

Internationale
de l'Éducation
-
Kit pédagogique
2026

ENSEIGNER L'INCLUSION, CONSTRUIRE L'APPARTENANCE

*Un kit pédagogique à l'intention des enseignants et des
syndicats de l'éducation pour promouvoir l'inclusion et mettre
fin à la stigmatisation liée à la lèpre (maladie de Hansen)*

MODULE 2

Guide pratique pour
les enseignants en classe



Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale

SASAKAWA
LEPROSY
HANSEN'S DISEASE
INITIATIVE



À propos des auteurs :

Dr Peter Grimes

Le Dr Peter Grimes est un expert international en éducation, fort de 40 années d'expérience dans la promotion de l'équité en matière d'éducation, d'éducation inclusive, de protection de l'enfance, et de développement de la petite enfance à travers le monde, en collaboration avec des organisations telles que l'ONU et l'ensemble des grands bailleurs de fonds. Il a soutenu des réformes gouvernementales et la planification sectorielle à tous les niveaux du système éducatif, des écoles et des communautés jusqu'aux politiques nationales et mondiales. Auteur largement publié, ses recherches ont été citées dans de grandes publications internationales.

Dian Soliman

Dian Soliman est spécialiste de l'inclusion, avec une expertise en éducation inclusive du handicap. Elle a travaillé avec des organisations internationales et des acteurs de l'éducation pour élaborer et renforcer des politiques, des stratégies et des programmes favorisant des systèmes éducatifs inclusifs et équitables. Elle a dirigé et contribué à l'élaboration d'outils et de ressources pratiques, ainsi qu'à des initiatives de renforcement des capacités, afin d'accompagner les acteurs concernés dans la promotion de l'inclusion, de l'équité et de la non-discrimination.

À propos de l'artiste

(illustration de couverture et illustrations intérieures) :



Arianne Gaille Perez

" Je suis illustratrice et artiste visuelle basée aux Philippines. Je travaille l'illustration numérique, le croquis, et l'art traditionnel, et j'aime explorer différentes manières de transformer des idées et des observations en images.

Je suis attirée par les formes expressives, le mouvement, et les compositions réfléchies, créant souvent des œuvres qui laissent place à l'interprétation.

Pour moi, l'art est une façon d'observer le monde, de donner du sens à ce que je vois, et de le partager avec les autres. Je continue de chercher et de développer ma voix d'artiste, mais j'aime le processus d'expérimentation, d'apprentissage, et de découverte de ce vers quoi chaque œuvre me mène."

ENSEIGNER L'INCLUSION, CONSTRUIRE L'APPARTENANCE

Un kit pédagogique à l'intention des enseignants et des syndicats de l'éducation pour promouvoir l'inclusion et mettre fin à la stigmatisation liée à la lèpre (maladie de Hansen)

MODULE 2

Guide pratique pour les enseignants en classe

À propos de l'Internationale de l'Éducation :

L'Internationale de l'Éducation représente des organisations d'enseignants et d'autres personnels de l'éducation à travers le monde. C'est la plus grande fédération syndicale au monde, représentant trente millions de personnels de l'éducation au sein d'environ quatre cents organisations, dans cent soixante-dix pays et territoires à travers le monde. L'Internationale de l'Éducation rassemble les enseignants et les personnels de l'éducation.



Ce travail est distribué sous licence Creative Commons
Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans
les Mêmes Conditions 4.0 International.
(CC BY-NC-SA 4.0)

Publié par l'Internationale de l'Éducation - Septembre 2026
ISBN 978-92-9276-043-4 (PDF)

Remerciements :

L'Internationale de l'Éducation adresse ses sincères remerciements aux organisations membres, aux consultants en recherche, et aux experts dont les connaissances et l'expérience ont contribué à l'élaboration de ce kit pédagogique. Leurs contributions ont permis de veiller à ce que ce kit reflète les réalités des personnels de l'éducation et soutienne leurs efforts pour promouvoir une éducation publique de qualité, inclusive et équitable. Élaboré en tant que suivi de [l'Appel mondial 2026 pour mettre fin à la stigmatisation et à la discrimination envers les personnes touchées par la lèpre \(maladie de Hansen\)](#), ce kit pédagogique reflète notre engagement commun à mobiliser le pouvoir de l'éducation pour lutter contre la stigmatisation, promouvoir l'inclusion, et défendre la dignité et les droits de toutes et tous.

L'Internationale de l'Éducation remercie également chaleureusement la Fondation Sasakawa pour la santé pour son soutien technique et financier, qui a rendu ce travail possible. Ce kit pédagogique est le fruit d'un effort collectif et de la solidarité internationale. Nous espérons qu'il constituera une ressource pratique pour les syndicats de l'éducation et les enseignants souhaitant créer des environnements d'apprentissage et de travail plus inclusifs, approfondir la compréhension de la lèpre (maladie de Hansen) et d'autres handicaps liés à la santé, et contribuer à mettre fin à la stigmatisation et à la discrimination dans l'éducation et la société.

Sommaire

Présentation du module	1
Unité 2.1. Principes de l'éducation inclusive	2
2.1.1 Qu'est-ce que l'éducation inclusive ?	3
2.1.2 L'éducation inclusive est un droit humain	4
Mise en pratique et application	6
2.1.3 Les obstacles à l'inclusion	7
Mise en pratique et application	11
2.1.4 Les valeurs inclusives	12
Mise en pratique et application	14
Résumé de l'unité	14
Ressources complémentaires	15
Des environnements d'apprentissage inclusifs et bienveillants	16
2.2.1 Ce qui fait un environnement d'apprentissage inclusif	17
2.2.2 Principales différences entre les pédagogies traditionnelles centrées sur l'enseignant et les pédagogies inclusives centrées sur l'apprenant	19
2.2.3 Le rôle des enseignants dans une classe centrée sur l'apprenant	22
Mise en pratique et application	26
Résumé de l'unité	27
Ressources complémentaires	27
Unité 2.3. Reconnaître, prévenir la violence à l'école, et y répondre	28
2.3.1 Les formes de violence à l'école	29
2.3.2 Répondre à la violence	35
2.3.3 Réfléchir au rôle de l'enseignant dans le maintien d'un environnement d'apprentissage sûr et exempt de violence	39
Mise en pratique et application	44
Résumé de l'unité	46
Ressources complémentaires	47
Unit 2.4. Stratégies centrées sur l'apprenantnit Overview	48
2.4.1 Les éléments de la pédagogie centrée sur l'apprenant	49
Mise en pratique et application	62

