« Différences entre les individus ; elles peuvent concerner leur race, leur origine ethnique, leur genre, leur orientation sexuelle, leur langue, leur culture, leur religion, leur capacité physique et mentale, leur classe et leur statut d'immigrant » (UNESCO, 2017, p.7).
Education de qualité	« Une éducation qui est inclusive parce qu'elle vise à la pleine participation de tous les apprenants » (UNESCO, 2005, p.17).
Compensation	« La compensation des désavantages consiste en la neutralisation ou la diminution des limitations occasionnées par un handicap. Elle désigne l'aménagement des conditions dans lesquelles se déroulent un apprentissage ou examen et non une adaptation des objectifs de scolarisation/formation » (Jost & Schnyder, 2013, p.35).
Agir ensemble	« Une action ou une activité mettant en interaction deux ou plusieurs acteurs, qu'elle soit au sein de l'école ou entre l'école et des acteurs de l'extérieur » (Bélanger, Frangieh, Graziani, Mérini & Thomazet, 2018, p.140).
Normalisation	« La normalisation implique, autant que possible, l'utilisation de moyens culturellement valorisés dans le but d'aider, établir ou maintenir des rôles socialement valorisés pour les personnes » (Wolfensberger & Tullman, 1982, p. 131).

D'une certaine façon, un mot est un élément primordial pour désigner ces pratiques, que ce soit éducation inclusive, ou tout autre mot dont nous estimerons une traduction plus pertinente. Certainement, la seule modification de mot ne contribuera pas à modifier les pratiques, mais à penser

⁴ Il s'agit d'une traduction littérale de l'anglais, le qualificatif « particulier » étant préféré en français.

Dimension d'analyse : Concepts

autrement l'accueil de tous les enfants à l'école ordinaire... car les « mots aussi font les choses » (Plaisance, 1999, p.49), en éducation inclusive comme ailleurs. Il nous semble alors important de pouvoir désigner précisément le mot pour agir plus efficacement.

Dans le cadre de ce PAN, nous proposons d'utiliser le mot « éducation inclusive ».

Partant de l'ensemble des définitions et des clarifications citées ci-dessus, nous soulignons la nécessité d'élaborer une définition de l'éducation inclusive propre au contexte libanais. Toutefois, la mise en place d'une éducation inclusive ne peut pas prétendre à l'universalisme, elle est déterminée par la réalité de chaque contexte.

1.1.2 Le concept de l'éducation inclusive au Liban

Au Liban, comme dans la plupart des pays, la dimension conceptuelle a besoin d'être mieux définie. Les recherches relatives aux concepts de base de l'éducation inclusive dans le contexte libanais manquent, cela malgré la multiplicité des projets qui ont été réalisés, par de nombreux acteurs comme le CRDP, le MEHE, le MoSA, des ONG, des universités et des associations, etc. et les nombreux rapports qui en ont résulté. A ce niveau, le CRDP a publié des documents contenant une liste de termes et de définitions pour les concepts liés au handicap, aux besoins éducatifs particuliers et à l'éducation inclusive. Ci-dessous un tableau (tableau 4) récapitulatif de certains projets réalisés abordant le niveau conceptuel. Il est important de noter que chacun de ces projets avait ses propres représentations conceptuelles et références, ce qui démontre l'utilité de développer une compréhension rapprochée de la mise en œuvre d'une éducation inclusive.

Dans le cadre de ce PAN, nous proposons une définition de l'éducation inclusive, adaptée au contexte libanais, qui va servir de référence pour rédiger l'ensemble des dimensions (déclarations de politiques générales, structures et systèmes et pratiques) du PAN d'une façon cohérente.

L'éducation inclusive est un processus qui exige au système éducatif (curriculum, évaluation, etc.) d'être accessible à tous les apprenants indépendamment de leurs diversités. Ils ont leur place à l'école sur la base d'un droit égal. Ce qui suppose le passage du principe de l'égalité à celui de l'équité. Il est nécessaire de concevoir des parcours éducatifs souples (usage du matériel ou des techniques spécifiques ou avoir recours à des professionnels pour apporter un soutien individualisé) en fonction des besoins particuliers et des spécificités de chaque apprenant ; ces parcours s'attachent au maximum à éviter la stigmatisation. L'ensemble des soutiens dont tous les apprenants peuvent avoir besoin, d'une façon régulière ou momentanée, doit être disponible dans le fonctionnement ordinaire de l'école. Cela n'exclut pas pour autant que certains puissent bénéficier par ailleurs de soins médicaux ou de thérapies,

Dimension d'analyse : Concepts

en dehors de ce contexte. Il s'agit alors de mettre en commun les compétences de l'ensemble des professionnels (spécialisés et enseignants) pour construire des pratiques permettant aux différents apprenants de progresser ensemble dans le cadre scolaire.

Tableau 4. Des projets d'ordre conceptuel en lien avec les BEP réalisés au Liban

Entités/ auteurs	Intitulé du document	Année
CRDP-IDRAAK	الصعوبات التعلمية والاضطرابات النفسية الشائعة في المدارس	2012
CRDP	وحدات تدريبية مساندة للتدريب على دليل الصعوبات التعلمية	2013
CRDP	دليل المفاهيم المتعلقة بالصعوبات التعلمية	2014
CRDP	قاموس الكلمات المتعلقة بالصعوبات التعلمية. Dictionnaire des mots utilisés dans le domaine des difficultés d'apprentissage	2014
CRDP - UNICEF	Differentiated Instruction to Enhance Learning (DIFA) Module	2017
CRDP - UNICEF	IMPI Inclusion: MTSS Planning and Implementation (IMPI) Module	2017
CRDP - UNICEF	Screening Tools Concept Note	2019
CRDP - UNICEF	Screening Tools	2019
CRDP - UNICEF	Inclusion: Screening Tools and Decision Making (IST) Module	2019
CRDP	الاحتياجات ذوي المتعلمين الرسمية الامتحانات توصيف الخاصة	
La liste est à compléter par les autres partenaires (MEHE, MoSA, etc.)		

Bibliographie

- Armstrong, F. (1998). Curricula, 'Management' and Special and Inclusive Education. In P. Cloug (Eds), *Managing Inclusive Education: from Policy to Experience* (pp 48- 63). London : Paul Chapman.
- Armstrong, F., Barton, L. (2003). Besoins éducatifs particuliers et 'inclusive education'. In B. Belmont, A. Vérillon (Eds), *Diversité et handicap à l'école : quelles pratiques éducatives pour tous ?* (pp. 85-99). Paris : INRP-CTNERHI.
- Baudot, P. Y., Borelle, C., & Revillard, A. (2013). Politiques du handicap. *Terrains et travaux*, 2, 5-15.
- Bélangier, J., Frangieh, B., Graziani, E., Mérini, C., & Thomazet, S. (2018). L'agir ensemble en contexte d'école inclusive : qu'en dit la littérature scientifique récente ? *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 138–165.
- Berlach, R., & Chambers, D. (2011). Inclusivity imperatives and the Australian national curriculum. *The educational forum*, 75(1), 52-65.
- Dionne, C., & Rousseau, N. (2006). *Transformation des pratiques éducatives, la recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Ebersold, S., Plaisance, E., & Zander, C. (2016). Ecole inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels. [Rapport de recherche] Conseil national d'évaluation du système scolaire-CNESCO, Conférence de comparaisons internationales. ffhalshs-01445378f
- Fougeyrollas, P. (2010). *La Funambule, le Fil et la Toile. Transformations Réciproques du Sens du Handicap*. Québec : Presses Université Laval.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive parlons-en !* Toulouse : Érès.
- Jost, M., & Schnyder, S. (2013). Compensation des désavantages : un pas vers l'école inclusive. *Revue Suisse de pédagogie*, 3, 35-42.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). *Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (p. 559–603). Sage Publications Ltd.
- Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1992). Achieving full inclusion: placing the student at the center of the educational reform. Dans W. C. Stainback and S. B. Stainback (dir.), *Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives* (p. 3-12). Boston, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Organisation Mondiale de la Santé (2002). Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF). Classification Internationale du Handicap.
- Payet, J.P. (2002). Ségrégation scolaire : état des lieux, perspectives d'action. Les cahiers du DSU, décembre, 39-40.

Dimension d'analyse : Concepts

- Plaisance, E. (1999). L'éducation spéciale... ou comment les mots pour les choses. *Éducation*, 17(1), 49-61.
- Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P., & Vienneau, R. (Éd.). (2016). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Rousseau, N. (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble (2^e éd.)*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sailor, W. (1991). Special education in the restructured school. In *Remedial and Special Education*, Vol. 12 (6), 8-22.
- Stainback, W. C., & Stainback, S. B. (1992). *Controversial issues confronting special education: divergent perspectives*. Boston, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le Français Aujourd'hui*, 152, 19-27.
- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque*. Paris, France : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- UNESCO. (2000). *Objectifs du Millénaire pour le développement. Forum mondial sur l'éducation*. Paris, France : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- UNESCO. (2001). *Open file on inclusive education : support materials for managers and administrators*. Paris, France : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- UNESCO. (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à « l'Education Pour Tous »*. Paris, France : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- UNESCO. (2017). *Un Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. Paris : UNESCO.
- Ville d'Ottawa. (2015). *Guide de l'optique d'équité et d'inclusion (2^e éd.)*. Ottawa : Ville d'Ottawa et Initiative : une ville pour toutes les femmes (IVTF).
- Wolfensberger, W., & Tullman, S. (1982). A Brief Outline of the Principle of Normalization. *Rehabilitation Psychology*, 27, 131-145.

Dimension d'analyse : Déclarations de politiques générales

1.2 Déclarations de politiques générales

1.2.1 Conventions et déclarations internationales dans le cadre éducatif inclusif

L'intégration a été encouragée implicitement depuis la Déclaration universelle de 1948 et citée à toutes les étapes d'un certain nombre de déclarations et de conventions essentielles des Nations Unies, cela a entraîné une série de transformations aux niveaux juridique et social.

La Déclaration de Salamanque et son cadre d'action pour l'éducation spéciale (1994) affirme « les écoles ordinaires ayant cette orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégratrice en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous » (Déclaration de Salamanque, art. 2).

La Convention Internationale des droits de l'enfant (CIDE), ou Convention relative aux droits de l'enfant, est un traité international adopté par l'assemblée générale de l'organisation des Nations Unies, le 20 novembre 1989 dans le but de reconnaître et protéger les droits spécifiques des enfants.

La convention relative aux droits de l'enfant a été adoptée à l'unanimité par l'assemblée générale des Nations Unies, elle comporte 54 articles, énonçant que chaque enfant a :

- le droit d'avoir un nom, une nationalité, une identité ;
- le droit d'être soigné, protéger des maladies, d'avoir une alimentation suffisante et équilibrée ;
- le droit d'aller à l'école ;
- le droit d'être protégé de la violence, de la maltraitance et de toute forme d'abus et d'exploitation ;
- le droit d'être protégé contre toute les formes de discrimination ;
- le droit de ne pas faire la guerre, ni la subir ;
- le droit d'avoir un refuge, d'être secouru, et d'avoir des conditions de vies décentes ;
- le droit de jouer et d'avoir des loisirs ;
- le droit à la liberté d'information, d'expression et de participation ;
- le droit d'avoir une famille, d'être entouré et aimé ;
- chaque enfant a droit à l'éducation et à des possibilités d'apprentissage de qualité (article 28).

Le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (ONU, 1966) (art. 2 et 13) exigent que les Etats prennent toutes les dispositions législatives et administratives et toute autre

Dimension d'analyse : Déclarations de politiques générales

disposition appropriée, dans toute la mesure des ressources dont ils disposent, en vue de la mise en œuvre des droits éducatifs.

Une approche de l'éducation basée sur les droits (Tomasevski, 2004, cité par UNESCO, 2005 p.13), repose sur trois principes :

- accès à une éducation gratuite et obligatoire ;
- égalité, inclusion et non-discrimination ;
- droit à une éducation, à des contenus et à des processus de qualité.

La convention relative aux droits des personnes handicapées (2006) déclare dans son Préambule que :

Les Etats Parties à présente Convention doivent respecter les principes proclamés dans la Charte des Nations Unies selon lesquels la reconnaissance de la dignité et de la valeur inhérente à tous les membres de la famille humaine et de leurs droits égaux et inaliénables constitue le fondement de la liberté, de la justice et de la paix dans le monde. (1^{er} point du Préambule)

Reconnaissant que la notion de Handicap évolue et que le Handicap résulte de l'interaction entre des personnes présentant des incapacités et les barrières comportementales et environnementales qui font obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres. (5^{ème} point du Préambule)

Reconnaissant également que toute discrimination fondée sur le handicap est une négation de la dignité et de la valeur inhérentes à la personne humaine, d'où l'importance de la coopération internationale pour l'amélioration des conditions de vie des personnes handicapées dans tous les pays, en particulier dans les pays en développement. (8^{ème} point du Préambule).

Les enfants ayant des besoins particuliers doivent jouir pleinement de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés fondamentales, sur la base de l'égalité avec les autres enfants, rappelant ainsi les obligations qu'ont contracté à cette fin les Etats Parties à la Convention relative aux droits de l'enfant.

La Convention relative aux droits des personnes handicapées (2006) affirme notamment le principe d'égalité et non-discrimination :

Les Etats Parties reconnaissent que toutes les personnes sont égales devant la loi et en vertu de celle-ci et ont droit sans discrimination à l'égale protection et à l'égal bénéfice de la loi. Les Etats Parties interdisent toutes les discriminations fondées sur le handicap et garantissent aux personnes handicapées une égale et effective protection juridique contre toute discrimination, quel qu'en soit le fondement. Afin de promouvoir l'Egalité et d'éliminer la discrimination, les

Dimension d'analyse : Déclarations de politiques générales

Etats Parties prennent toutes les mesures appropriées pour faire en sorte que des aménagements raisonnables soient apportés. Les mesures spécifiques qui sont nécessaires pour accélérer ou assurer l'égalité de facto des personnes handicapées ne constituent pas une discrimination au sens de la présente convention. (art. 5)

Selon l'article 7 de la même convention :

Les Etats parties prennent toutes mesures nécessaires pour garantir aux enfants handicapés la pleine jouissance de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés fondamentales, sur la base de l'égalité avec les autres enfants. Dans toutes les décisions qui concernent les enfants handicapés, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale. Les Etats parties garantissent à l'enfant handicapé, sur la base de l'égalité avec les autres enfants, le droit d'exprimer librement son opinion de l'enfant étant dûment prise en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité, et d'obtenir pour l'exercice de ce droit une aide adaptée à son handicapé et à son âge.

Le droit des personnes handicapées à l'Education est défini dans l'article 24 de la Convention relative aux droits des personnes handicapées (2006) :

Les Etats Parties reconnaissent le droit des personnes handicapées à l'éducation. En vue d'assurer l'exercice de ce droit sans discrimination et sur la base de l'égalité des chances, les Etats Parties font en sorte que le système éducatif pourvoie à l'insertion scolaire à tous les niveaux et offre, tout au long de la vie, des possibilités d'éducation qui visent :

- le plein épanouissement du potentiel humain et du sentiment de dignité et d'estime de soi, ainsi que le renforcement du respect des droits de l'homme, des libertés fondamentales et de la diversité humaine ;
- l'épanouissement de la personnalité des personnes handicapées, de leurs talents et de leur créativité ainsi que leurs aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités ;
- la participation effective des personnes handicapées à une société libre.