2.4.2 La CUA et les aménagements raisonnables	63
Mise en pratique et application	70
2.4.3 L'évaluation inclusive	71
Mise en pratique et application	75
2.4.4 Stratégies générales de classe	76
Mise en pratique et application	80
2.4.5 L'apprentissage socio-émotionnel au service de l'inclusion et de l'équité	81
Mise en pratique et application	88
Résumé de l'unité	89
Ressources complémentaires	91

Unité 2.5. Rôles collaboratifs dans la promotion de l'inclusion et la lutte contre la stigmatisation

93

2.5.2 La participation des élèves	97
2.5.3 Les familles et les proches aidants	103
2.5.4 La collaboration avec la communauté au sens large	105
2.5.5 Les syndicats de l'éducation	107
Mise en pratique et application	110
Résumé de l'unité	110
Ressources complémentaires	111

Annexes

112

Annexe 1: Définitions de l'éducation inclusive selon la CDPH et l'UNESCO	112
Annexe 2 : Guide rapide — Répondre aux apprenants ayant subi des violences	113
Annexe 3 : Faire face aux auteurs de violence	114
Annexe 4 : Soutenir les témoins et les apprenants qui assistent à des violences	115
Annexe 5 : Des politiques claires et complètes pour des écoles sûres et exemptes de violence	116
Annexe 6 : Comment soutenir les enseignants	117
Annexe 7 : Comprendre les comportements difficiles et y répondre	118
Annexe 8 : En quoi la CUA diffère-t-elle de l'enseignement traditionnel et différencié ?	120
Annexe 9 : Liste générale des aménagements pour l'écriture manuscrite	121
Annexe 10 : Approche « Accueillir, mobiliser et conclure »	125
Annexe 11 : Pratique et application — Activités animées	126

Endnotes

136

Sigles et abréviations

CDPD	Convention relative aux droits des personnes handicapées
ID	Enseignement différencié
ASE	Apprentissage social et émotionnel
DUA	Conception universelle de l'apprentissage
ONU	Organisation des Nations Unies
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance



Présentation du module

Le Module 2 outille les enseignants et les syndicats de l'éducation pour construire des écoles véritablement inclusives, sûres et bienveillantes. Il explore comment la stigmatisation, la discrimination et le harcèlement affectent les apprenants marginalisés, en particulier ceux touchés par la lèpre ou en situation de handicap, en montrant comment l'association de déficiences physiques et de la stigmatisation sociale crée de graves obstacles à l'éducation. Pour surmonter ces obstacles, le module propose une boîte à outils concrète de stratégies de classe, notamment la Conception universelle de l'apprentissage (CUA), les aménagements raisonnables, la discipline positive et l'apprentissage socio-émotionnel. Enfin, il met l'accent sur une « approche à l'échelle de l'école », en montrant comment les enseignants peuvent collaborer avec les familles, les responsables communautaires et les syndicats de l'éducation pour pérenniser l'inclusion et réduire durablement la stigmatisation.

Objectifs d'apprentissage du module

1. Comprendre l'éducation inclusive comme une approche concrète pour lutter contre l'exclusion.
2. Décrire les caractéristiques d'environnements d'apprentissage inclusifs, bienveillants et centrés sur l'apprenant.
3. Reconnaître la stigmatisation, la discrimination, le harcèlement et la violence à l'école, y compris les signes d'alerte et les facteurs de risque moins visibles.
4. Répondre aux incidents de violence, de harcèlement et de discrimination au moyen d'approches sûres, bienveillantes, tenant compte des traumatismes et guidées par des politiques.
5. Appliquer des stratégies pédagogiques inclusives, notamment la CUA, l'aménagement raisonnable, l'évaluation inclusive, l'apprentissage coopératif et des routines de classe qui soutiennent la participation et le sentiment d'appartenance.
6. Utiliser des approches d'apprentissage socio-émotionnel pour favoriser l'empathie, le respect, la collaboration et des relations positives entre les apprenants.
7. Collaborer avec les apprenants, les familles, les chefs d'établissement, les communautés et les syndicats de l'éducation pour renforcer l'inclusion à l'échelle de l'école et lutter contre la stigmatisation.

Unités de ce module

Unité 2.1 Principes de l'éducation inclusive

Unité 2.2 Des environnements d'apprentissage inclusifs et bienveillants

Unité 2.3 Reconnaître, prévenir la stigmatisation, la discrimination et le harcèlement, et y répondre

Unité 2.4 Stratégies centrées sur l'apprenant

Unité 2.5 Rôles collaboratifs dans la promotion de l'inclusion et la lutte contre la stigmatisation

Unité 2.1. Principes de l'éducation inclusive

Présentation de l'unité

L'Unité 1 présente l'éducation inclusive comme un cadre concret pour créer des environnements d'apprentissage respectueux, participatifs et bienveillants pour tous les apprenants. Elle relie les principes de l'éducation inclusive à la lutte contre la stigmatisation liée à la lèpre et à d'autres affections.

Objectifs d'apprentissage de l'unité

Expliquer les principes clés de l'éducation inclusive et la manière dont ils aident à lutter contre la stigmatisation et l'exclusion à l'école.

Plan de l'unité

2.1.1 Qu'est-ce que l'éducation inclusive ?

2.1.2 L'éducation inclusive, un droit humain

2.1.3 Les obstacles à l'inclusion dans l'éducation

2.1.4 Les valeurs inclusives

2.1.1 Qu'est-ce que l'éducation inclusive ?

L'éducation inclusive est définie dans plusieurs cadres internationaux essentiels. Parmi les plus fréquemment cités figurent la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CRDPH) et l'UNESCO, qui décrivent toutes deux l'éducation inclusive comme une approche fondée sur les droits, qui valorise la diversité, lève les obstacles à la participation et garantit que tous les apprenants, y compris ceux touchés par la lèpre, puissent apprendre, se sentir à leur place et s'épanouir dans les milieux éducatifs ordinaires.