Aux fins de l'exercice de ce droit, les Etats Parties veillent à ce que :

- les personnes handicapées ne soient pas exclues, sur le fondement de leur handicap, du système d'enseignement général et à ce que les enfants handicapés ne soient pas exclus, sur le fondement primaire gratuit et obligatoire ou de l'enseignement secondaire ;

Dimension d'analyse : Déclarations de politiques générales

- les personnes handicapées puissent, sur la base de l'égalité avec les autres, avoir accès, dans les communautés où elles vivent, à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire ;
- il soit procédé à des aménagements raisonnables en fonction des besoins de chacun ;
- les personnes handicapées bénéficient, au sein du système d'enseignement général, de l'accompagnement nécessaire pour faciliter leur éducation effective ;
- des mesures d'accompagnement individualisé efficaces soient prises dans des environnements qui optimisent le progrès scolaire et la socialisation, conformément à l'objectif de pleine intégration.

Les Etats Parties donnent aux personnes handicapées la possibilité d'acquérir les compétences pratiques et sociales nécessaires de façon à faciliter leur pleine et égale participation au système d'enseignement et à la vie de la communauté. A cette fin, les Etats Parties prennent des mesures appropriées, notamment :

Facilitent l'apprentissage du braille, de l'écriture adaptée et des modes, moyens et formes de communication améliorée et alternative, le développement des capacités d'orientation et de la mobilité, ainsi que le soutien par les pairs et le mentorat.

La citation des articles 5,7 et 24 de la Convention relative aux droits des personnes handicapées et son Protocole facultatif ont été adoptés le 13 décembre 2006 et sont entrés en vigueur le 3 mai 2008, pour objet d'assurer l'égalité de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés fondamentales par les personnes handicapées et de promouvoir le respect de leur dignité intrinsèque. En interdisant la discrimination fondée sur le handicap et en disposant qu'il doit être procédé à des aménagements raisonnables pour garantir l'égalité avec les autres, la Convention encourage la pleine participation des personnes handicapées dans tous les domaines de la vie.

Dimension d'analyse : Déclarations de politiques générales

Conventions	Principaux aspects relatifs à une éducation de qualité inclusive
Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960)	Droit d' <i>accès</i> à l'éducation et droit à une éducation de <i>qualité</i> .
Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1966)	Droit d' <i>accès</i> de chacun à <i>tous les niveaux d'enseignement</i> , y compris l'enseignement technique et professionnel.
Pacte international relatif aux droits civils et politiques (1966)	Élimination de toute discrimination fondée sur <i>la race, la couleur, le sexe, la langue, la religion, l'opinion politique ou toute autre opinion, l'origine nationale ou sociale, la fortune, la naissance ou toute autre situation</i> .
Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale (1965)	Adoption de mesures, notamment dans les domaines de l'enseignement, de l'éducation, de la culture et de l'information, pour lutter contre les <i>préjugés</i> conduisant à la <i>discrimination raciale</i> .
Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (1979)	Élimination de la discrimination à l'égard des <i>femmes</i> dans le domaine de l'éducation. Élimination de toute <i>conception stéréotypée</i> des rôles de l'homme et de la femme en encourageant <i>l'éducation mixte</i> , en révisant <i>les livres et programmes scolaires</i> et en adaptant les <i>méthodes pédagogiques</i> .
Convention concernant les peuples indigènes et tribaux dans les pays indépendants (1989)	Droit à une éducation <i>répondant</i> à la <i>culture</i> et aux <i>besoins</i> des <i>peuples indigènes</i> . Élimination des <i>préjugés</i> en veillant à ce que les <i>manuels scolaires</i> et autres <i>matériels pédagogiques</i> présentent de façon objective, exacte et instructive les sociétés et cultures de ces peuples.
Convention relative aux droits de l'enfant (1989)	Droit à une <i>scolarité gratuite et obligatoire</i> sans discrimination d'aucune sorte. Insistance sur le <i>bien-être</i> et le <i>développement de l'enfant</i> , et mesures destinées à soutenir la <i>protection des enfants</i> .
Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille (1990)	Faciliter l'enseignement aux enfants des travailleurs <i>migrants</i> de leur langue maternelle et de leur culture.
Convention concernant l'interdiction des pires formes de travail des enfants et l'action immédiate en vue de leur élimination (1999)	<i>Accès à l'éducation de base gratuite</i> et à la <i>formation professionnelle</i> pour tous les enfants qui auront été soustraits aux pires formes de <i>travail des enfants</i> .
Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles (2005)	Égale dignité et respect de toutes les cultures, y compris celles des personnes appartenant aux <i>minorités linguistiques</i> .
Convention relative aux droits des personnes handicapées (2006)	Pas d'exclusion de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire ou de l'enseignement secondaire du fait du <i>handicap</i> . Assurance d'un système d'éducation inclusive à tous les niveaux, ainsi que dans le cadre de <i>l'apprentissage tout au long de la vie</i> .

Tableau 6. Recommandations relatives à l'éducation inclusive (UNESCO, 2009, p.31)

Dimension d'analyse : Déclarations de politiques générales

Recommandations	Principaux aspects relatifs à une éducation de qualité inclusive
Recommandation concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960)	<i>Lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement ; adoption de mesures destinées à promouvoir l'égalité des chances et de traitement dans ce domaine.</i>
Recommandation concernant la condition du personnel enseignant (1966)	Obligation des États d'assurer une <i>Éducation pour tous (EPT)</i> de qualité.
Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales (1974)	Nécessité de la <i>compréhension</i> et du <i>respect</i> de tous les peuples, de leurs civilisations, de leurs valeurs et de leurs modes de vie.
Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes (1976)	Normes et standards pour un <i>accès</i> élargi à l'éducation et <i>une approche inclusive</i> de l'éducation. <i>Assurer l'éducation permanente</i> et la <i>possibilité d'apprendre</i> pour les jeunes et les adultes.
Recommandation sur la reconnaissance des études et des titres de l'enseignement supérieur (1993)	Nécessité d'élargir l' <i>accès</i> aux ressources éducatives de l'ensemble du monde grâce à une plus grande <i>mobilité</i> des étudiants, des chercheurs, des enseignants et des spécialistes
Recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur (1997)	Traitement équitable des <i>femmes</i> et des <i>minorités</i> et <i>élimination du harcèlement sexuel</i> ou des <i>brimades raciales</i> .
Recommandation révisée concernant l'enseignement technique et professionnel (2001)	Les programmes d'enseignement technique et professionnel devraient être conçus comme des systèmes complets et <i>intégrateurs</i> afin de <i>répondre aux besoins de tous les apprenants</i> , en particulier des <i>filles</i> et des <i>femmes</i> .

Tableau 7. Déclarations relatives à l'éducation inclusive (UNESCO, 2009, p.31)

Dimension d'analyse : Déclarations de politiques générales

Déclarations	Principaux aspects relatifs à une éducation de qualité inclusive
Déclaration universelle des droits de l'homme (1948)	<i>Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire.</i>
Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (1990)	Toute personne – enfant, adolescent ou adulte – doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux.
La Déclaration de Delhi (1993)	Éliminer les disparités dans l'accès à l'éducation de base fondées sur <i>le sexe, l'âge, le revenu, la famille</i> , la culture, l'appartenance ethnique, la langue, ou l'éloignement géographique
Déclaration et Cadre d'action intégré concernant l'éducation pour la paix, les droits de l'homme et la démocratie (1995)	Respect des droits à l'éducation des personnes faisant partie de <i>minorités ethniques, religieuses ou linguistiques</i> , ainsi que des <i>populations autochtones</i> , et [...] faire en sorte que cette attitude se reflète aussi dans les <i>programmes</i> , les méthodes et les modalités d'organisation de l'enseignement.
Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes (1997)	L'État comme rouage essentiel s'agissant de garantir le droit à l'éducation pour tous, notamment pour les <i>groupes sociaux les plus vulnérables</i> , par exemple les minorités et les peuples autochtones.

Les Conventions et Déclarations universelles fournissent une feuille de route pour les services d'éducation afin de lutter contre la discrimination dans le domaine d'enseignement, elles obligent les Etats d'assurer une éducation pour tous (EPT) de qualité, et à mettre en place un système d'éducation inclusive à tous les niveaux.

1.2.2 Cadre légal et réglementaire Libanais

La stratégie nationale de l'éducation et de l'enseignement au Liban est basée sur les principes fondamentaux consacrés par la Constitution Libanaise ainsi que sur les lois régissant les affaires de l'éducation. Ces lois insistent sur le droit à l'enseignement et sur la nécessité de garantir l'enseignement pour tous. Ces mêmes principes se retrouvent dans les conventions internationales signées par le Liban : la Déclaration des droits de l'homme (ONU 1948), la Convention internationale des droits économiques sociaux et culturels (ONU 1966), l'Accord international relatif aux droits de l'homme. Le Liban est tenu d'assurer l'enseignement primaire gratuit et obligatoire et l'accès à l'enseignement secondaire à tous les enfants sans discrimination (Préambule de la Constitution).

Selon la Constitution libanaise (Préambule), l'éducation de base au Liban est obligatoire jusqu'à l'âge de 15 ans, l'Etat devant assurer l'enseignement public pour tous y compris les enfants ayant des besoins

Dimension d'analyse : Déclarations de politiques générales

particuliers, et assurer des chances égales de scolarisation, de poursuite des études et de réussite scolaire. La Constitution libanaise mentionne avec clarté « l'égalité dans les droits et les devoirs entre tous les citoyens sans discrimination ».

Le Liban a signé la Convention relative aux droits des personnes handicapées le 14 juin 2007 mais n'a pas ratifié cette convention d'où les conséquences suivantes :

- lorsque la signature est donnée sous réserve de ratification, d'acceptation ou d'approbation, elle n'établit pas le consentement à être lié ;
- elle constitue cependant un moyen d'authentifier le traité et exprime la volonté de l'Etat signataire de poursuivre la procédure dont le but est la conclusion du traité. La signature donne à l'Etat signataire qualité pour ratifier, accepter ou approuver. Elle crée aussi l'obligation de s'abstenir de bonne foi d'actes contraires à l'objet et au but du traité (art. 10 et 18, Convention de Vienne de 1969 sur le droit des traités).

La Ratification : « désigne l'acte international par lequel un Etat indique son consentement à être lié par un traité, si elle est la manière dont les parties au traité ont décidé d'exprimer leur consentement dans le cas de traités bilatéraux, la ratification s'effectue d'ordinaire par l'échange des instruments requis ; dans le cas de traités multilatéraux, la procédure usuelle consiste à charger le dépositaire de recueillir les ratifications de tous les Etats et de tenir toutes les parties au courant de la situation. L'institution de la ratification donne aux Etats le délai dont ils ont besoin pour obtenir, l'approbation du traité, nécessaire sur le plan interne, et pour adopter la législation permettant au traité de produire ses effets en droit interne ». (art. 2, par.1, al.b), art. 14, par.1 et art. 16, convention de Vienne de 1969 sur le droit des traités).

L'institution de la ratification donne aux Etats le délai dont ils ont besoin pour obtenir, l'approbation du traité, nécessaire sur le plan interne, et pour adopter la législation permettant au traité de produire ses effets en droit interne » ; (art 2, par.1, al.b), art. 14, par.1 et art. 16, Convention de Vienne de 1969 sur le droit des traités).

La convention relative aux droits des personnes handicapée (CIDPH) et le Protocole facultatif se rapportant à la convention ont été adoptés à l'unanimité par l'Assemblée générale des Nations Unies (résolution 61/106), à New York, le 13 décembre 2006 et ouverts à la signature des Etats, le 30 mars 2007.

La ratification est donnée par 177 Etats Parties, cette convention oblige les Etats parties à promouvoir et garantir le plein exercice de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés fondamentales de toutes les personnes handicapées sans discrimination d'aucune sorte fondée sur le

Dimension d'analyse : Déclarations de politiques générales

handicap. Les lois et les coutumes qui défavorisent les personnes ayant des besoins particuliers doivent être modifiées ou abrogées.

Le Protocole facultatif se rapportant à la Convention relative aux droits des personnes handicapées du 13 décembre 2006 est entré en vigueur le 3 mai 2008.

Les obligations générales par la Convention imposent que les Etats Parties s'engagent à garantir et à promouvoir le plein exercice de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés fondamentales de toutes les personnes handicapées sans discrimination d'aucune sorte fondée sur « le handicap ». A cette fin, ils s'engagent à :

- adopter toutes mesures appropriées d'ordre législatif, administratif ou autre pour mettre en œuvre les droits reconnus dans la présente convention ;
- prendre toutes mesures appropriées, y compris des mesures législatives, pour modifier, abroger ou abolir les lois, règlements, coutumes et pratiques qui sont source de discrimination envers les personnes handicapées ;
- prendre en compte la protection et la promotion des droits de l'homme des personnes handicapées dans toute les politiques et dans tous les programmes ;
- s'abstenir de tout acte et de toute pratique incompatible avec la présente Convention et veiller à ce que les pouvoirs publics et les institutions agissent conformément à la présente convention ;
- prendre toutes les mesures appropriées pour éliminer la discrimination fondée sur le handicap pratiqué par toute personne, organisation ou entreprise privée. (Convention relative aux droits des personnes handicapées, 2006)

La loi libanaise numéro 220 promulguée en 2000, garantit à toute personne handicapée le droit à l'éducation et à d'autres services ; elle favorise également l'insertion des enfants « handicapés » dans le système régulier dès que cela est possible. Cette loi interdit la discrimination à l'encontre des apprenants « handicapés » et indique clairement que l'éducation doit être pour tous, mais sur le plan pratique ce n'est plus le cas.

« Chaque personne handicapée a le droit à l'éducation et garantit l'égalité des chances en matière d'éducation à toutes les personnes handicapées, enfants et adultes, dans toutes les institutions d'éducation, dans les classes régulières ou spécialisées » (Loi 220/2000, art. 59, notre traduction).

Dimension d'analyse : Déclarations de politiques générales

المادة 59: لكل شخص معوق الحق بالتعليم، بمعنى أن القانون يضمن فرص متكافئة للتربية والتعليم لجميع الأشخاص المعوقين من أطفال وراشدين ضمن جميع المؤسسات التربوية أو التعليمية من أي نوع كانت، وذلك في صفوفها النظامية وفي صفوف خاصة إذا استدعى الأمر.

L'article 60 de la loi 220/2000 (notre traduction) « interdit à tout établissement d'enseignement ou d'apprentissage, public ou privé, de non-admission en fonction du handicap d'un élève ».

المادة 60: لا تشكل الإعاقة بحد ذاتها عائقا دون طلب الانتساب أو الدخول الى أية مؤسسة تربوية أو تعليمية، رسمية أو خاصة، من أي نوع كانت. ويعتبر بحكم الملغى كل نص يشترط لأي طلب انتساب أو دخول الى أية مؤسسة تربوية أو تعليمية رسمية أو خاصة من أي نوع كانت، سلامة البنية أو الجسد أو عدم الإصابة بأعقة أو عاهة أو ما شابه ذلك من التعابير والألفاظ.

L'article 59 et suivants de la loi n 220/2000 stipule que la loi garantit des chances en matière d'éducation pour toutes les personnes handicapées, enfants et adultes, dans tous les établissements d'enseignement publics ou privés à tous les niveaux scolaires, techniques et universitaires.

Le décret n°16417/2006 a été publié pour déterminer les cas d'exemption des examens officiels pour les personnes ayant des troubles d'apprentissage.

La loi 220/2000 prévoit d'autres droits pour les personnes handicapées, l'application de ces droits sur le terrain est une question qui nécessite encore beaucoup d'efforts.

La loi 220/2000 n'a pas réussi à assurer aux personnes ayant un handicap les moyens nécessaires pour surmonter les difficultés et obstacles rencontrés dans les milieux scolaire et universitaire.

1.2.3 Les obstacles institutionnels

- Les conventions internationales ne sont pas toutes adoptées, ratifiées et intégrées dans les lois nationales ;
- Les textes réglementaires en matière d'intégration sont incomplets et ne couvrent pas les besoins des enfants ayant des besoins particuliers ;
- Les législations nationales n'incorporent pas la notion d'éducation inclusive ;
- Les règlements adoptés lors de la planification des activités éducatives sont généralement institués à partir de la situation des apprenants tout venant ;
- Les programmes d'enseignement sont inadaptés et inappropriés à tous les apprenants ;
- Le personnel concerné manque de formation ;
- Les bâtiments scolaires ne sont pas accessibles.

Dimension d'analyse : Déclarations de politiques générales

L'élaboration des politiques de l'éducation inclusive soutient la qualité et les pratiques inclusives dans le processus de l'apprentissage. Les politiques viennent ainsi guider chaque programme et chaque décision au quotidien.

Le processus d'élaboration et d'examen des politiques est une manière idéale d'évaluer dans quelle mesure les politiques et les procédures pratiqués répondent aux besoins des apprenants à besoins spécifiques et comment les changements pourraient mieux soutenir et favoriser les pratiques inclusives.

Avec des politiques et des procédures efficaces mises en place, les services d'accueil seraient mieux équipés pour :

- répondre aux exigences légales ;
- décrire le but et mieux diriger les activités des programmes ;
- prendre des décisions et fournir des services de manière transparente et cohérente ;
- fournir des résultats positifs pour les apprenants et les familles ;
- identifier, gérer et minimiser les risques ;
- réduire les potentiels conflits entre les différents acteurs.

Bibliographie

Préambule de la Constitution libanaise du 21/9/1991. www.cc.gov.lb file PDF

Assemblée générale des Nations unies. (1948). *Déclaration universelle des droits de l'Homme* (217 [III] A). Paris.

La convention de Vienne sur le droit des traités 1969. Faite à Vienne le 23 mai 1969, entrée en vigueur le 27 janvier 1980. Nations Unies, Recueil des Traités, vol.1155, p.331.

Nations Unies (2006). Convention relative aux droits des personnes handicapées et Protocole facultatif. New York : ONU. Repéré à : <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf>

Unesco (1994). Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. Paris : Unesco, Education spéciale, Division d'Education de base. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427Fo.pdf>

La Convention relative aux droits de l'enfant (ONU, 1989) (art. 4) et le Pacte international relatifs aux droits économiques, sociaux et culturels (ONU, 1966)

UNESCO. (2005). Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à « l'Education Pour Tous ». Paris, France : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

UNISECO. (2009). Principes directeur pour l'inclusion dans l'éducation. Publié par l'organisation des Nations Unies pour l'Education, la science et la culture. <http://unesdoc.unesco.org>

قانون 220 يتعلق بحقوق الأشخاص المعوقين رقم المرسوم 1834 تاريخ 3 كانون الأول 1999. الصادر بالجريدة الرسمية – العدد 25 تاريخ 2000/6/8

المرسوم 2006/16417 تاريخ 24 شباط 2006 تحدي د حالات اعفاء ذوي الصعوبات التعليمية من الامتحانات الرسمية: عدد الجريدة الرسمية 12 تاريخ النشر 2006/03/02 الصفحة 1039/1037.

1.3 Structures et systèmes

Les structures et systèmes d'une éducation inclusive constituent l'une des bases principales de l'école inclusive. Ils proposent un cadre clair concernant le système inclusif d'un pays. Cette partie se propose d'élaborer le système inclusif adéquat pour le Liban tout en se basant sur une panoplie de structures établies autour du monde ainsi que sur l'état des lieux de l'inclusion et de l'intégration au Liban.

1.3.1 De la scolarisation séparative à l'éducation inclusive

Ségrégation, intégration, inclusion des termes qui ont accompagné le cheminement des systèmes éducatifs que les spécialistes de l'éducation ont commencé à s'intéresser aux apprenants aux besoins particuliers. Avant les années 1980, l'exclusion des apprenants qui ne semblaient pas bénéficier du système scolaire ordinaire était systématique. Ils étaient orientés vers des systèmes spécialisés pour assurer leur prise en charge. Ce type de scolarisation offrait des interventions adaptées grâce à des professionnels et à des pratiques spécialisées (Thomazet, 2008). Aux États-Unis, en 1973 plus d'un million d'apprenants ne fréquentaient pas l'école publique à cause de leur handicap (Horn & Tynan, 2001). Dans la plupart des pays occidentaux, la forme la plus ségrégative de scolarisation était utilisée ; des écoles spécialisées recevaient les apprenants ayant des besoins particuliers. L'intention étant positive, le but de ces écoles était de faciliter plus tard l'inclusion sociale de ces personnes (Thomazet, 2008).

Ce n'est qu'à partir du milieu des années 1970 et jusque dans les années 1990 qu'une vague de rapports spécifiques (tel le rapport COPEX, 1976) à chaque pays et de déclaration internationales (Organisation des Nations Unies, 1993 ; Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 1994) affirment le droit des personnes « handicapées » à participer pleinement à tous les aspects de la vie sociale. Ces documents obligent les différents systèmes éducatifs à se positionner plus favorablement en faveur d'une scolarité ordinaire des apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers. Ainsi, la période intégrative a vu le jour.

Dans certains systèmes éducatifs, tels que le Québec et l'Italie nous avons témoigné d'une fermeture massive ou totale des écoles spécialisées, dans d'autres comme la France et la Belgique, les écoles spécialisées ont continué à accueillir ces apprenants jugés incapables d'intégrer l'école ordinaire.

L'intégration nommée également *mainstreaming* part du principe que chaque apprenant doit être éduqué dans l'environnement le moins restrictif possible, et considère que ces derniers seront intégrés à l'école s'ils font preuve du niveau requis pour suivre les enseignements dispensés à tous les autres

Dimension d'analyse : Structures et Systèmes

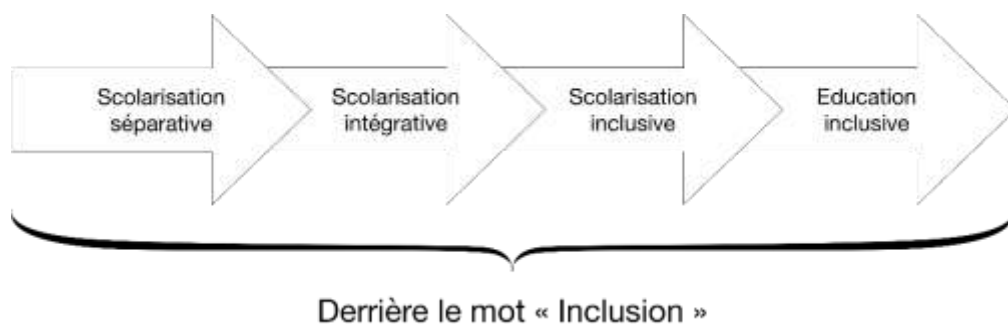
apprenants de la classe (Stevens, Everington & Stacy, 2002). Ces pratiques intégratives supposent d'adapter l'apprenant à l'école ordinaire. Il en est exclu, lorsqu'il est jugé incapable d'y bénéficier (Thomazet, 2006).

Après une période ségrégative, puis une période intégrative, progressivement, s'est développée sous le terme d'inclusion :

Une conception de la scolarisation au plus près de l'école ordinaire, qui suppose non seulement l'intégration physique (l'établissement spécialisé se déplace dans l'école) et sociale (les élèves à besoins particuliers partagent les récréations, repas, ateliers récréatifs des élèves des filières régulières), mais aussi pédagogique afin de permettre à tous les élèves d'apprendre dans une classe correspondant à leur âge ceci quel que soit leur niveau scolaire (Thomazet, 2006, p.20).

Le principe de base est que l'école ordinaire doit accueillir tous les jeunes d'âge scolaire tout en s'adaptant au besoin de chacun. Elle préconise que l'apprenant est admis selon son âge et non selon ses capacités à s'adapter à l'enseignement offert. C'est à l'école ordinaire de venir vers les apprenants, et à l'éducation inclusive d'éliminer les obstacles qui limitent leur participation et leur réussite. Cette dernière, offre une opportunité d'apprentissage à tout apprenant malgré ses besoins et ses capacités d'apprendre. Toutes les ressources nécessaires sont mobilisées pour trouver des solutions et « scolariser tous les enfants de la manière la plus ordinaire possible » (Thomazet, 2006, p. 21). Le schéma ci-dessous illustre le cheminement de la scolarité ségrégative vers l'éducation inclusive.

Figure 4. Réalités structurelles et inclusion



1.3.2 Les systèmes intégratives et inclusives à travers le monde

Au fil du temps plusieurs modèles théoriques d'intégration et d'inclusion ont vu le jour. Ces modèles ont pour la plupart servi de base pour l'élaboration de l'éducation inclusive dans différents pays et/ou établissements scolaires. En voici un bref descriptif, qui servira de pilier pour l'élaboration du PAN.

Dimension d'analyse : Structures et Systèmes

Le modèle intégré d'organisation des mesures spéciales d'enseignement ou système en cascade (COPEX, 1976) vise à permettre aux élèves handicapés ou en difficulté de grandir et d'apprendre dans le cadre le plus régulier possible. En guise de réalisation de son objectif, le système en cascade est composé de huit niveaux et comprend l'adoption et la mise en place de certaines mesures spéciales, de la classe ordinaire (niveau 1) à la scolarisation en centre hospitalier (niveau 8). Dans ce système, l'encadrement de l'apprenant s'intensifie à chaque placement. Cependant, le passage de l'apprenant vers un placement supérieur n'est recommandé que si les faits objectifs démontrent que l'apprenant ne peut pas fonctionner dans un niveau d'encadrement moindre.

Charles Gardou (1998) rejoint, à sa manière, ce système en cascade, tout en proposant un modèle hiérarchique à quatre niveaux :

- 1) l'intégration physique : lorsque la distance géographique ou physique est diminuée. C'est l'exemple des enfants accueillis dans les classes spécialisées des écoles ordinaires.
- 2) l'intégration fonctionnelle : elle se définit par la participation aux mêmes activités et l'utilisation commune, par les élèves handicapés et non handicapés, des mêmes équipements et matériels éducatifs contribuant aussi à amenuiser la distance fonctionnelle
- 3) l'intégration sociale : elle confère, quant à elle, un sentiment d'appartenance à une même communauté humaine. A ce titre, elle suppose des contacts spontanés naturels et « normaux » entre les sujets handicapés et les « bien-portants »
- 4) l'intégration sociétale : elle concerne l'adulte handicapé qui peut prétendre effectuer un travail productif.

Vienneau (2006) à son tour suggère quatre niveaux d'intégration :

- 1) l'intégration physique : les élèves intégrés fréquentent la même école, la classe spéciale est intégrée dans l'école de quartier.
- 2) l'intégration sociale : les élèves intégrés ont des contacts avec les autres élèves, mais sont dans une classe séparée (les élèves utilisent les mêmes services de transport scolaire et de cafétéria, participent aux activités culturelles et sociales, etc.)
- 3) l'intégration pédagogique : les élèves sont intégrés dans la classe ordinaire, ils participent aux activités d'apprentissage de la classe.
- 4) l'intégration administrative : les programmes et les services de tous les élèves sont régis par la même loi scolaire (financement, transport, services, etc.). (Cité dans Dionne & Rousseau, 2006, p.11)

Dimension d'analyse : Structures et Systèmes

L'inclusion scolaire se retrouve au cœur de la volonté des systèmes éducatifs. Depuis près de 20 ans en Amérique du Nord (McIntosh & Goodman, 2016), l'arrivée des programmes d'intervention à trois, quatre, voire jusqu'à sept paliers axés sur la réponse à l'intervention (RAI) (Fuchs & Compton, 2012) qui se mêlent souvent à l'organisation de services multipaliers (SMP) / multi-tiered system of support (MTSS) ont été appliqués.

Le SMP/MTSS est défini comme :

La pratique de fournir un enseignement et des interventions de haute qualité adaptés aux besoins des apprenants, de surveiller fréquemment les progrès pour prendre des décisions sur les changements dans l'enseignement ou les objectifs, et d'appliquer les données de réponse de l'apprenant pour éclairer les décisions éducatives » (Batsche & al., 2005, notre traduction).

Basée sur un modèle de résolution de problèmes, l'approche SMP prend en compte les facteurs environnementaux tels qu'ils peuvent s'appliquer à la difficulté de l'apprenant et fournit des services dès que l'apprenant démontre un besoin.

Les services sont organisés en fonction de divers paliers, trois niveaux sont souvent proposés pour situer les modalités d'intervention à être réalisées auprès des apprenants. De façon générale, la RAI structure ses programmes en fonction d'une pyramide des interventions visant à permettre au plus grand nombre d'apprenants de recevoir des interventions et des services adaptés selon leur degré de réponse ou de non-réponse à ces interventions destinées à leur permettre de réussir.

Ces modèles comme déjà cités ont servi de base à l'implémentation de l'éducation inclusive dans différents pays. Voici des exemples sur les modèles adoptés par chaque pays.

En Amérique, en 2010, l'appellation Special educational needs émerge, et renvoie à l'intégration de tous les élèves dans la classe régulière, tout en procurant toutes les adaptations nécessaires, pour s'opposer aux systèmes de cascades et à la diversification structurelle. L'orientation dans des écoles spécialisées, était basée sur des diagnostics médico-psychologiques. Il faut préciser que l'Angleterre et les pays européens ne se sont pas positionnés dans la même direction, ceci serait décrit ci-dessous. (european agency)

En France, l'éducation a fait son parcours de l'éducation spécialisée à l'éducation inclusive. La loi française, n'implique aucune expression qui signifie que les apprenants ayant des besoins scolaires et éducatifs spéciaux nécessitent des soins et un suivi particuliers distincts du système éducatif ordinaire. Les apprenants à BS sont inscrits dans les établissements médico-sociaux ou de santé, mais leur scolarité se déroule dans les milieux éducatifs traditionnels. Cela leur permet de bénéficier d'un temps de scolarité inclusif dans les classes ordinaires. L'enseignement peut être complété par une équipe de spécialistes avec une éducation spécialisée et un service de soins à domicile.