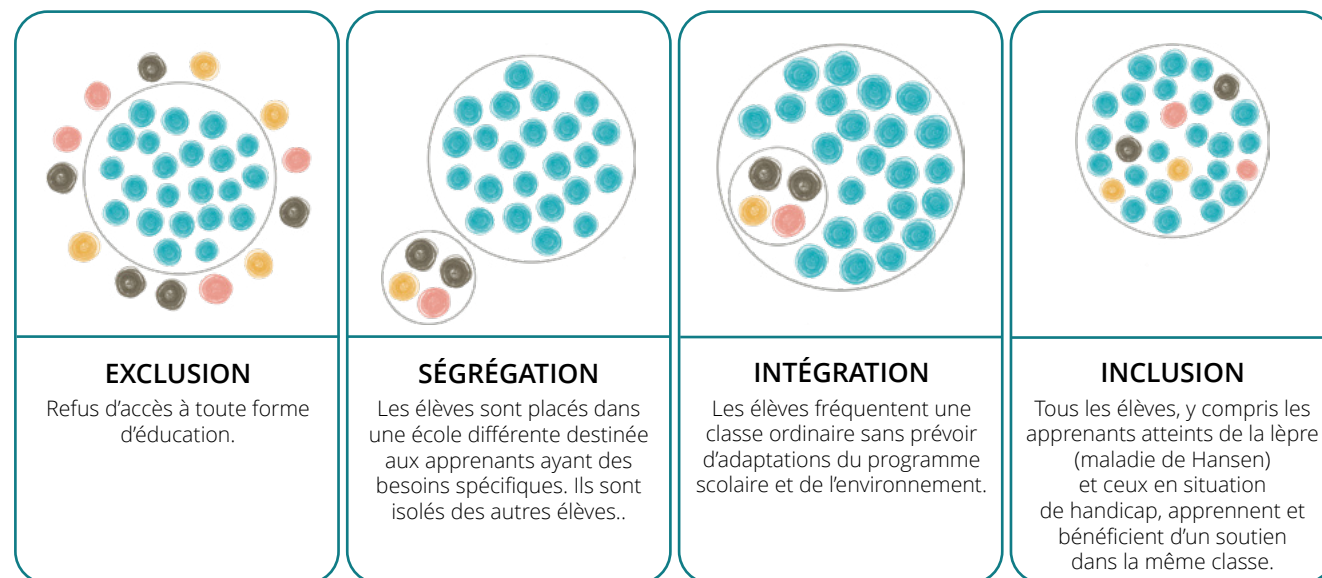
Éléments clés des définitions de l'éducation inclusive

Les définitions de l'éducation inclusive ne sont pas toujours interprétées de la même manière. Dans certains contextes, des approches séparées, spéciales ou ségréguées sont encore présentées comme inclusives, alors même que les cadres internationaux des droits humains établissent une distinction plus nette. Il est donc utile d'examiner de près ce que l'éducation inclusive signifie et ne signifie pas dans la pratique.

Le tableau ci-dessous résume les distinctions essentielles présentes dans les définitions internationales et met en évidence la différence entre les approches qui soutiennent une véritable inclusion et celles qui peuvent sembler inclusives tout en laissant subsister des obstacles, de l'exclusion ou de la ségrégation.

De l'exclusion à la pleine inclusion

L'illustration ci-dessous montre la progression des modèles éducatifs. Elle montre que se contenter de placer un enfant en situation de handicap ou touché par la lèpre dans une école ordinaire (l'intégration) ne suffit pas. La véritable inclusion signifie lever les obstacles au sein du système afin que tous les élèves apprennent ensemble, en participant pleinement à une même communauté diverse.



2.1.2 L'éducation inclusive est un droit humain

L'éducation inclusive fondée sur les droits signifie garantir que chaque enfant jouisse du droit à une éducation de qualité, sans discrimination et sur un pied d'égalité avec les autres. Concrètement, cela signifie que tous les enfants et les jeunes devraient pouvoir fréquenter leur école locale, avec le soutien dont ils ont besoin dispensé dans des classes ordinaires, afin de participer pleinement et d'apprendre efficacement.

Principes d'une éducation fondée sur les droits

Une approche de l'éducation fondée sur les droits signifie que chaque apprenant est reconnu comme titulaire de droits, et que les écoles et les systèmes éducatifs ont le devoir de respecter, de protéger et de réaliser ce droit. Les principes présentés dans la figure ci-dessous nous rappellent que l'éducation doit être accessible à tous, centrée sur la dignité et la participation des apprenants, juste et inclusive dans la pratique, et soutenue par des responsabilités claires en matière d'action lorsque les droits ne sont pas respectés.

L'éducation inclusive repose sur le droit fondamental de tous les enfants et les jeunes de participer à une éducation de qualité. Ce droit est soutenu par des instruments juridiques internationaux, dont ceux énumérés ci-dessous.

Universalité et inclusion

Le droit à l'éducation appartient à tous les enfants, sans exception. Il ne peut pas être refusé, ni conditionné..

Centré sur l'apprenant

Les cours et le soutien sont planifiés en fonction de la manière dont les enfants apprennent, de ce dont ils ont besoin et de ce qui les intéresse. L'éducation inclusive ne signifie pas que les enfants sont « préparés » pour les écoles ordinaires ; elle implique que les écoles et les systèmes éducatifs changent pour que tous les enfants puissent apprendre.

Équité et inclusion

Chaque enfant est unique, avec des antécédents, des forces, des besoins, des intérêts et des façons d'apprendre différents. Certains élèves peuvent avoir besoin d'un soutien supplémentaire à certains moments, mais tous ont le même droit à une éducation de qualité et à un soutien pour participer et réussir.

Responsabilité partagée

There is a shared responsibility to ensure that all children attend school and learn. Governments, communities, families, educators and all stakeholders have a role to play in supporting inclusion. The task is not only about children; it involves enabling children to participate and thrive.

Une approche de l'éducation fondée sur les droits signifie que chaque apprenant est reconnu comme titulaire de droits, et que les écoles et les systèmes éducatifs ont le devoir de respecter, de protéger et de réaliser ce droit. Les principes présentés dans la figure ci-dessous nous rappellent que l'éducation doit être accessible à tous, centrée sur la dignité et la participation des apprenants, juste et inclusive dans la pratique, et soutenue par des responsabilités claires en matière d'action lorsque les droits ne sont pas respectés.

L'éducation inclusive repose sur le droit fondamental de tous les enfants et les jeunes de participer à une éducation de qualité. Ce droit est soutenu par des instruments juridiques internationaux, dont ceux énumérés ci-dessous.

- La Déclaration universelle des droits de l'homme (1948)
- La Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960)
- La Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (1989)
- La Déclaration de Salamanque et le Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux (1994)
- La Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (2006)
- La Déclaration d'Incheon et le Cadre d'action (2015)

Ces principes et cadres juridiques établissent clairement que l'éducation inclusive n'est ni une affaire de charité ni un choix, mais un droit humain et une obligation de l'État. Elle exige des systèmes éducatifs qu'ils accueillent chaque apprenant, lèvent les obstacles et fournissent le soutien nécessaire pour que tous les enfants et les jeunes apprennent sur un pied d'égalité avec les autres. En ce sens, l'éducation inclusive est à la fois un engagement juridique et une expression concrète de l'égalité, de la dignité et de la justice dans l'éducation.