En Angleterre, la définition d'une personne à besoins éducatifs spéciaux (SEN) est inscrite dans la loi. Il y a une présomption en Angleterre en faveur de l'inclusion des enfants « EN » dans les écoles ordinaires. Le système est composé d'école inclusive et spécialisées. De 2001 à 2014, il y avait trois niveaux de SEN : School Action ; School Action Plus (tous deux identifiés par le personnel de l'école) ; et Déclaration, qui impliquait un dossier juridique de prestation identifié par une équipe multi-professionnelle qui tenait compte des opinions des parents ». Ces trois niveaux ont été réduits à deux : plans de soutien et d'éducation SEN, plans de santé et de soins. Les écoles identifient désormais les élèves ayant des difficultés moins graves comme ayant un SEN au niveau du soutien SEN, tandis que les autorités locales identifient les élèves ayant des difficultés plus graves avec les plans de santé et de soins, remplaçant les déclarations. (european agency)

Ces systèmes et structures vont servir de modèle pour élaborer un système inclusif propre au contexte libanais.

1.3.3 Cadre nationale du système inclusive actuelle

Comme bien d'autres pays, le Liban est engagé depuis 20 ans dans la scolarisation des apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers avec la loi 220/2000. Des efforts ont été déployés pour faciliter leur scolarisation dans les écoles régulières. Selon le gouvernement libanais, il y aurait 8558 enfants d'âge scolaire obligatoire ayant un « handicap » dans le pays (Human Rights Watch, 2017) Mais selon l'estimation faite par l'OMS dans son rapport mondial sur le handicap 2011 (OMS, 2012), au moins 5 % des enfants de moins de 14 ans auraient un handicap. Sachant que 17,4 % de la population libanaise est âgée entre cinq et 14 ans, la réalité pourrait être que plus de 45000 enfants libanais d'âge scolaire obligatoire ont un « handicap ». Par ailleurs, les chiffres de l'UNICEF (2013) indiquent que sur les 10 % d'enfants « handicapés » qui allaient à l'école au Liban, seulement la moitié avaient terminé leurs études primaires, un grand nombre ayant quitté l'école entre seulement quelques mois et quelques années de scolarité par manque de ressources et d'adaptations nécessaires à leurs besoins. HRW (2017) confirme ces annonces, en disant que :

Les enfants handicapés ont été exclus des écoles publiques en raison de politiques d'admission discriminatoires, du manque d'aménagements raisonnables, d'une pénurie de personnel suffisamment formé, du manque de programmes inclusifs (y compris l'absence de programmes d'enseignement individualisés) et de frais et dépenses discriminatoires qui marginalisent davantage les enfants handicapés de familles pauvres.

Dans le secteur privé, les structures et les systèmes en lien avec l'éducation des apprenants ayant des BEP varient du milieu le plus ségrégatif au milieu le moins restrictif. Nombreuses sont en effet les écoles publiques ou privées qui n'acceptent pas les apprenants ayant des BEP, en raison tant de l'absence de cadre réglementaire que de la faiblesse des ressources des écoles (Frangieh, 2017).

Dimension d'analyse : Structures et Systèmes

Nombreux également sont les apprenants qui ne peuvent accéder à la scolarité faute de places disponibles, au vu des locaux inadaptés, ainsi que des curricula d'apprentissage et des méthodes pédagogiques ne correspondant pas à leurs besoins. Mais certaines écoles, notamment dans le secteur privé, essaient quand même de tout mettre en œuvre pour accueillir cette population dans leur établissement (Frangieh, 2017). Cependant les structures et systèmes diffèrent d'un établissement à un autre, d'où une panoplie d'interventions qui correspond aux moyens financiers et aux convictions de chaque école. Selon Akiki et Frangieh (2018), plusieurs cas de figures sont observés au Liban qui oscillent entre une tentative d'inclusion, à une simple intégration ou totalement une ségrégation. En voici quelques exemples :

- ➔ Dans une initiative d'inclusion ; l'apprenant ayant des BEP est intégré dans une classe ordinaire :
 - l'enseignant de la classe ordinaire est seul responsable de l'apprenant ayant des BEP
 - l'enseignant de la classe ordinaire est soutenu par une équipe pluridisciplinaire
 - deux enseignants s'occupent ensemble de tout le groupe
 - un service d'aide est offert à l'apprenant, un accompagnant est exigé
 - l'élève participe à une classe ressource adaptée à ses besoins
- ➔ Dans une initiative l'intégration ; quand l'apprenant ne bénéficie pas du programme éducatif régulier, ce dernier est intégré dans une classe spécialisée au sein de l'école ordinaire :
 - il participe aux activités non éducatives de l'école
 - il participe aux activités et à certaines disciplines (selon ses capacités)
 - il ne participe à aucune activité
- ➔ Dans une initiative de séparation ; en cas de difficultés majeures et de besoin de soutien intensif, l'apprenant est exclu de l'école ordinaire, il intègre une école spécialisée avec un programme éducatif adapté à ses besoins. Si l'apprenant est porteur d'une maladie chronique, il suit un programme scolaire adapté au sein d'une structure médicale ou hospitalière. (Une seule initiative au Liban ; centre St Jude pour les enfants cancéreux).

Dans le secteur public, en 2014, le centre de recherche et de développement pédagogiques inaugure le premier Centre d'Education Spécialisée et des Services de Remédiation (CESSR) qui assure une prise en charge thérapeutique aux apprenants ayant des besoins particuliers scolarisés dans les écoles publiques.

Dimension d'analyse : Structures et Systèmes

En 2018, le secteur public aussi, plus précisément le ministère de l'éducation et Unicef lance un projet pilote dans 30 écoles publiques pour promouvoir l'éducation inclusive basée sur la qualité et l'équité, utilisant la pratique multi-paliers pour servir comme cadre et appliquant la pédagogie différenciée au sein du cycle maternelle et primaire. Une panoplie de spécialistes : orthophonistes, psychomotriciennes, orthopédagogues et psychologues scolaire ont été recrutés pour soutenir les apprenants et l'équipe académique. Le système d'inclusion dans ce projet s'est basé sur l'intervention à travers des services multipaliers (SMP), qui est une approche basée sur des preuves et qui dispose de l'option continuum or alternative placement. En tant que tel, le système éducatif inclusif assure un enseignement de qualité à tous les apprenants. Donc en conclusion, il implémente des dispositions pour certains groupes d'apprenants qui peuvent nécessiter des interventions ou un soutien plus ciblé ou plus intensif pour assurer leur participation et leur apprentissage (CRDP & MEHE, 2018).

1.3.4 Élaboration des initiatives des systèmes inclusives pour le PAN

Le système proposé dans le cadre de ce PAN, répond aux difficultés et aux défis présents dans le système éducatif libanais. Il vise à amplifier le cheminement scolaire des apprenants ayant des besoins particuliers et à assurer une scolarisation optimale. Il cherche à développer des structures ayant une visée inclusive. Une fois les structures inclusives ne permettent plus à l'apprenant l'accès à l'apprentissage, un système intégratif est recommandé sous ses formes physiques, académiques et sociales en fonction du besoin de l'apprenant. Pour cela, nous proposons deux systèmes à suivre selon la nature des besoins et l'âge de leur apparition.

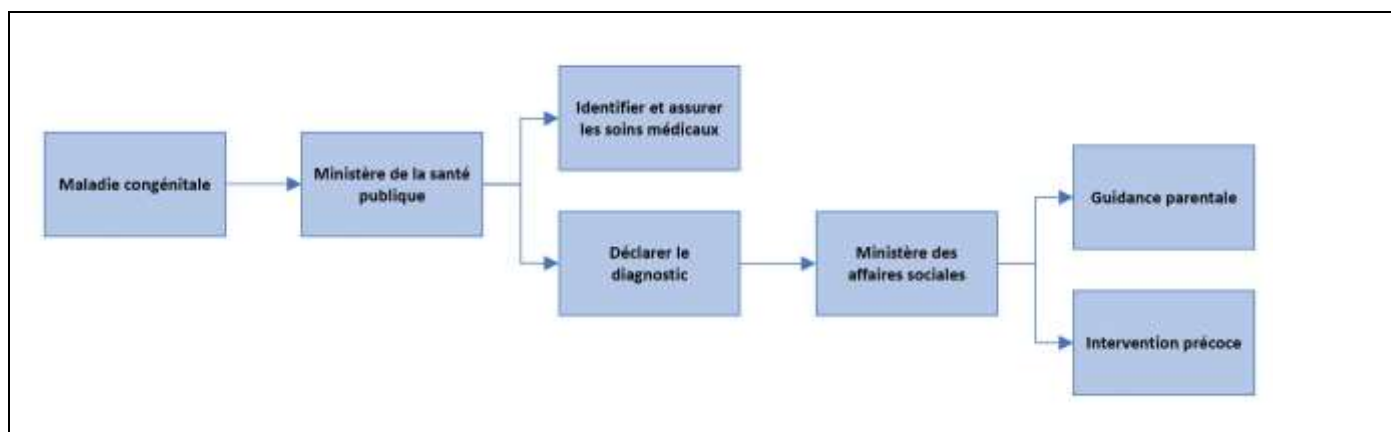
1.3.4.1 *Système pour les enfants porteurs d'une maladie congénitale*

Ce premier système concerne les enfants présentant des maladies congénitales tel un trouble sensoriel, neurologique ou d'ordre génétique. Le parcours de ses enfants commencerait dès la naissance, en étant chapeauté par le ministère de santé publique et le ministère des affaires sociales. Le rôle du ministère de la santé serait d'identifier et d'assurer les soins médicaux en fonction de la nature du trouble et/ou du diagnostic. Le diagnostic est alors énoncé par une déclaration du ministère de la santé assurant ainsi les droits et les besoins de l'enfant. Dans le cas où une intervention précoce est nécessaire la famille sera orientée vers le ministère des affaires sociales. Ce dernier, à travers des assistantes sociales aidera la famille au niveau de la guidance parentale et l'orientation vers des structures de soutien pour l'intervention et la stimulation précoce. Chaque année, la déclaration issue à la naissance devrait être renouvelée suite à une vérification du diagnostic (si nécessaire) et des besoins. A l'âge de scolarisation et en fonction de ses capacités d'apprentissage, l'enfant sera scolarisé dans le

Dimension d'analyse : Structures et Systèmes

milieu le moins restrictif, présent sur le terrain libanais, tout en respectant les critères de l'éducation inclusive libanaise cités dans le chapitre concept et les recommandations de la déclaration écrite renouvelée.

Figure 5. Système pour les enfants porteurs d'une maladie congénitale



1.3.4.2 Système pour les enfants non-porteurs de maladies congénitales

Ce système correspond aux apprenants à l'âge de scolarisation non porteurs de maladies ou de troubles dès la naissance, mais qui au cours de leur développement sont sujets de retard et/ou de difficultés nécessitant un accompagnement ou une intervention. Cette aide s'affine avec le temps en fonction de la nature et de la sévérité des difficultés de l'apprenant ainsi que de son éventuel diagnostic.

Le PAN propose un système d'inclusion ayant différents niveaux allant de l'éducation inclusive à l'éducation intégrative. Les éléments de ce système seront développés dans le chapitre pratique. Ce système à différents placements propose des pratiques de pédagogie différenciée, des passages dans des classes ressources à temps partiel ou complet, des passages dans des écoles spécialisés avec une assurance d'une intégration sociale. Un agir ensemble entre les écoles spécialisées et les écoles régulières mitigerait l'exclusion totale de l'apprenant. Ce partenariat tend à transformer les structures spécialisées en dispositif au service de tous les apprenants. C'est à travers cette collaboration que l'équipe pluridisciplinaire des écoles spécialisées viendrait au soutien des écoles inclusives pour assurer une intervention de qualité aux enfants ayant des besoins particuliers.

Le système inclusif au Liban se base ainsi sur cinq principes :

- 1- Un environnement accessible et inclusif : accepter tout apprenant d'âge scolaire au sein de l'école, quoique ce soit son trouble et assurer par des pratiques inclusives sa participation et sa réussite. Une sensibilisation de la communauté à l'acceptation de la diversité est primordiale de même.
- 2- Une structure de soutien à deux volets : deux types de soutiens sont prévus ; pour l'enseignant

Dimension d'analyse : Structures et Systèmes

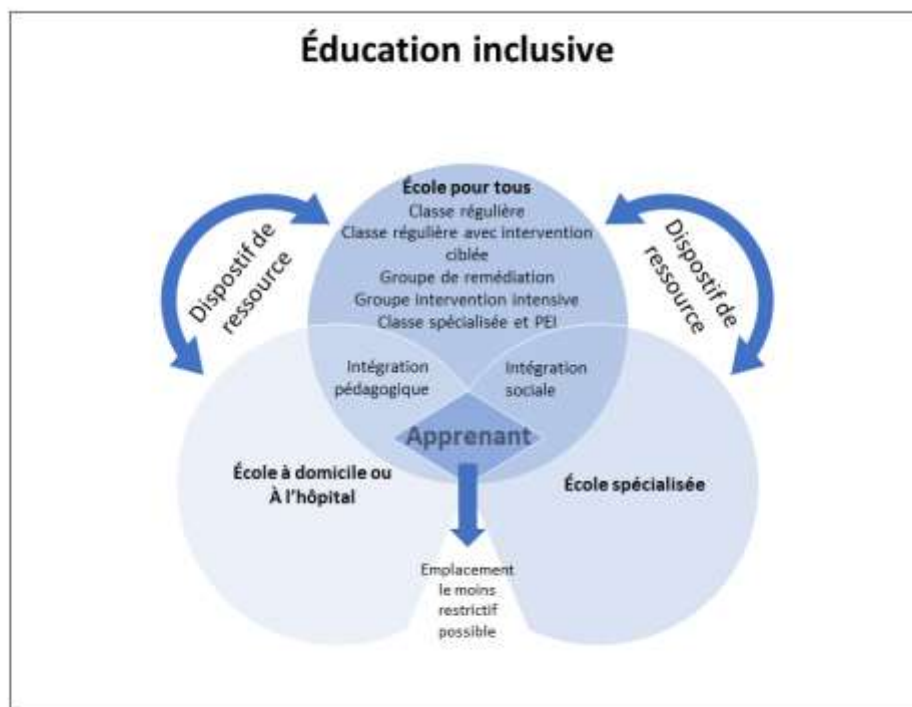
et pour l'apprenant. Ce soutien commence à travers le cursus universitaire où l'introduction de cours sur l'éducation inclusive semble primordiale. Par la suite, une formation continue assurera aux enseignants l'accès aux moyens d'interventions en classe les plus efficaces, basés sur les preuves. L'apprenant quant à lui, aura droit à un programme pédagogique de qualité adapté à ses besoins basée sur le dépistage continu et la collecte de données du rendements académiques.

- 3- Une planification à pratiques variées : l'équipe de soutien élabore un Plan Educatif Individualisé (PEI), examine les performances actuelles de l'apprenant, établit ses objectifs et détermine les services dont il a besoin. L'équipe de soutien identifie l'environnement le moins restrictif dans lequel ces services peuvent être fournis (Miller, 2010).
- 4- Un dispositif de ressources : (1) assurer la présence d'une équipe pluridisciplinaire (orthophoniste, psychomotricienne, orthopédagogue, psychologue scolaire, etc...) afin d'apporter de l'aide spécialisée à l'enseignant et à l'apprenant ayant des besoins particuliers, (2) rédiger les PEI et dépister les apprenants ayant des besoins particuliers, (3) procurer aux enseignants des outils de dépistage, (4) collaborer avec les thérapeutes travaillant avec l'apprenant en dehors de l'école, (5) collaborer avec les parents, (6) transformer les structures existantes (centre spécialisé) en dispositif pour travailler en partenariat avec les établissement scolaire dans l'objectif de promouvoir une éducation inclusive
- 5- Un système malléable : assurer un continuum du placement alternatif, c.à.d. orienter les apprenants à besoins particuliers vers un placement qui correspond à leurs besoins. Ceci peut aller d'une intervention au sein de la classe ordinaire vers une scolarisation séparative. Cette dernière devient une initiative nécessaire uniquement lorsque la nature où la gravité des difficultés est telle que l'éducation inclusive au sein des classes ordinaires n'assure plus la participation et la réussite de l'apprenant en question (Miller, 2010).

Deux cadres théoriques ont permis le développement du système inclusif libanais, le système en cascade et les services multipaliers (SMP). Le système cascade nous permet de réfléchir à une répartition par niveau afin d'appliquer le principe du continuum du placement alternatif, surtout qu'au Liban, le secteur prive a fourni beaucoup d'effort pour établir des institutions pour recevoir les enfants ayant des BEP, qui ont étaient exclus de l'école ordinaire. Le SMP sert comme cadre qui permet d'organiser l'intervention dans chaque niveau. Les détails des pratiques dans chaque niveau seraient illustrés dans le chapitre 4. Le schéma suivant vient illustrer le système d'inclusion libanais :

Dimension d'analyse : Structures et Systèmes

Figure 6. Système pour les enfants non-porteurs de maladies congénitales



Bibliographie

- Akiki, J., & Frangieh, B. (2018). Confusion entre les rôles d'enseignant et d'accompagnant scolaire face à la montée de l'école inclusive au Liban. Dans T. Philippot & D. Niclot (dir.), *Assurer la réussite scolaire de tous les élèves : perspectives internationales* (p. 43-56). France : Presses universitaires de Reims.
- Batsche, G., Elliott, J., Graden, J., Grimes, J., Kovaleski, J. F., Prasse, D., & al. (2005). *IDEA 2004 and Response to Intervention: Policy Considerations and Implementation*. Alexandria, VA: National Association of State Directors of Special Education.
- COPEX. (1976). Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée. L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Québec : service général des communications, Ministère de l'Éducation.
- MEHE, CRDP. (2018). *Promoting inclusive education for all children in Lebanon: Concept Note*. Beirut: MEHE & CRDP.
- Frangieh, B. (2017). Analyse de l'activité des enseignants face à la diversité des élèves dans une école inclusive au Liban. *Éducation comparée / nouvelle série*, 18, 151-172.
- Gardou, C. (1998). Comment passer des intentions aux actes. *Revue européenne du Handicap Mental*, 5(17), 3-9
- HRW. (2017). Liban : Discrimination par des écoles à l'encontre des enfants handicapés. Consulté le 7 avril 2020 sur <https://www.hrw.org/fr/news/2018/03/22/liban-discrimination-par-des-ecoles-lencontre-des-enfants-handicapes>
- McIntosh, K., & Goodman, S. (2016). *The Guilford practical intervention in the schools series. Integrated multi-tiered systems of support: Blending RTI and PBIS*. Guilford Press.
- Organisation des Nations Unies (1993). *Règles pour l'égalisation des chances des personnes handicapées*. New York, New York : United Nations.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture – UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque et analyse*. Paris, France : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- OMS. (2012). Rapport mondial sur le handicap. Genève, Washington : OMS.
- Stevens, B., Everington, C., and Stacy, K.-K. (2002). What are teachers doing to accommodate for special needs students in the classroom. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 1(6).
- Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le Français Aujourd'hui*, 152, 19-27.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a ses limites, pas l'école inclusive. *Revue de science de l'éducation*, 34(1), 123-139.

Dimension d'analyse : Structures et Systèmes

- UNICEF. (2017). La situation des enfants dans le monde 2013. Les enfants handicapés. Consulté le 7 avril 2020 sur https://www.unicef.org/french/sowc2013/files/FRENCH_SOWC2013_Lo_res.pdf
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne & N. Rousseau (dir.). Transformation des pratiques éducatives, la recherche sur l'inclusion scolaire (p. 77-28). Québec : PUQ.

1.4 Pratiques

Une éducation inclusive efficace n'est pas entreprise de manière isolée, elle nécessite un alignement entre les concepts, les déclarations de politique, les structures et systèmes et les pratiques. Elle adopte la philosophie de la collaboration entre l'apprenant, la famille, les enseignants et la communauté (Hornby, 2015, notre traduction). Par conséquent, l'éducation inclusive nécessite des pratiques appropriées qui considèrent l'apprentissage comme un processus continu et spiralaire, ciblant les besoins de tous les apprenants et répondant à leurs faiblesses et leurs forces, dans divers contextes culturels, sociaux et éducatifs. Elle appelle à des pratiques flexibles et réactives qui acceptent et célèbrent la diversité du contexte éducatif et social, des connaissances et des valeurs de tous les apprenants. Les pratiques inclusives impliquent la mobilisation d'un cadre fondé sur des preuves pour éduquer les apprenants dans des écoles de haute qualité, aux côtés de leurs pairs d'âge et soutenus par leurs communautés (Hornby, 2015 ; Gudjonsdottir & Óskarsdóttir, 2016, notre traduction). Cette partie développera un aperçu autour des pratiques au niveau international et national en plus elle abordera les initiatives des pratiques de l'éducation inclusive au Liban.

1.4.1 Les pratiques de l'éducation inclusive au niveau international

Selon Prud'Homme, Duchesne, Bonvin, et Vienneau (2016) les représentations de l'intégration et de l'inclusion scolaire ont évolué au cours du siècle révolu allant du concept de l'intégration sociale au concept de l'intégration scolaire pour s'inscrire dans une visée de l'éducation inclusive.

Bien que les conventions et les déclarations émanant des instances internationales telles que l'ONU aient établi les fondements de l'inclusion. Il reste tout de même que les pays ayant ratifié ces conventions mettent en œuvre de diverses pratiques inclusives se déclinant de l'inclusion de certains à une inclusion intégrale (Prud'Homme & al., 2016). Les paragraphes suivants illustrent les différentes représentations des pratiques de l'éducation inclusive dans certains pays de l'Amérique du Nord et de l'Europe.

En France, l'expérimentation des Pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL) est en cours, afin de mettre en place un accompagnement au plus proche des établissements scolaires et de coordonner les moyens de cet accompagnement. En outre, un dispositif spécifique existe, le dispositif "Prévention des troubles des apprentissages Paris santé réussite". C'est un centre expert de proximité de professionnels qui vise à détecter les problèmes d'apprentissage de la lecture et du calcul en CP et en CE1, afin de mettre en place un accompagnement adapté. Ce dispositif permet une action rapide,

Dimension d'analyse : Pratiques

sans devoir attendre que le trouble soit identifié et reconnu. Il aide les enseignants à faire des bilans et à coordonner les soins aux apprenants handicapés.

La formation initiale des enseignants, en France, relève du Ministère de l'éducation de l'enseignement supérieur. Les universités ont l'obligation de former les enseignants à l'éducation inclusive mais il n'y a pas de quotité précise. Les moyens déployés vers l'enseignement spécialisé se portent surtout sur la formation continue qui relève du ministère de l'éducation nationale. Toutefois, des réformes sont en cours pour intégrer davantage l'éducation inclusive au sein des formations initiales. Pour les enseignants non spécialisés, il existe des modules d'initiative nationale, créés en fonction des besoins remontés. Des dispositifs de formation conjointe entre les acteurs du médico-social et de l'éducation nationale commencent également à être initiés pour former les différents intervenants de l'éducation inclusive ensemble. En France, le ministère de l'éducation nationale et celui de l'enseignement supérieur coopèrent de plus en plus étroitement avec le ministère de la santé. Il n'est pas question de supprimer les établissements spécialisés, mais il est envisagé une plus grande collaboration entre le médico-social et l'école, notamment au sein du lieu de scolarisation. Une plateforme numérique à destination des enseignants est également en développement pour les aider à réussir l'éducation inclusive.

En Angleterre, l'éducation est décentralisée, et que bien qu'il y ait une approche commune entre les différentes nations, celles-ci présentent des différences significatives. En Angleterre, les décisions relatives à l'éducation des personnes ayant des besoins spécifiques ou en situation de handicap sont essentiellement confiées aux 150 autorités locales. Le gouvernement national établit le cadre législatif général. Le système scolaire anglais est très divers avec des écoles très autonomes. La formation à l'enseignement en adaptation scolaire et sociale prépare à deux fonctions, la prise en charge d'une classe spéciale ou bien le soutien à un enseignant auprès des apprenants en difficulté. D'autre part, la formation initiale de tous les enseignants prévoit une préparation aux questions d'adaptation scolaire. En Angleterre, la formation initiale de tous les enseignants prévoit une compréhension des besoins de tous les enfants, y compris ceux en situation de handicap, et une connaissance des types d'accompagnement à mettre en place. En 2012, une grille d'évaluation qui a été établie pour guider les enseignants, prend en compte leur capacité à adapter leur enseignement aux apprenants en situation de handicap. Il existe aussi une formation plus spécialisée pour les enseignants en début de carrière qui souhaitent approfondir leur connaissance de l'éducation adaptée aux apprenants ayant des besoins spécifiques. Elle est encore en cours de développement.

Dimension d'analyse : Pratiques

En Angleterre des coordinateurs de l'éducation soutiennent les apprenants ayant des besoins spécifiques. Cette fonction nécessite un niveau supérieur d'études et joue un rôle critique. Par ailleurs, une boîte à outil a été mise en place à destination des enseignants et des accompagnants, et il existe un portail numérique qui propose un grand nombre de documents et de ressources d'information et d'auto-formation pour les enseignants. Aussi, de nouvelles dispositions ont été mises en place pour favoriser le passage des jeunes à l'âge adulte et l'âge auquel les personnes peuvent bénéficier d'un accompagnement a été étendu à 25 ans.

En Italie, le modèle d'inclusion a démarré en 1977. Les classes spéciales ont été abolies et le système inclusif repose sur le co-enseignement. Tous les apprenants en situation de handicap, indépendamment du type et du niveau de la gravité des troubles, sont intégrés dans les classes communes, en milieu ordinaire. En plus d'un enseignant "curriculaire", les classes disposent d'un enseignant de soutien avec une formation spécifique aux différents types de déficience. Cet enseignant est rompu à toutes les formes d'intégration en faveur des apprenants en situation de handicap. Pour ce qui est du développement professionnel des enseignants, la formation à la carte est possible, notamment par le biais d'une somme allouée à chaque enseignant pour se former quand il le souhaite.

Tandis qu'aux Etats Unis, l'éducation spécialisée et les pratiques inclusives sont apparues et se sont développées rapidement à la fin du 20e siècle. Au départ, l'intégration était la politique privilégiée pour l'insertion des apprenants légèrement handicapés dans les établissements d'enseignement général. Cependant, dans une école qui promouvait l'intégration, les apprenants handicapés étaient assignés à des classes d'éducation spécialisée avec des professionnels. En bref, l'intégration faisait partie d'un environnement éducatif à deux systèmes où l'enseignement spécial et l'enseignement général étaient séparés. La Loi de 2004 sur l'éducation des personnes handicapées exigeait que les agences de services d'éducation locales, étatiques, fédérales et autres aient en vigueur des politiques et des procédures qui soutiennent le mandat de l'environnement le moins restrictif (LRE). Une responsabilité accrue pour les résultats scolaires était incluse dans la loi. Les dispositions du plan éducatif individualisé (PEI) ont été modifiées pour garantir que les élèves sont éduqués dans l'environnement le moins restrictif (LRE). L'enseignement public se doit de répondre aux besoins particuliers des apprenants handicapés, les préparer à une vie autonome. La Loi sur l'éducation des personnes handicapées de 2004 comprend le modèle intitulé réponse à l'intervention (RTI). Le RTI offre des services d'intervention précoce qui permettent aux écoles d'aider tous les apprenants en difficulté plutôt que d'attendre l'échec d'un enfant pour agir. En résumé, la dernière version de cette loi offre plus de flexibilité aux éducateurs qui travaillent avec des apprenants handicapés et des apprenants en difficulté. Cependant, elle appelle

Dimension d'analyse : Pratiques

également à une plus grande responsabilité en termes de progrès scolaire et d'accès des apprenants au programme d'enseignement général avec des enseignants hautement qualifiés (Hossain, 2012).

1.4.2 Les pratiques inclusives au Liban

En vertu de la loi, tous les enfants libanais, sans aucune discrimination, devraient avoir accès à une éducation de qualité. Il est à signaler que de par la forme, la réalité de l'éducation au Liban n'est pas loin des décisions de la conférence de Dakar « Education pour tous » (2000). Le plan d'action du gouvernement dans le secteur de l'éducation publique qui visait à « garantir un siège scolaire » à chaque enfant libanais, en âge scolaire et primaire s'est étendu pour aller au-delà du concept quantitatif du siège scolaire à un concept plus accompli d'une éducation de qualité assurant une égalité des chances et contribuant à l'inclusion sociale et au développement économique (CRDP, 2012 ; Conseil pour la reconstruction et le développement, 2015).

Toujours, selon le rapport du Conseil pour la reconstruction et le développement (2015), la stratégie éducative au Liban se décline en plusieurs orientations notamment : (1) Un enseignement disponible sur la base de l'égalité des chances, une éducation formelle disponible pour les enfants de trois à cinq ans et un enseignement de base obligatoire jusqu'à l'âge de 15 ans. (2) Une éducation de bonne qualité en réponse aux enjeux de l'économie du savoir donc une éducation de bonne qualité compatible aux normes internationales de par son curriculum et ses institutions. (3) Une éducation qui contribue au développement économique du pays. Et (4) Une éducation qui contribue à l'inclusion sociale.

1.4.3 Initiatives des pratiques inclusives

Développer des pratiques réellement inclusives est un réel défi pour tout système éducatif. En effet, ces dernières peuvent varier considérablement d'une école à une autre ou d'un enseignant à un autre, quand bien même un seul cadre légal est censé les orienter. Les écoles et leurs directions devraient ainsi prendre le relai pour que notamment les pratiques enseignantes soient réellement inclusives et favorisent la participation sociale et scolaire de tous les apprenants (Porter & AuCoin, 2012). L'UNESCO (2017) pose quatre éléments clés pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation : (1) Encourager la présence, la participation et la réussite de tous les apprenants issus de leur communauté locale. (2) Soutenir les apprenants qui sont menacés d'échec scolaire, de marginalisation et d'exclusion. (3) Prendre en compte la diversité des apprenants au cours de la formation initiale des

Dimension d'analyse : Pratiques

enseignants et du personnel de soutien. (4) Offrir des formations professionnelles continues en matière de pratiques inclusives et équitables aux enseignants et au personnel de soutien.