Mise en pratique et application

Définir l'éducation inclusive

Examinez les lois, politiques ou orientations relatives à l'inclusion dans votre pays en matière d'éducation. Concentrez-vous sur ce qu'elles disent du droit à l'éducation des enfants et des jeunes en situation de handicap, ainsi que de ceux touchés par la lèpre et d'autres problèmes de santé.

1. Choisissez une ou deux lois, politiques ou documents d'orientation officiels.
2. Vérifiez s'ils expliquent ce que signifie l'inclusion ou l'éducation inclusive.
3. Regardez ce qu'ils disent de l'accès, de la participation, du soutien, de l'aménagement raisonnable et de la protection contre la discrimination.
4. Comparez vos constats avec les définitions de la CRDPH et de l'UNESCO présentées dans cette unité (voir l'Annexe 7 : Définition de l'éducation inclusive selon la CRDPH et l'UNESCO).
5. Notez une ou deux similitudes et une ou deux différences.

Complétez le tableau ci-dessous. Indiquez (a) la loi ou la politique examinée, (b) la manière dont elle explique l'inclusion, et (c) en quoi elle est similaire ou différente des définitions de la CRDPH et de l'UNESCO.

Élément	Vos notes
Loi ou politique examinée	
Comment l'inclusion est expliquée	
Similitudes avec la CRDPH et l'UNESCO	
Différences avec la CRDPH et l'UNESCO	

2.1.3 Les obstacles à l'inclusion

L'éducation inclusive ne peut se réaliser simplement en ouvrant les portes de l'école. De nombreux apprenants se heurtent encore à des obstacles qui les empêchent d'accéder à l'école, d'y participer pleinement et d'y apprendre correctement. Ces obstacles peuvent surgir au niveau de l'enfant, de la famille, de l'école, de la communauté ou du système éducatif.

Exemples d'obstacles à l'éducation



Obstacles liés aux attitudes

- Supposer qu'un enfant ou un jeune atteint de la lèpre ou en situation de handicap est incapable d'apprendre ou ne mérite pas une place dans une classe ordinaire
- Éviter ou isoler un apprenant en raison de son apparence, d'une déficience visible, ou du fait que lui-même ou un membre de sa famille est touché par la lèpre
- Nourrir des attentes scolaires plus faibles à l'égard des filles, des enfants touchés par la lèpre, des enfants en situation de handicap, ou des enfants issus de minorités ethniques ou religieuses
- Croire que le diagnostic de lèpre d'un enfant est le résultat d'un péché, d'une malédiction ou d'un mauvais caractère, et le traiter en conséquence
- Rejeter les préoccupations d'un parent concernant les besoins d'apprentissage de son enfant en raison de son origine sociale ou économique
- Supposer que tous les apprenants pensent, apprennent et progressent de la même manière et au même rythme

Obstacles environnementaux

- Des salles de classe, couloirs ou bâtiments scolaires inaccessibles aux apprenants qui utilisent un fauteuil roulant, des béquilles ou d'autres aides à la mobilité, y compris les apprenants présentant des déficiences physiques liées à la lèpre
- L'absence de toilettes ou d'installations pour se laver les mains accessibles, ce qui complique le maintien de l'hygiène et de la dignité à l'école pour les apprenants en situation de handicap physique
- Des matériels et équipements pédagogiques insuffisants ou mal adaptés, qui ne répondent pas aux besoins variés des apprenants
- Une information et une instruction présentées dans un seul format ou une seule langue, excluant les apprenants qui ont besoin :
 - de supports dans une langue qu'ils comprennent
 - d'une interprétation en langue des signes
 - de braille, de graphiques tactiles, de gros caractères, de formats audio ou d'autres alternatives accessibles
- Des écoles éloignées du domicile, sans transport accessible ou abordable, ce qui touche particulièrement les apprenants ayant des difficultés de mobilité et ceux vivant dans des communautés isolées
- Des salles de classe bruyantes, surpeuplées ou mal éclairées, qui créent des difficultés supplémentaires pour les apprenants ayant des besoins sensoriels ou d'attention

Obstacles institutionnels

- Absence of an inclusive education policy that protects the right of all learners, including those
- L'absence d'une politique d'éducation inclusive protégeant le droit de tous les apprenants, y compris ceux touchés par la lèpre ou en situation de handicap, de fréquenter les écoles ordinaires et d'y participer

- L'absence de politiques scolaires empêchant que les apprenants touchés par la lèpre, y compris ceux dont un membre de la famille est touché par la lèpre, et les apprenants en situation de handicap se voient refuser l'inscription ou soient exclus de l'école
- Des pratiques qui séparent ou isolent les élèves en fonction de leur état de santé, comme le placement d'apprenants touchés par la lèpre dans des sanatoriums, des écoles séparées ou des institutions dédiées, loin de leur famille et de leur communauté
- Le manque de chefs d'établissement, d'enseignants et de personnel d'appui à l'éducation formés, sans investissement dans le perfectionnement professionnel en matière d'éducation inclusive, de sensibilisation à la lèpre ou d'autres stigmatisations liées à la santé
- Des indicateurs de performance des enseignants qui récompensent les méthodes traditionnelles, centrées sur l'enseignant, et ne reconnaissent ni ne valorisent les pratiques pédagogiques différenciées ou inclusives
- Des programmes rigides qui n'autorisent aucune souplesse dans le rythme, le contenu ou l'évaluation pour tenir compte des besoins d'apprentissage variés
- L'absence de services de soutien au sein des écoles ou en lien avec elles, tels que l'accès à des soins médicaux, à une kinésithérapie ou une ergothérapie, à un accompagnement psychologique, à une aide sociale ou à une assistance juridique
- Des exigences et procédures administratives qui favorisent certains élèves par rapport à d'autres, notamment :
 - des emplois du temps rigides qui ne peuvent tenir compte des rendez-vous médicaux ou du calendrier de traitement d'un élève
 - des tests d'admission qui désavantagent les apprenants en situation de handicap ou ceux dont la scolarité a été interrompue
 - l'exigence d'actes de naissance ou de documents d'identité que de nombreux enfants ne possèdent pas, en particulier ceux issus de communautés marginalisées.

L'encadré suivant propose des conseils pour lever les obstacles à l'apprentissage, au développement et à la participation.¹

ESSAYEZ CECI !

Conseils pratiques pour lever les obstacles à l'apprentissage, au développement et à la participation

1. Surmonter les obstacles liés aux attitudes et au social

- **Valorisez chaque apprenant.** Montrez à chaque enfant que vous vous souciez de ses besoins individuels et veillez à ce qu'il se sente valorisé à égalité dans votre classe.
- **Renforcez la confiance.** Posez aux apprenants en difficulté des questions dont vous savez qu'ils connaissent la réponse et offrez régulièrement des éloges sincères pour renforcer leur estime de soi.
- **Célébrez les forces.** Prenez l'habitude de repérer et de reconnaître ouvertement au moins une qualité positive chez chaque élève.
- **Donnez du pouvoir à la parole des élèves.** Encouragez les apprenants à partager leurs opinions et intégrez activement leurs suggestions dans votre enseignement pour montrer que leur voix compte.