Encourager et soutenir les apprenants

Dans la visée des deux éléments de l'UNESCO portant sur la réussite et sur le soutien de tout apprenant, établie sur les droits de l'homme, la perspective de l'apprentissage en tant que processus social et la perspective de l'apprentissage basé sur les compétences (MEHE & CRDP, 2018), la pratique de l'éducation inclusive au Liban devrait être basée sur un cadre fondé sur des preuves. Ce cadre s'inscrit dans les principes de base de l'éducation inclusive notamment : promouvoir l'équité, l'opportunité et les droits des enfants à accéder à une éducation de qualité afin de réaliser leur potentiel optimal. En réponse à ses principes, un cadre fondé sur des preuves tel que les services multipaliers (Multi-Tiered System of Supports – MTSS) est nécessaire à l'école afin de : (1) fournir un soutien supplémentaire aux apprenants présentant des difficultés par rapport à leurs pairs ou, (2) assurer un pont vers le processus d'éducation spécialisée. Il s'agit d'un modèle essentiel pour l'identification des services d'éducation spécialisée dont les apprenants ont besoin. Une fois les apprenants bénéficient des services d'éducation spécialisée, ils ont le droit d'être placés dans l'environnement le moins restrictif (LRE) (CRDP&MEHE 2018). Par suite, l'option du Continuum du Placement Alternatif permet de répondre aux besoins et aux capacités de l'apprenant dans l'environnement le moins restrictif possible, déterminant ainsi les services et les interventions indispensables à son éducation.

Le service multipaliers (SMP) est un cadre, basé sur des preuves, aligné à l'option Continuum du Placement Alternatif. Partant du principe d'équité et encadré par continuum de placement alternatif et du système de support à plusieurs niveaux, le système éducatif inclusif assure un enseignement de haute qualité à tous les apprenants, mais prend des dispositions pour certains groupes d'apprenants qui peuvent nécessiter des interventions ou un soutien ciblés, ainsi que pour les apprenants dans un cadre individuel qui nécessitent des interventions ou un soutien intensif pour assurer leur participation et leur apprentissage (CRDP & MEHE, 2018).

Le SMP/MTSS est défini comme la pratique de fournir un enseignement et des interventions de haute qualité adaptés aux besoins des apprenants, de surveiller fréquemment les progrès pour prendre des décisions sur les changements dans l'enseignement ou les objectifs, et d'appliquer les données de réponse de l'apprenant pour éclairer les décisions éducatives (Batsche & al., 2005). Basée sur un modèle

Dimension d'analyse : Pratiques

de résolution de problèmes, l'approche SMP prend en compte les facteurs environnementaux tels qu'ils peuvent s'appliquer à la difficulté d'un apprenant et fournit des services / interventions dès que l'apprenant démontre un besoin. Axé initialement sur la résolution des problèmes académiques en tant que réponse à l'intervention (RTI), le SMP a transcendé les préoccupations académiques pour inclure les problèmes de comportement. En tant que tel, le SMP permet de changer la façon dont les écoles soutiennent les apprenants ayant des problèmes d'apprentissage et de comportement en proposant systématiquement une gamme d'interventions basées sur les niveaux de besoins démontrés et selon les cadres RTI et Positive Behavior Intervention and Support (PBIS). Ainsi, le SMP est la nouvelle façon de penser à la fois à l'identification du trouble et à l'intervention précoce nécessaire pour les « apprenants les plus vulnérables, académiquement et / ou au niveau du comportement », dans les écoles (Fuchs & Deshler, 2007, p.131). Le SMP vise le support et l'enseignement de qualité de tous les apprenants (ou presque). En outre certains supports additionnels sont proposés à certains apprenants et pour quelques apprenants le support est intensifié pour répondre à leurs besoins spécifiques d'où la complémentarité avec le continuum de placement alternatif.

Le continuum de placement alternatif est une option que les écoles inclusives devraient envisager après avoir fourni toutes sortes de soutien, d'hébergement et de services aux apprenants ayant des besoins spéciaux. Les apprenants à besoins spécifiques peuvent être équipés de leur plan éducatif individualisé (PEI) qui cible leurs points forts et leurs difficultés, en fournissant le soutien et les services nécessaires pour être des individus indépendants et efficaces dans la société. Ainsi, les apprenants travaillent à leur propre rythme, comblant les lacunes afin d'atteindre leur potentiel optimal. Selon Kauffman, Travers et Badar (2020), la classe d'enseignement général ne convient pas à tous les apprenants. Par conséquent, la meilleure éducation est celle qui offre une portée et une séquence d'enseignement alignées sur l'avenir des apprenants. Le curriculum devrait refléter leurs besoins et répondre à leur vision. Certains apprenants à besoins spécifiques ne sont pas placés dans la classe d'enseignement général parce que leur portée et leur intensité d'intervention individuelles diffèrent profondément du cursus général et de l'enseignement (Kauffman, Travers & Badar, 2020). L'environnement le moins restrictif signifie que la première considération pour le placement doit être une classe d'enseignement général dans l'école que l'apprenant aurait fréquentée s'il n'avait pas eu un handicap ou un problème de comportement. Les apprenants ont le droit d'être éduqués avec leurs pairs typiques. Un placement alternatif ne devrait être envisagé que si l'inclusion dans la classe d'enseignement général adaptée à l'âge ne peut pas réussir, même avec la provision de soutiens, de

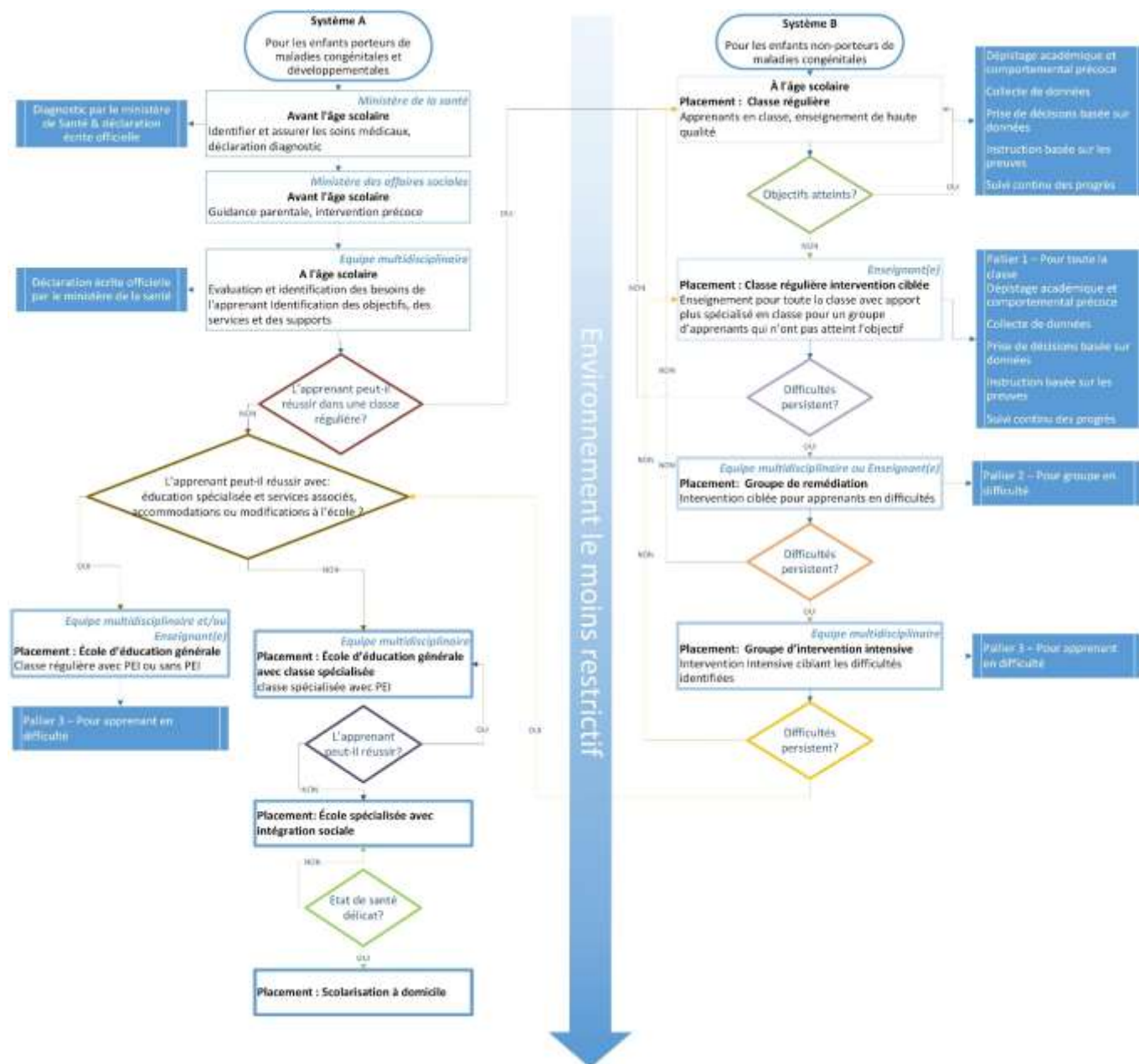
Dimension d'analyse : Pratiques

services, d'accommodations et d'adaptations appropriés (Agoratus, 2020). À ce moment-là, et toujours dans un esprit d'équité, l'apprenant a le droit à un PEI. Le PEI est une étape obligatoire dans le processus des services d'éducation spécialisée. Le but est de répondre aux besoins de l'enfant en fonction de son développement, de ses forces et de ses faiblesses. Le PEI déterminera le placement approprié en utilisant l'environnement le moins restrictif. Les parents de l'enfant, l'équipe pluridisciplinaire, les enseignants et parfois l'enfant se rencontrent pour convenir des objectifs, des adaptations, des services et de l'évaluation (Kurth & al., 2019).

Ainsi, un modèle d'intervention à deux systèmes est préconisé pour la pratique de l'éducation inclusive au Liban. Ce modèle comprend le parcours d'un enfant naissant avec une maladie congénitale et développementale, intitulé dans ce document « Système A » ; ainsi que le parcours d'un enfant à l'âge scolaire non-porteur de maladie congénitale, intitulé dans ce document « Système B ». Établie dans la visée de l'environnement le moins restrictif, la Figure 1 décrit le cheminement des deux systèmes le long du continuum de placement alternatif ainsi que les préceptes guidant la prise de décision à chaque carrefour. En alignement avec le continuum de placement alternatif, le terme placement est adopté dans les étapes décrites dans ces deux systèmes.

Dimension d'analyse : Pratiques

Figure 7. Continuum de placement alternatif dans l'environnement le moins restrictif



Ainsi, le système « A » décrit le parcours des enfants porteurs avec d'une maladie développementale et congénitale ainsi que les acteurs impliqués. Il relève du rôle du ministère de la santé d'établir un diagnostic et de fournir une déclaration écrite officielle du cas de l'enfant. Aussi, ledit ministère identifie et assure les soins médicaux nécessaires. En parallèle, le ministère des affaires sociales assure une guidance parentale ainsi qu'une intervention précoce avant l'âge de trois ans.

Quand l'enfant atteint l'âge scolaire, pourvu de la déclaration du ministère de la santé, il revient à une équipe pluridisciplinaire au sein de l'école d'évaluer et d'identifier ses besoins spécifiques afin d'établir les objectifs, les services et les supports nécessaires. À partir de ce moment, et dans la visée

Dimension d'analyse : Pratiques

d'un environnement le moins restrictif, des critères préétablis basés sur les données de l'enfant définissent son placement en fonction de ses besoins et des services requis afin d'y pallier. Le placement de l'enfant demeure flexible et adapté aux changements de ses besoins. Les choix peuvent inclure un placement en classe régulière d'un côté, ou une scolarisation dans une école spécialisée, ou même à domicile de l'autre, tant que cela correspond au concept de placer l'enfant dans l'environnement le moins restrictif.

Par ailleurs le système « B » décrit le parcours des enfants en âge scolaire non-porteurs de maladies congénitales. Selon les principes du services multipaliers (SMP), tous les apprenants ont droit à une éducation de haute qualité. Dans un même esprit, ce système se décline en deux facettes d'intervention : académique et comportementale. Les éléments d'une éducation de haute qualité selon les services multipaliers comprennent : (1) un curriculum flexible facilitant l'accommodation. (2) Une pédagogie différenciée. (3) Des outils de dépistage. (4) Suivi des progrès. (5) Une prise de décision basée sur les données des apprenants. (6) Des pratiques fondées sur des preuves. (7) Un système de communication et de collaboration bien établi parmi toutes les parties prenantes. Et, (8) un engagement des parents.

Le système dit « B » décrit un éventail de placements potentiels à l'enfant en fonction d'une collecte continue de ses données. Le placement n'est donc pas linéaire et continue de s'adapter aux nouvelles données de l'apprenant. Les options de placement se décrivent comme suit :

- **Classe régulière** : Enseignement basé sur les preuves pour toute la classe en se basant sur la pédagogie différenciée et les éléments du services multipaliers (SMP) qui assure et permet un dépistage académique précoce en début d'année scolaire. Cette pédagogie se propose de différencier selon le besoin de l'apprenant le contenu et/ou le processus d'enseignement et/ou le produit.
- **Classe régulière avec intervention ciblée** : Apport plus spécialisé fourni par l'enseignant de la classe à un groupe d'apprenants qui n'ont pas atteint l'objectif.
- **Groupe de remédiation** : Si les difficultés persistent chez ce même groupe, une approche plus spécialisée à travers l'intervention des personnes ressources de l'école est préconisée. Les spécialistes interviennent ainsi auprès de l'apprenant pour assurer une aide individuelle ou en sous-groupe, et procurent un appui méthodologique à l'enseignant. À ce niveau les parents deviennent partenaires et sont informés sur les difficultés de leur enfant.

Dimension d'analyse : Pratiques

- **Groupe d'intervention intensive** : Toujours à partir des données de l'apprenant, une intervention intensive est mise en œuvre par l'équipe pluridisciplinaire qui peut exiger un bilan psychoéducatif afin de déterminer un plan éducatif individualisé (PEI).
- **École d'éducation générale avec ou sans PEI** : Si l'intervention intensive du groupe s'avère insuffisante, un plan éducatif individualisé est donc nécessaire. Une collecte d'informations, des outils de dépistage, des résultats des évaluations sommatives, ainsi que des évaluations de l'équipe pluridisciplinaire serviront de base pour l'élaboration du PEI. Si un plan éducatif individualisé n'est pas nécessaire, l'apprenant suivra le cursus académique avec des modifications et des accommodations touchant l'environnement, l'enseignement et l'évaluation. En parallèle, l'apprenant (avec ou sans PEI) sera orienté vers une structure de soutien, extérieure à l'école, qui assurera les bilans, les diagnostics médicaux et l'intervention spécialisée nécessaire, ainsi que la production de la déclaration écrite.
- **École d'éducation générale avec classe spécialisée** : Dans le cas où l'apprenant n'arrive pas à réussir malgré le PEI, les accommodations et les modifications dans la classe d'éducation générale, différents scénarios se présentent : (1) L'apprenant peut participer à une classe spécialisée en maths, langue ou sciences en fonction de ses besoins et intègre les classes ordinaires pour les autres matières. (2) L'apprenant participe à des classes spécialisées pour toutes les matières académiques et intègre la classe ordinaire pour les activités extra-scolaires.
- **École spécialisée avec intégration sociale** : L'apprenant joindra une école spécialisée quand le niveau académique des classes spécialisées à l'école régulière devient supérieur à ses capacités et l'apprenant se sent exclu du processus d'apprentissage. Ses écoles spécialisées devraient assurer une sorte d'intégration sociale en créant des partenariats avec des écoles régulières.
- **Scolarisation à domicile** : l'apprenant présente un état médical délicat, qui l'empêche de s'exposer à des environnements considérés comme toxiques pour sa santé, à ce moment il pourrait recevoir son éducation à domicile.

Ce cheminement des deux systèmes est flexible et réversible. Le retour vers un placement antécédent ou le passage à un placement différent peut se faire à partir de l'analyse des données collectées et la collaboration et la communication entre toutes les parties prenantes. Par conséquent, dans le cadre d'un plan national pour l'éducation inclusive et dans la même visée que les préconisations de l'UNESCO (2017) il s'avère nécessaire de prendre en considération la formation et le développement professionnel continu du cadre éducatif, administratif, et rééducatif autour de l'apprenant. Par ailleurs, il est non moins pertinent de prendre en considération le curriculum scolaire.

Le développement professionnel de l'enseignant et le curriculum dans le cadre de l'éducation inclusive

Selon les éléments de l'UNESCO (2017) portant sur les enseignants et le curriculum scolaire, des programmes d'études, des manuels et des matériels pédagogiques accessibles et souples peuvent être la clé de l'école pour tous, même si les apprenants sont différents. Il importe par conséquent que le curriculum soit souple et incite les enseignants à chercher des solutions correspondant aux besoins, capacités et styles d'apprentissage de chaque apprenant. Le concept d'éducation inclusive remet en question la façon dont l'école traditionnelle organise et aménage l'enseignement (UNESCO, 2009).

Les enseignants, le personnel administratif et l'équipe pluridisciplinaire devraient être formés et préparés à être capables de répondre à la diversité des apprenants :

- **La formation professionnelle initiale** : au niveau des universités et des écoles techniques : une pédagogie inclusive devrait être mise en place par le biais de la formation initiale de tous les enseignants ainsi que le développement professionnel continu tout au long de leur carrière. Cette approche affectera positivement l'attitude des enseignants envers l'éducation inclusive car elle fait partie de leur rôle et pas seulement du rôle des spécialistes (UNESCO-BIE, 2016). Cette formation améliore leurs connaissances et leurs compétences et les équipe de pratiques fondées sur des preuves et de stratégies pédagogiques. La pédagogie inclusive rejette toute tentative d'étiquetage qui a été soutenue pendant longtemps dans l'éducation. Elle se concentre à offrir des ressources à tous les apprenants malgré toute difficulté ou trouble. Et cette pédagogie réduit la marginalisation et l'isolement des enfants qui peuvent avoir un impact négatif sur la société (Gudjonsdottir & Óskarsdóttir, 2016). Ce soutien aux enseignants améliore les attitudes et le développement de nouvelles valeurs envers l'éducation inclusive et la diversité des apprenants et les incite à assumer leur responsabilité envers leur développement professionnel continu et à adopter les meilleures pratiques pédagogiques. Par conséquent, l'attente demeure élevée à l'égard de la réussite de tous les apprenants (Cross, Traub, Hutter-Pishgahi & Shelton, 2004). Le niveau des attentes des enseignants a un impact sur leurs pratiques pédagogiques. Ainsi, les enseignants ayant des expériences moins exigeantes sur le plan cognitif acceptent un niveau de travail inférieur et mettent en place une chaîne d'activités de bas niveau lorsqu'ils fixent de faibles attentes. D'un autre côté, lorsqu'ils fixent des attentes élevées en matière de réussite des apprenants, leurs attitudes et leurs pratiques pédagogiques changent ; ils donnent plus de possibilités d'apprendre et utilisent des pratiques d'enseignement plus efficaces (High Impact Teaching, 2018). Il est à signaler aussi que la communication et la collaboration entre les

Dimension d'analyse : Pratiques

enseignants, l'équipe pluridisciplinaire, le personnel administratif, les chefs d'établissement et les parents sont les éléments / facteurs clés d'une éducation inclusive réussie. Les compétences interpersonnelles et intra personnelles et les compétences de tutorat (encadrement et facilitation) sont essentielles pour le développement des équipes pluridisciplinaires et des parents d'apprenants à besoins spécifiques (Hornby, 2015).

- **La formation professionnelle continue** : Le CRDP offre aux enseignants, au personnel et à l'équipe pluridisciplinaire des opportunités de développement professionnel continu concernant les pratiques inclusives et équitables. Le développement professionnel continu et la formation continue des enseignants sont cruciaux pour la mise en œuvre de l'éducation inclusive et pour l'amélioration de la qualité des services d'intervention (Mangope & Mukhopadhyay, 2015). Donc, la formation continue aide les enseignants à s'approprier l'éducation inclusive et à soutenir sa mise en œuvre. Une formation spécialisée qui se concentre sur les pratiques pédagogiques, en leur fournissant des outils de dépistage appropriés pour identifier les apprenants à risque, des pratiques fondées sur des preuves, une évaluation basée sur le curriculum, la capacité de collecter et d'analyser des données et de prendre la bonne décision pour améliorer les résultats des apprenants. Le perfectionnement professionnel cible les stratégies de communication et de collaboration que les enseignants peuvent pratiquer avec leurs collègues, la communauté et les parents. Il s'agit d'un engagement actif continu qui répond aux besoins des enseignants, des membres de l'équipe pluridisciplinaires, des chefs d'établissement et du personnel.
- **Réseau de soutien professionnel** : En plus de la formation en cours d'emploi, il est conseillé de développer un réseau d'enseignants clés, d'enseignants spécialisés, de coordinateurs pouvant soutenir les enseignants réguliers. Ils devraient avoir des attitudes positives envers les apprenants à besoins spécifiques, de bonnes compétences en communication et une solide formation pédagogique.

Ainsi, un *Plan d'action national* devrait être traduit dans autant de *plans d'action locaux* portés par les directions d'écoles et les autorités régionales et nationales concernées. Celles-ci devraient avoir comme première priorité le soutien aux apprenants les plus fragiles, ainsi que comme deuxième priorité la formation de l'ensemble du personnel scolaire et de soutien pour ce faire. Une troisième priorité devrait également être mise sur l'identification des facilitateurs et les obstacles à la participation sociale des apprenants.

1.4.4 Défis concernant les pratiques dans le système éducatif libanais

Une démarche vers une éducation inclusive se doit de relever et de prendre en considération tous les facteurs de réussite ainsi que d'identifier les défis pouvant compromettre les finalités visées. Il convient donc de les identifier dans le contexte éducatif libanais pour en tenir compte dans le *Plan d'action national*. On peut classer les défis concernant les pratiques dans le système éducatif libanais en six catégories principales : (1) Les défis légaux et politiques, (2) les défis financiers et économiques, (3) les défis architecturaux, (4) les défis d'accès aux ressources, (5) les défis attitudinaux et socio-culturels, et (6) les défis autour du curriculum et des approches pédagogiques.

- **Les défis légaux et politiques** : Comme cela a déjà été relevé, le cadre légal et réglementaire est insuffisamment développé au Liban en matière d'accueil des apprenants ayant des BEP dans les écoles. D'autant plus le système éducatif souffre d'une absence de politiques encadrant les pratiques et la mise en œuvre de l'éducation inclusive.
- **Les défis financiers et économiques** : Selon le rapport de l'UNICEF (2014), il existe une corrélation étroite entre la décentralisation des responsabilités gouvernementales et le financement de l'éducation inclusive. La décentralisation facilite l'adaptation des services aux besoins locaux et permet une meilleure démocratie locale et davantage de responsabilité. En outre, actuellement au Liban, le financement de l'éducation des personnes à besoins spécifiques relève du mandat du ministère des affaires sociales, et non pas du ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. Par conséquent cet état des choses favorise l'exclusion et non l'inclusion.
- **Les défis architecturaux** : Les bâtiments scolaires existants rendent difficile, voire impossible, les aménagements physiques comme des installations de rampes ou d'ascenseurs. De ce fait, les apprenants atteints d'une déficience motrice ou sensorielle rencontrent des difficultés pour accéder à l'école, difficultés renforcées par le manque d'infrastructures en matière de transports adaptés ou de voirie accessible (présence de signalétique, etc.).
- **Les défis d'accès aux ressources** : Du fait d'un manque de formation et de sensibilisation de la communauté scolaire, les enseignants et les professionnels de l'école méconnaissent les stratégies qu'ils peuvent mettre en œuvre et les outils adaptés qui en découlent pour intervenir auprès des apprenants ayant des BEP. Les enseignants sont ainsi peu préparés à gérer la différence ou la diversité comme l'implique l'école inclusive (Frangieh & Weisser, 2013). La diversité des apprenants et les difficultés de certains mettent alors l'enseignant dans une situation handicapante.

Dimension d'analyse : Pratiques

- **Les défis attitudinaux et socio-culturels** : Une vision prédominante du handicap basée sur les limitations fonctionnelles ne prend pas suffisamment en compte les processus d'apprentissage chez les apprenants ayant des BEP. Les difficultés scolaires de l'apprenant sont médicalisées, centrées sur le déficit et orientées vers un objectif de traitement (Frangieh, 2017). Les enseignants ont ainsi une conception des apprenants ayant des BEP qui relève d'un étiquetage et ceux-ci sont réduits à leurs lacunes. Une telle fixation sur le déficit freine le désir éducatif en alimentant la stigmatisation et la désocialisation de l'apprenant (Frangieh, 2017).
- **Les défis autour du curriculum et des approches pédagogiques** : Le curriculum Libanais actuel n'est pas inscrit dans une visée d'éducation inclusive, et n'offre pas de par son design une pédagogie différenciée ou alors des accommodations et des modifications qui facilitent une posture d'apprentissage actif. De surcroît, une centration sur le savoir au détriment d'autres compétences est très présente dans la culture éducative libanaise. De plus, les exigences scolaires étant élevées, l'enseignant sensible aux difficultés de ses apprenants craint que la prise du temps pour les aider posera un problème de rythme pour la classe et sera ressentie comme injuste par les autres apprenants pour qui le curriculum est déjà un défi. Celui-ci n'est pas en effet accessible à tous les apprenants (par ex. apprentissage des mathématiques en français ou en anglais).

L'ensemble de ces défis entrave l'accès à une éducation inclusive de qualité des apprenants ayant des BEP. Ces derniers ne peuvent, donc, pas être pleinement intégrés dans le système éducatif et tirer profit des programmes offerts.

Bibliographie

- Agoratus, L. (2020). The Least Restrictive Environment for Students with Special needs. *Exceptional Parents*, 50(3), 42-43.
- Batsche, G., Elliott, J., Graden, J., Grimes, J., Kovaleski, J. F., Prasse, D., & al. (2005). *IDEA 2004 and Response to Intervention: Policy Considerations and Implementation*. Alexandria, VA: National Association of State Directors of Special Education.
- Cross, A. F., Traub, E. K., Hutter-Pishgahi, L., & Shelton, G. (2004). Elements of Successful Inclusion for Children with Significant Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(3), 169–183. <https://doi-org.ezp.waldenulibrary.org/10.1177/02711214040240030401>
- Frangieh, B. (2017). Analyse de l'activité des enseignants face à la diversité des élèves dans une école inclusive au Liban. *Éducation comparée / nouvelle série*, 18, 151-172.
- Frangieh, B., & Weisser, M. (2013). Former les enseignants à la pratique de l'inclusion scolaire. Le cas des élèves présentant une déficience intellectuelle légère. *Recherche & Formation, Varia* (73), 9–20.
- Fuchs, D., & Deshler, D. D. (2007). What we need to know about responsiveness to intervention. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(2), 129–136. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2007.00237.x>
- Gudjonsdottir, H., & Óskarsdóttir, E. (2016). Inclusive education, pedagogy and practice. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/318775330_Inclusive_education_pedagogy_and_practice
- High Impact Teaching/Overview (2018). How to develop high expectations teaching. Retrieved from <https://theeducationhub.org.nz/wp-content/uploads/2018/06/How-to-develop-high-expectations-teaching.pdf>
- Hornby, G. (2015). Inclusive Special Education: Development of a New theory for the Education of Children with Special Educational Needs and Disabilities. *British Journal of Special education*, 42(3). 234-256
- Hossain, M. (2012). An Overview of Inclusive Education in the United States. DOI- 10.4018- 978-1-60960-878-1. Ch001.
- Kauffman, J. M., Travers, J.C., & Badar, J. (2020). Why some students with Severe Disabilities Are Not Placed in General Education. *Research & Practice to Persons with Severe Disabilities*, 45(1), 28-83. <https://doi-org.ezp.waldenulibrary.org/1-1177/1540796919893053>
- Kurth, J. A., McQueston, J. A., Ruppard, A. L., Toews, S. G., Johnston, R., & McCabe, K. M. (2019). A Description of Parent Input in IEP Development through Analysis IEP Documents. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 57(6), 485–498.

Dimension d'analyse : Pratiques

- Mangope, B., & Mukhopadhyay, S. (2015). Preparing Teachers for Inclusive Education in Botswana: The Role of Professional Development. *Journal of International Special Needs Education*, 18(2), 60
- MEHE, CRDP. (2018). *Promoting inclusive education for all children in Lebanon: Concept Note*. Beirut: MEHE & CRDP.
- Mississippi Education Department (2017). Least Restrictive Environment and the Continuum of Alternative Placements. Retrieved from https://www.mdek12.org/sites/default/files/Offices/MDE/OAE/OSE/special-education-library/lre-webinar-9-19-17_201709215eee.pdf?sfvrsn=2
- Professional Support Coordinator (PSC) National Alliance. (2012). Develop and update policies successfully (without the stress). Malaga, WA: Child Australia.
- Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P., & Vienneau, R. (Éd.). (2016). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Rieser, R. (2012). *Implementing inclusive education: A Commonwealth guide to implementing Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2nd ed.)*. London: Commonwealth Secretariat
- SWIFT (2018). Education center. Retrieved from: <http://www.swiftschools.org>
- The State of Queensland (Department of Education and Training) 2017: Information sheet 9 - Developing and reviewing policies and procedures.
- UNICEF. (2017). La situation des enfants dans le monde 2013. Les enfants handicapés. Consulté le 7 avril 2020 sur https://www.unicef.org/french/sowc2013/files/FRENCH_SOWC2013_Lo_res.pdf
- UNESCO. (2009). Principes directeur pour l'inclusion dans l'éducation. Publié par l'organisation des Nations Unies pour l'Education, la science et la culture. <http://unesdoc.unesco.org>
- UNESCO-IBE (2016). *Reaching out to all learners: A resource pack for supporting inclusive education*. Geneva: UNESCOIBE. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243279e.pdf>
- وزارة التربية والتعليم العالي و المركز التربوي للبحوث والانماء. (2012). *الخطة الوطنية التربوية لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة*. بيروت: المركز التربوي للبحوث والانماء.
- مجلس النواب لجنة حقوق الانسان النيابية. (2008). *الخطة الوطنية لحقوق الانسان: حقوق المعوقين*. بيروت: UNDP
- مجلس الانماء والاعمار. (2015). *قطاع التربية والتعليم العام. مجلس الانماء والاعمار: تقرير تقدّم العمل*. بيروت: مجلس الانماء والاعمار.