2. Surmonter les obstacles à l'apprentissage et à la pédagogie

- **Accueillez les langues premières.** Encouragez les élèves à utiliser leur langue maternelle ou la langue des signes. Faites appel à la famille ou à des membres de la communauté si vous avez besoin d'un soutien à la traduction.
- **Donnez le temps de communiquer.** Soyez patient et laissez volontairement plus de temps aux apprenants pour traiter l'information et exprimer leurs pensées.
- **Axez-vous sur le progrès individuel.** Mesurez la réussite à l'aune des progrès personnels de l'enfant et de son plan d'apprentissage individuel, plutôt que de le comparer à ses pairs.

3. Surmonter les obstacles physiques et environnementaux

- **Optimisez l'agencement de la classe.** Disposez les sièges de manière à maximiser la communication, l'accessibilité physique et l'interaction entre pairs, en particulier pour les personnes ayant des obstacles de mobilité ou sensoriels.

4. Surmonter les obstacles systémiques et institutionnels

- **Promouvez une participation égale.** Veillez à ce que toutes les activités, à l'intérieur comme à l'extérieur de la classe (comme le sport ou les sorties scolaires), soient conçues pour encourager la participation de tous les genres, quels que soient l'état de santé et les capacités.
- **Surveillez le bien-être et la sécurité.** Soyez attentif aux changements soudains de comportement ou aux absences fréquentes. Si vous soupçonnez une forme de maltraitance, de négligence ou d'obstacles extrêmes liés à la pauvreté, sollicitez immédiatement l'aide des services locaux de protection de l'enfance ou d'organisations.
- **Travaillez avec votre syndicat pour renforcer l'inclusion.** Faites part des obstacles que vous rencontrez et soutenez ses campagnes, son plaidoyer et ses négociations collectives en faveur de politiques inclusives, de ressources adéquates, d'un soutien professionnel et d'environnements d'apprentissage sûrs et accessibles pour tous les apprenants.

L'Unité 2. Des environnements d'apprentissage inclusifs et bienveillants et l'Unité 4. Stratégies centrées sur l'apprenant proposent une discussion détaillée et d'autres conseils pour lever les obstacles et améliorer la participation à l'école.

Mise en pratique et application

Trier l'inclusion.

Déterminez si les affirmations ci-dessous décrivent, ou non, l'éducation inclusive.

Affirmation	Éducation inclusive (✓) ou PAS de l'éducation inclusive (×)
...un effort continu pour repérer et lever les obstacles qui excluent de l'école et de l'apprentissage les apprenants touchés par la lèpre ou en situation de handicap.	
...un projet ponctuel, réalisé dans un court laps de temps.	
...un processus d'amélioration de l'école visant à la rendre centrée sur l'apprenant et accueillante pour tous.	
...se concentrer uniquement sur le placement des élèves en situation de handicap et des élèves touchés par la lèpre dans des écoles ordinaires.	
...changer notre façon d'enseigner et d'organiser nos écoles, pour que chacun puisse s'y joindre et apprendre.	
...un processus auquel participent chefs d'établissement, enseignants, personnel d'appui à l'éducation, apprenants, parents et membres de la communauté.	
...un projet qui peut être mis en œuvre par des experts extérieurs ou des responsables de l'éducation à eux seuls.	
...essayer de changer l'apprenant pour qu'il s'adapte mieux à un système éducatif inchangé.	
...se concentrer uniquement sur l'amélioration de l'éducation des élèves en situation de handicap dans les écoles ordinaires.	

2.1.4 Les valeurs inclusives

Les attitudes et croyances négatives sont le plus souvent à l'origine de la stigmatisation et de la discrimination, constituant des obstacles majeurs à l'inclusion. La CRDPH souligne que l'inclusion cherche à mettre fin à cette stigmatisation et à cette discrimination, et qu'atteindre l'équité dans l'éducation exige de s'attaquer activement aux obstacles. La pratique inclusive fait exactement cela.

Nos valeurs influent sur l'éducation de nos enfants

Les valeurs portées par les familles, les membres de la communauté, les chefs d'établissement, les enseignants, le personnel d'appui à l'éducation et les décideurs affectent profondément les apprenants et leur éducation, de manière tant générale que spécifique. Pour améliorer l'éducation de tous les apprenants, il est essentiel d'examiner d'abord nos propres valeurs.



DANS LA CLASSE

Les valeurs d'un-e enseignant-e influencent leurs interactions avec les apprenants, déterminent si l'environnement d'apprentissage est perçu comme accueillant ou stressant, et ont un impact direct sur la conception des plans de leçon et des activités d'apprentissage.