Conclusion

Garantir à chaque enfant une place dans l'école de la République, faire en sorte que cette école soit une « école pour tous », soucieuse de la réussite de tout apprenant, indépendamment de sa particularité, y compris un problème de santé, une déficience ou des difficultés d'apprentissage : voilà le défi lancé par le *Plan d'Action National pour une éducation inclusive, équitable et de qualité au Liban*.

Ce PAN constitue la feuille de route dont le Liban s'est doté pour cerner les pratiques inclusives et équitables afin de permettre à tous les apprenants de réussir. Il semblera nécessaire de travailler main dans la main avec les apprenants, les parents, les enseignants, les directeurs d'école et les professionnels de l'équipe pluridisciplinaire pour concrétiser le plan d'action et créer un milieu d'apprentissage qui inspirera tous les enfants et les incitera à réaliser leur plein potentiel et à devenir des citoyennes et des citoyens épanouis, économiquement productifs et engagés. L'équité et l'éducation sont aussi impératives pour créer une société cohésive et une économie vigoureuse afin d'assurer la prospérité future du Liban.

Ce PAN décrit les concepts, les déclarations de politiques, les systèmes et structures et les pratiques qui nous permettront de concrétiser la mise en place d'une éducation inclusive. Les objectifs du PAN seront atteints grâce à une série de mesures conçues pour cerner et éliminer les obstacles systémiques et les pratiques institutionnelles et pédagogiques discriminatoires qui ont des répercussions négatives sur le rendement et le bien-être des apprenants et mènent à des résultats inéquitables.

2 Synthèse des initiatives et des projets

Objectif général : Implanter une éducation inclusive au Liban					
Dimension 1 : Concepts	Objectif spécifique 1.1 : Développer une représentation commune de l'éducation inclusive				
	Initiative	Descripteur	Livrable	Délai	Entités responsables
	1. Elaborer un vocabulaire commun pour l'éducation inclusive au Liban.	- Adapter les termes relatifs à l'éducation inclusive au contexte éducatif libanais.	- Glossaire des termes usuels à l'éducation inclusive au contexte libanais (rédiger en trois langues arabe, français, anglais).	- 1 an	<ul style="list-style-type: none"> - Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP), - Ministère de l'Education et de l'Enseignement Supérieur (MEHE), - Ministère des affaires sociales (MoSA), - Ministère de la Santé (MoH), - Université Libanaise (Faculté de Pédagogie)
		- Etablir un glossaire servant de base commune à la mise en œuvre de l'éducation inclusive au Liban.			
	Objectif spécifique 1.2 : Agencer les programmes de formations selon le vocabulaire commun pour l'éducation inclusive au Liban				
Initiative	Descripteur	Livrable	Délai	Entités responsables	
2. Implémenter le vocabulaire commun pour l'éducation inclusive au Liban dans les plans d'études des futurs acteurs de l'éducation.	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier dans les plans d'études des différentes universités et institutions de formation les cours en lien avec l'éducation inclusive, - Adapter les descriptifs et contenus de ces cours au vocabulaire commun. 	- Descriptifs et plans de cours adaptés.	- 1 an	<ul style="list-style-type: none"> - Ministère de l'Education et de l'Enseignement Supérieur (MEHE), - Universités, Institutions de formation et CRDP. 	

Synthèse des initiatives et des projets

	<p>3. Implémenter le vocabulaire commun pour l'éducation inclusive au Liban dans les programmes de développement professionnel continu des acteurs de l'éducation.</p> <p>4. Implémenter le vocabulaire commun pour l'éducation inclusive au Liban dans la société (écoles, centres spécialisés, hôpitaux, municipalités, etc.).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier dans les programmes de développement professionnel continu le vocabulaire en lien avec l'éducation inclusive, - Adapter les descriptifs et contenus de ces programmes au vocabulaire commun. - Sensibiliser la société libanaise au vocabulaire en lien avec l'éducation inclusive. 	<ul style="list-style-type: none"> - Descriptifs et contenus de programmes adaptés. - Descriptifs et plans des campagnes de sensibilisation. 		<ul style="list-style-type: none"> - Ministère de l'Education et de l'Enseignement Supérieur (DGE), - Ministères de la santé (MoH), - Ministères des affaires sociales (MoSA), - Ministère du travail (MoL) - CRDP (PITB - Pre-service and in-service training bureau), - Syndicats (des acteurs concernés), - Inspection Pédagogique (IP). - Ministère de la culture (MoC), - MEHE, - Fédération des écoles privées, - Comité des parents, - Municipalités.
<p>Objectif spécifique 2.1 : Réviser le contexte juridique de l'éducation inclusive</p>					

Synthèse des initiatives et des projets

Dimension 2 :	Initiative	Descripteur	Livrable	Délai	Entités responsables
Déclarations de politiques générales	5. Restituer un cadre légal favorisant l'éducation inclusive.	<ul style="list-style-type: none"> - Modifier les lois et les règlements en lien avec l'éducation des apprenants ayant des besoins particuliers, - Modifier la loi 220/2000 en lien avec les droits des personnes « handicapées », - Promulguer les décrets, - Promulguer les règlements, - Promulguer de nouvelles lois en lien avec l'éducation inclusive. 	- Publication des lois/règlements/décrets dans le journal officiel.	- 5 ans	<ul style="list-style-type: none"> - Ministères concernés, - Le parlement, - Le gouvernement.
Objectif spécifique 3.1 : Assurer l'évolution du système éducatif libanais et ses structures vers une éducation inclusive					
Dimension 3 : Structures et systèmes					
	6. Etablir une cartographie des modalités de scolarisation des apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers.	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les lieux de scolarisations des apprenants ayant des BEP, - Classer les écoles identifiées selon les modalités de scolarisations des apprenants ayant des BEP, - S'entretenir avec les directions d'école concernée pour affiner cette classification. 	- Cartographie des écoles spécialisées et des écoles pour tous.	- 2 ans	<ul style="list-style-type: none"> - CRDP, - MEHE, - MoSA.
	7. Accompagner les écoles spécialisées pour développer la collaboration avec les écoles pour tous.	<ul style="list-style-type: none"> - Repérer le fonctionnement des écoles spécialisées, - Identifier les opportunités pour faire évoluer le fonctionnement existant, - Etablir un protocole de collaboration avec les écoles pour tous. 	- Protocole de collaboration entre les centres spécialisés et les écoles pour tous.	- 1 an	<ul style="list-style-type: none"> - CRDP, - MEHE, - MoSA, - Direction de l'école.

Synthèse des initiatives et des projets

8. Accompagner les écoles pour tous pour adopter les structures inclusives du PAN.	<ul style="list-style-type: none"> - Repérer le fonctionnement des écoles intégratives, - Identifier les opportunités pour faire évoluer le fonctionnement existant, - Adopter les structures inclusives du PAN. 	- Feuille de route pour atteindre les structures inclusives du PAN.	- 1 an	<ul style="list-style-type: none"> - CRDP, - MEHE, - MoSA, - Direction de l'école.
Objectif spécifique 3.2 : Harmoniser et développer les structures dans une visée inclusive				
Initiative	Descripteur	Livrable	Délai	Entités responsables
9. Etablir une cartographie des structures de soutien actuelles et de leurs fonctions.	<ul style="list-style-type: none"> - Repérer les lieux d'intervention des structures de soutien, - Identifier les modalités d'intervention de ces structures. 	- Cartographie des structures de soutien.	- 2 ans	<ul style="list-style-type: none"> - CRDP, - MEHE, - MoSA.
10. Accompagner les structures de soutien dans une visée d'éducation inclusive.	<ul style="list-style-type: none"> - Repérer le fonctionnement des structures de soutien, - Identifier les opportunités pour faire évoluer le fonctionnement existant, - Etablir un protocole de collaboration entre les structures et les écoles pour tous. 	- Protocole de collaboration entre les structures de soutien dans une visée d'éducation inclusive et les écoles pour tous.	- 1 an	<ul style="list-style-type: none"> - CRDP, - MEHE, - MoSA, - Directions des structures de soutien.
11. Développer une unité au ministère de la santé pour rédiger les déclarations de diagnostic des enfants ayant des BEP.	<ul style="list-style-type: none"> - Définir un statut légal pour cette unité, - Spécifier les spécialistes indispensables pour ce comité, - Elaborer un format unifié pour la déclaration du diagnostic. 	- Manuel d'usage de la déclaration diagnostic.	- 1 an	- MoH.

Synthèse des initiatives et des projets

	12. Développer une unité de guidance parentale au MOSA.	<ul style="list-style-type: none"> - Définir un statut légal pour cette unité, - Spécifier les spécialistes indispensables pour cette unité - Préciser le fonctionnement de cette unité (rôle et tâche), - Mettre en place des programmes de guidance parentale. 	- Manuel d'usage et de fonctionnement de l'unité de guidance.	- 1 an	- MoSA.
Dimension 4 : Pratiques	Objectif spécifique 4.1 : Favoriser l'accueil des apprenants dans une visée d'éducation inclusive				
	Initiative	Descripteur	Livrable	Délai	Entités responsables
	13. Rendre accessible les écoles et les salles de classes.	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborer les critères environnementaux/architecturaux de l'école inclusive, - Etablir une cartographie de l'accessibilité des écoles et des classes, - Identifier les adaptations nécessaires pour rendre les écoles accessibles. 	<ul style="list-style-type: none"> - Liste des critères environnementaux/architecturaux de l'école inclusive, - Cartographie de l'accessibilité des écoles pour tous, - Liste des adaptations nécessaires par école. 	- 1 an	- CRDP, - MEHE.
	14. Rendre accessible l'enseignement.	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborer la liste du matériel pédagogique spécifique nécessaire pour les classes inclusives selon les besoins particuliers des apprenants. 	<ul style="list-style-type: none"> - Liste des outils spécifiques nécessaire selon les besoins particuliers des apprenants. 	- 1 an	- CRDP, - MEHE.
	15. Accompagner le personnel et les professionnels de l'école pour tous pour adopter les pratiques inclusives du PAN.	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborer la liste des pratiques soutenant l'éducation inclusive, - Dresser un état des lieux des pratiques des enseignants, - Accompagner l'implémentation de la liste. 	<ul style="list-style-type: none"> - Guide des pratiques inclusives. 	- 1 an	- MEHE, - CRDP, - Inspection pédagogique (IP).
Objectif spécifique 4.2 : Renforcer les compétences des acteurs de l'éducation dans une visée d'éducation inclusive					

Synthèse des initiatives et des projets

Initiative	Descripteur	Livrable	Délai	Entités responsables
16. Former les enseignants aux pratiques inclusives du PAN.	<ul style="list-style-type: none"> - Etablir les besoins des enseignants en matière d'éducation inclusive, - Etablir un plan de formation continue ancré dans la réalité des pratiques des enseignants en matière d'éducation inclusive, - Evaluer les effets de la formation sur les pratiques des enseignants. 	<ul style="list-style-type: none"> - Liste des besoins, - Plan de formation, - Rapport d'évaluation des formations dispensées. 	- 3 ans	- CRDP.
17. Former conjointement les équipes pluridisciplinaires des écoles et des structures de soutien aux pratiques inclusives du PAN.	<ul style="list-style-type: none"> - Etablir les besoins des équipes pluridisciplinaires en matière d'éducation inclusive, - Etablir un plan de formation continue ancré dans la réalité des pratiques des équipes pluridisciplinaires en matière d'éducation inclusive, - Evaluer les effets de la formation sur les pratiques des équipes pluridisciplinaires. 	<ul style="list-style-type: none"> - Liste des besoins, - Plan de formation, - Rapport d'évaluation des formations dispensées. 	- 3 ans	- CRDP.
18. Former les directions des écoles aux pratiques inclusives du PAN.	<ul style="list-style-type: none"> - Etablir les besoins des directions en matière d'éducation inclusive, - Etablir un plan de formation continue ancré dans la réalité des pratiques des directions en matière d'éducation inclusive, - Evaluer les effets de la formation sur les pratiques des directions. 	<ul style="list-style-type: none"> - Liste des besoins, - Plan de formation, - Rapport d'évaluation des formations dispensées. 	- 3 ans	- CRDP.
19. Former les employés ministériels aux	<ul style="list-style-type: none"> - Etablir les besoins des employés ministériels en matière d'éducation inclusive, 	<ul style="list-style-type: none"> - Liste des besoins, - Plan de formation, 	- 3 ans	- CRDP.

Synthèse des initiatives et des projets

	pratiques inclusives du PAN.	<ul style="list-style-type: none"> - Etablir un plan de formation continue ancré dans la réalité des pratiques des employés ministériels en matière d'éducation inclusive, - Evaluer les effets de la formation sur les pratiques des employés ministériels. 	- Rapport d'évaluation des formations dispensées.		
	20. Vérifier, en fonction des pratiques inclusives du PAN, le niveau de formation du personnel des ONG intervenant dans les projets liés à l'éducation inclusive.	- Etablir un protocole de contrôle de qualité de l'éducation inclusive entre les entités officielles responsables et les ONG.	- Protocole de contrôle de qualité de l'éducation inclusive.	- 1 an	<ul style="list-style-type: none"> - MEHE, - MoSA, - MoH, - MoI (Ministère de l'intérieur), - CRDP, - ONG.
Objectif spécifique 4.3 : Rendre le curriculum accessible à tous les apprenants					
	Initiative	Descripteur	Livrable	Délai	Entités responsables
	21. Elaborer un curriculum accessible à tous les apprenants.	<ul style="list-style-type: none"> - Développer un cadre curriculaire pour l'éducation inclusive, - Identifier les obstacles à l'éducation inclusive du curriculum et des modalités d'évaluation actuels, - Proposer des modifications du curriculum et des modalités d'évaluation, - Développer un curriculum flexible et accessible, 	<ul style="list-style-type: none"> - Cadre curriculaire pour l'éducation inclusive, - Liste des obstacles et des modalités d'évaluation actuels et les modifications proposées, - Curriculum accessible à tous les apprenants, 	- 5 ans	<ul style="list-style-type: none"> - CRDP, - MEHE.

Synthèse des initiatives et des projets

		- Vérifier l'impact du curriculum modifié sur la scolarité inclusive des apprenants.	- Termes de référence de la recherche concernant l'impact du curriculum modifié sur la scolarité inclusive des apprenants.		
Objectif spécifique 4.4 : Sensibiliser l'ensemble de la communauté à l'importance de l'éducation inclusive					
Initiative	Descripteur	Livrable	Délai	Entités responsables	
22. Sensibiliser les acteurs locaux (autorités, parents, etc.) sur l'importance de leur rôle quant à l'éducation inclusive.	- Informer les acteurs locaux sur l'éducation inclusive, - Appuyer les acteurs locaux pour identifier les actions pouvant être entreprises à leur niveau.	- Séances d'information, - Liste des actions entreprises (best practices).	- 2 ans	- MEHE, - CRDP, - MoI, - MoC, - Municipalités, - Comité des parents.	

3 Chronologie des initiatives