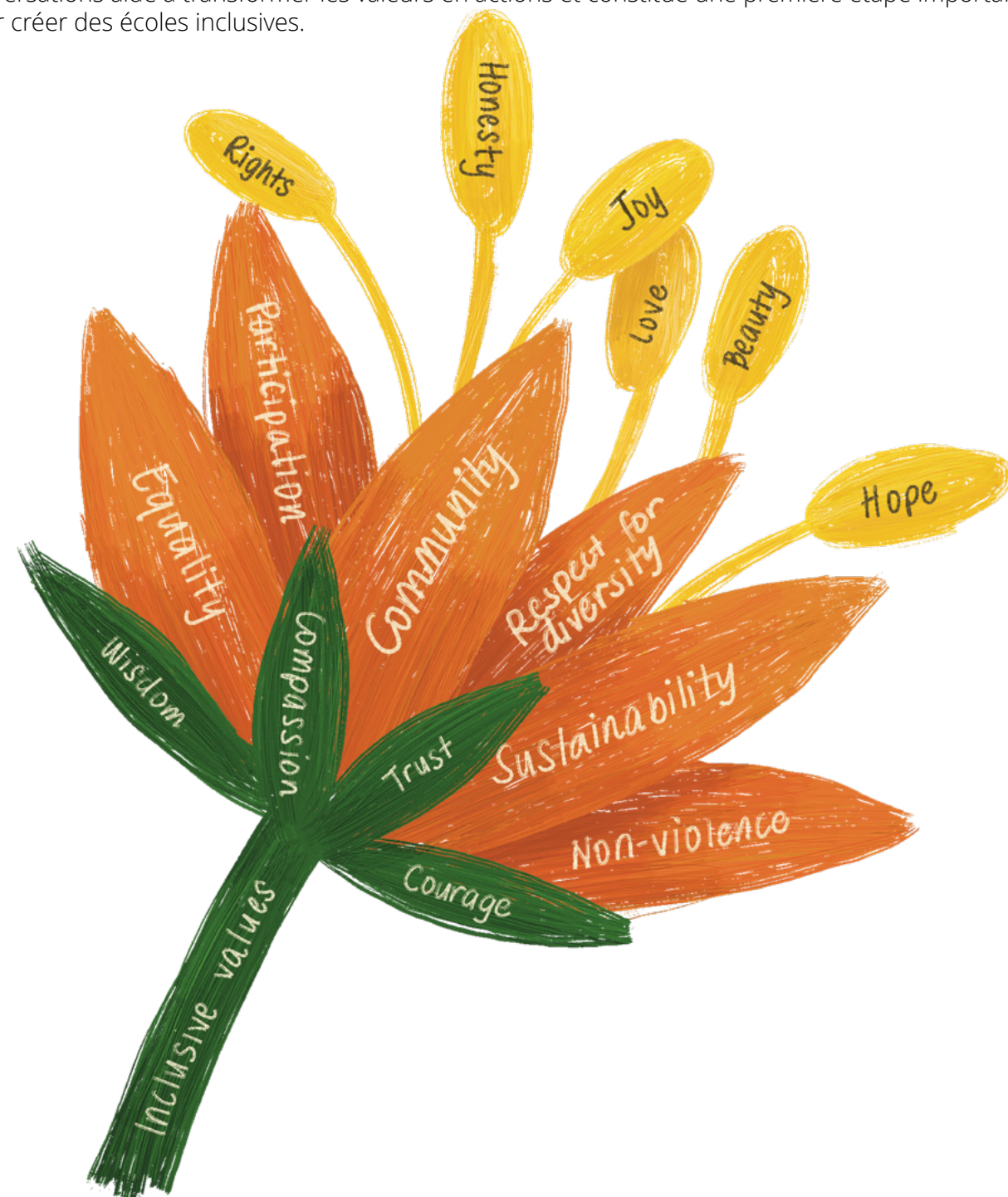


DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF

Les valeurs des autorités éducatives guident l'élaboration de politiques qui ont un impact sur l'ensemble du système éducatif.

L'éducation inclusive est souvent décrite comme la mise en action de valeurs. Elle repose sur la conviction que chaque enfant, y compris ceux touchés par la lèpre, a sa place à l'école et dans la communauté. Des valeurs telles que le respect, l'acceptation, l'égalité et l'appréciation de la diversité façonnent notre manière de traiter les autres et de prendre des décisions. Lorsque ces valeurs guident nos actions, l'inclusion peut prospérer ; lorsque nous croyons que certains enfants et certains jeunes sont moins capables ou moins méritants, des obstacles à la participation et à l'apprentissage se créent.²

La **fleur des valeurs**³, présentée dans la figure, montre des exemples de valeurs inclusives. La façon dont les valeurs inclusives sont comprises peut varier d'une école et d'une communauté à l'autre. Pour que l'inclusion devienne réalité, il importe d'avoir des discussions ouvertes et de construire une compréhension commune de ce que des valeurs comme l'égalité, le respect, la participation et l'appartenance signifient dans la pratique. Associer les chefs d'établissement, les enseignants, le personnel d'appui à l'éducation, les élèves, les parents et les membres de la communauté à ces conversations aide à transformer les valeurs en actions et constitue une première étape importante pour créer des écoles inclusives.



Mise en pratique et application

Dites oui

Regardez la vidéo d'une fille prénommée Tima. Après l'avoir regardée, réfléchissez et répondez aux questions ci-dessous.

Lien vers la vidéo : <https://www.youtube.com/watch?v=DZdliEhjjkw>

- À quel(s) type(s) d'obstacle(s) Tima a-t-elle été confrontée au début de la vidéo ?
- Comment l'école a-t-elle soutenu Tima pour lever les obstacles qu'elle rencontrait au départ ?
- D'après la vidéo, comment pouvez-vous permettre ou faciliter la mise en œuvre de l'éducation inclusive ?

Résumé de l'unité

- * L'éducation inclusive est un processus continu qui consiste à prendre en compte et à répondre aux besoins variés de tous les apprenants, en accroissant la participation à l'apprentissage et en réduisant l'exclusion au sein de l'éducation et de celle-ci.
- * L'éducation inclusive ne consiste pas seulement à placer les apprenants dans des écoles ordinaires ; elle exige aussi de changer les attitudes, pratiques et politiques discriminatoires afin que tous les apprenants puissent participer et apprendre ensemble.
- * L'éducation inclusive repose sur le droit fondamental de tous les enfants et les jeunes de participer à une éducation de qualité sans discrimination et sur un pied d'égalité avec les autres.
- * Les cadres internationaux qui soutiennent ce droit comprennent la Déclaration universelle des droits de l'homme, la Convention relative aux droits de l'enfant, la Déclaration de Salamanque, la CRDPH et la Déclaration d'Incheon.
- * L'éducation inclusive fondée sur les droits signifie que tous les enfants devraient pouvoir fréquenter leur école locale, avec le soutien dont ils ont besoin dispensé dans des classes ordinaires.
- * Les obstacles à l'inclusion peuvent surgir au niveau de l'enfant, de la famille, de l'école, de la communauté ou du système éducatif. Ces obstacles peuvent être liés aux attitudes,

environnementaux ou institutionnels.

- * Les obstacles liés aux attitudes comprennent la stigmatisation, les attentes faibles, la peur, les stéréotypes et les croyances selon lesquelles certains apprenants n'ont pas leur place dans les écoles ordinaires.
- * Les obstacles environnementaux comprennent les bâtiments inaccessibles, le manque de matériels pédagogiques accessibles, une information inaccessible et un transport insuffisant.
- * Les obstacles institutionnels comprennent les programmes rigides, les pratiques ségréguées, le manque de formation des enseignants, l'absence de services de soutien et des exigences administratives qui excluent les apprenants.
- * L'éducation inclusive s'ancre dans des valeurs telles que le respect, l'acceptation, l'égalité et l'appréciation de la diversité. Ces valeurs influencent la manière dont les personnes traitent les apprenants et prennent des décisions dans les écoles, les communautés et le système éducatif.
- * Construire une compréhension commune des valeurs inclusives est une étape importante pour créer des écoles inclusives.

Ressources complémentaires

1. **Inclusion and Education: All Means All, by UNESCO:** <https://youtu.be/kEYjlqixq9c?si=PkvJNzxVs5nzFE7k>
2. **Index for Inclusion**
 - Recent version (Recommended): Booth, T., & Ainscow, M. (2016). The Index for Inclusion. A Guide to School Development Led by Inclusive Values. 4th Edition. Cambridge: Index for Inclusion Network.
 - Old version: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
 - Translation in several languages available here: <https://csie.org.uk/index-for-inclusion/>
3. **Webinar 1, Conceptualizing Inclusive Education and Contextualizing It Within the UNICEF Mission.** Companion Technical Booklet: https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org/eca/files/IE_Webinar_Booklet_1_0.pdf
4. This online article is about a student experiencing barriers to learning and how these barriers were addressed. **"Breaking down barriers to learning among children with disabilities"** - <https://www.un.org/en/transforming-education-summit/learning-among-children-disabilities-unicef-ghana> -
5. **What Inclusive Education Is and Why It Is Important for All Children:** https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org/eca/files/IE_summary_accessible_220917_brief.pdf

Des environnements d'apprentissage inclusifs et bienveillants

Présentation de l'unité

Cette unité présente les environnements d'apprentissage inclusifs et bienveillants comme des espaces sûrs, accessibles et centrés sur l'apprenant, où tous les apprenants peuvent participer de manière significative. Elle examine les caractéristiques clés des classes inclusives, compare la pédagogie traditionnelle centrée sur l'enseignant aux approches inclusives centrées sur l'apprenant, et explore l'évolution des rôles de l'enseignant en tant qu'animateur, observateur, gestionnaire et apprenant. Par la réflexion, les enseignants examinent comment leurs pratiques de classe peuvent renforcer la participation, l'appartenance et le soutien aux apprenants variés, y compris ceux en situation de handicap, ayant un problème de santé ou vivant des expériences de stigmatisation et d'exclusion.

Objectifs d'apprentissage de l'unité

1. Décrire les caractéristiques clés d'un environnement d'apprentissage inclusif et bienveillant.
2. Comparer la pédagogie traditionnelle centrée sur l'enseignant à la pédagogie inclusive centrée sur l'apprenant.
3. Expliquer comment un enseignement centré sur l'apprenant soutient la participation, l'accès et l'appartenance des apprenants variés.
4. Réfléchir aux rôles de l'enseignant dans la création de conditions de classe qui aident tous les apprenants à se sentir en sécurité, respectés et capables de contribuer.

Plan de l'unité

2.2.1 Ce qui fait un environnement d'apprentissage inclusif

2.2.2 Principales différences entre les pédagogies traditionnelles centrées sur l'enseignant et les pédagogies inclusives centrées sur l'apprenant

2.2.3 Le rôle des enseignants dans une classe centrée sur l'apprenant

2.2.1 Ce qui fait un environnement d'apprentissage inclusif

L'éducation inclusive ne consiste pas seulement à faire entrer tous les enfants et les jeunes à l'école, mais aussi à garantir que chaque apprenant bénéficie d'une expérience d'apprentissage sûre, accessible, bienveillante et de grande qualité. Les environnements d'apprentissage comprennent les espaces physiques, la culture scolaire, les pratiques pédagogiques, les matériels, le soutien familial et les conditions d'apprentissage en ligne ou à distance, autant d'éléments qui peuvent soit favoriser, soit entraver une participation inclusive. Les enfants et les jeunes peuvent être exposés à un risque d'exclusion pour de nombreuses raisons, notamment le genre, le handicap, la lèpre et d'autres problèmes de santé, la race, la pauvreté, les barrières linguistiques, la discrimination, les conflits, ou un accès limité aux ressources.⁴

Un environnement d'apprentissage inclusif soutient à la fois les apprenants et les enseignants. C'est un espace où les enseignants développent continuellement de nouvelles façons de soutenir leurs élèves, tout en apprenant de leurs élèves et les uns des autres.⁵

Caractéristiques d'un environnement d'apprentissage inclusif

Voici quelques caractéristiques d'un environnement d'apprentissage inclusif. Voir aussi la [Figure 1](#).

- **Des valeurs communes et un engagement en faveur de l'inclusion** : toute la communauté scolaire promeut le respect, l'équité, la non-discrimination et l'appréciation de la diversité.
- **Un enseignement centré sur l'apprenant** : l'enseignement répond aux forces, aux besoins, aux intérêts et à la voix des apprenants, afin que chaque enfant puisse participer de manière significative.
- **Des espaces sûrs et protecteurs** : les apprenants sont protégés de la violence, des châtiments corporels, du harcèlement, du cyberharcèlement et d'autres formes de préjudice.
- Une participation active des apprenants : les enfants et les jeunes prennent part à leur propre apprentissage, relient les leçons à la vie quotidienne et construisent des aspirations pour l'avenir.
- **Un soutien aux enseignants** : les enseignants, les chefs d'établissement et le personnel d'appui à l'éducation disposent de possibilités, de ressources et d'une reconnaissance pour continuer à améliorer leur pratique d'enseignement inclusif.
- **Une approche à l'échelle de l'école** : les familles, les communautés, les chefs d'établissement, le personnel d'appui à l'éducation et les syndicats de l'éducation travaillent ensemble pour lever les obstacles et soutenir tous les apprenants.



FIGURE 1. Caractéristiques d'un environnement d'apprentissage inclusif (Source : UNESCO, 2015, « Guide pour créer des environnements d'apprentissage inclusifs »).

2.2.2 Principales différences entre les pédagogies traditionnelles centrées sur l'enseignant et les pédagogies inclusives centrées sur l'apprenant⁶

La pédagogie centrée sur l'enseignant considère les apprenants principalement comme des récepteurs de connaissances. Dans une classe centrée sur l'enseignant, l'enseignant mène les leçons, dispense l'instruction et décide si les réponses sont justes ou fausses. On attend des apprenants qu'ils reçoivent l'information et suivent les consignes, sans apporter eux-mêmes leurs idées.

La pédagogie centrée sur l'apprenant considère tous les apprenants, y compris ceux touchés par la lèpre et ceux en situation de handicap, comme des participants actifs de leur propre apprentissage. Les apprenants apportent en classe leurs propres expériences, idées et façons de comprendre. Les enseignants soutiennent cela en apprenant à connaître les forces, les parcours et les intérêts des apprenants, grâce à l'observation des élèves, aux conversations quotidiennes et à la collaboration avec d'autres enseignants.

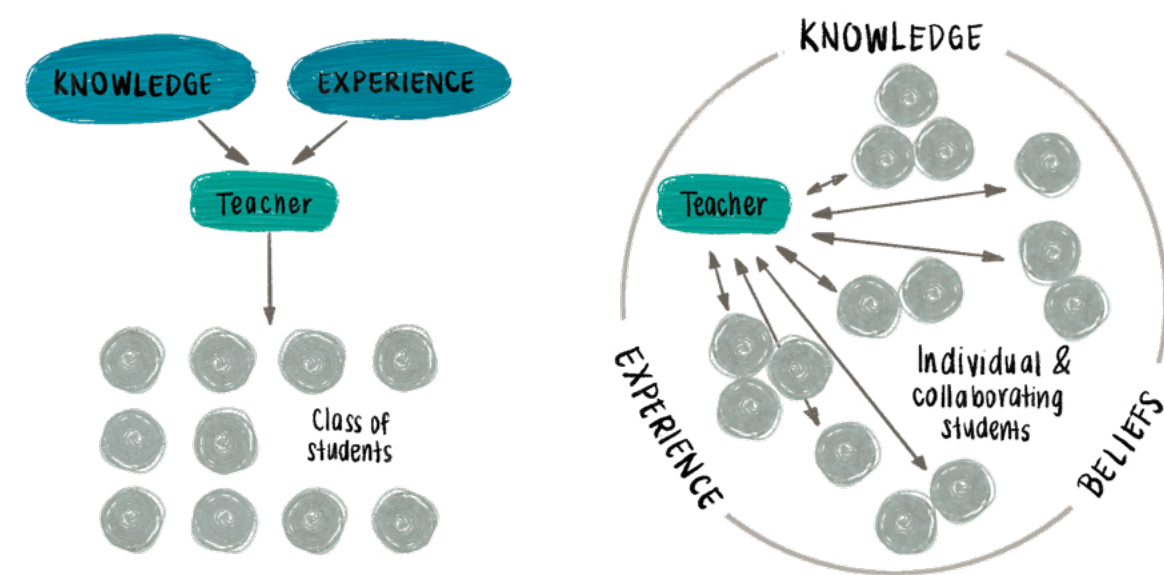


FIGURE 2. Pédagogie centrée sur l'enseignant et pédagogie centrée sur l'apprenant (Source de l'image : <https://lo.unisa.edu.au/mod/book/view.php?id=610988&chapterid=102030>)

Le tableau ci-dessous présente les principales différences entre les classes traditionnelles, où la pédagogie centrée sur l'enseignant est couramment appliquée, et les classes inclusives, où la pédagogie centrée sur l'apprenant est souvent utilisée.

Caractéristique	Classe traditionnelle (centrée sur l'enseignant)	Classe inclusive (centrée sur l'apprenant)
Source des connaissances et de l'information	Toutes les connaissances et informations proviennent de l'enseignant, par une instruction directe telle que les cours magistraux. Ce sont surtout les enseignants qui parlent et mènent les discussions de classe.	Les connaissances proviennent à la fois des enseignants et des élèves. Les élèves sont considérés comme ayant leurs propres expériences et pensées, et comme capables d'apporter leur contribution à leur apprentissage. Cette contribution des élèves améliore le processus d'apprentissage. Enseignants comme élèves peuvent lancer des discussions de classe sur un thème ou un concept donné. Les enseignants facilitent et gèrent les discussions.
Engagement des apprenants	Les élèves reçoivent passivement les connaissances et l'information. Ils apportent peu de contributions aux discussions et aux activités.	Les élèves sont activement engagés dans leur propre apprentissage. Ils construisent des connaissances en analysant l'information recueillie à partir de leur expérience individuelle et de leurs recherches, des discussions entre pairs ou en classe, et de la collaboration avec leurs pairs.
Position de l'enseignant	L'enseignant se tient généralement devant la classe, donne des informations et dit aux élèves quoi faire.	L'enseignant se déplace dans la classe pour guider les discussions, superviser les activités et apporter un soutien direct aux élèves qui en ont besoin.
Apprentissage collaboratif	Les élèves travaillent principalement de manière individuelle.	Les élèves travaillent souvent avec d'autres, en binômes ou en groupes.

Caractéristique	Classe traditionnelle (centrée sur l'enseignant)	Classe inclusive (centrée sur l'apprenant)
Accessibilité du contenu et des activités	L'enseignant attribue des tâches ou des activités à toute la classe, en fonction du niveau de compétence observé et de la difficulté pour l'apprenant. Des ajustements peuvent être apportés (par exemple : un cours magistral pour toute la classe et une discussion de groupe de suivi pour un groupe d'élèves que l'enseignant juge en difficulté pour comprendre le cours).	L'enseignant présente l'information de différentes manières (par exemple : un cours magistral suivi d'une présentation vidéo et d'une activité de groupe pour toute la classe). Cela permet aux élèves, ayant des styles d'apprentissage et des besoins de soutien différents, de comprendre l'information. L'enseignant offre plusieurs options aux élèves pour montrer comment ils comprennent le thème.
Attention portée à la leçon	L'accent est mis sur les tests notés. Il peut s'agir de réponses à une question, de fiches complétées, de projets rendus. Seule la bonne réponse rapporte un point.	L'ensemble du processus d'apprentissage est valorisé. Les réponses justes comme les réponses fausses comptent. Les apprenants examinent leur processus d'apprentissage et prennent conscience de la manière dont ils sont parvenus à leurs réponses et des points qu'ils peuvent améliorer.
Présentation du travail des élèves	Seuls « les meilleurs » travaux d'élèves, aboutis, sont exposés en classe.	Tous les travaux d'élèves sont exposés, y compris les productions incomplètes ou imparfaites. Cela permet aux apprenants de reconnaître leurs progrès.
Évaluation	L'évaluation sert à noter les élèves. Les techniques d'évaluation sont généralement les mêmes pour tous les élèves.	L'évaluation sert à analyser les besoins des élèves et à aider l'enseignant à concevoir ses leçons. L'objectif est de mieux soutenir l'apprenant. Des évaluations (telles que l'auto-évaluation, la rétroaction par les pairs, la réflexion) sont utilisées pour aider les apprenants à suivre leur propre apprentissage et à fixer leurs propres objectifs. Les apprenants peuvent choisir parmi une série d'activités pour montrer ce qu'ils ont appris.

L'Unité 2.4 explore plus en détail la pédagogie centrée sur l'apprenant et la manière dont elle s'applique dans une classe inclusive.

2.2.3 Le rôle des enseignants dans une classe centrée sur l'apprenant⁷

Enseigner dans une classe centrée sur l'apprenant nous demande de repenser le rôle des enseignants et notre regard sur les apprenants. Les enseignants ont souvent de multiples rôles en classe. Certains sont présentés dans la [Figure 3](#). Les enseignants peuvent être amenés à assumer tous ces rôles et à passer de l'un à l'autre au fil des situations et des besoins des apprenants.

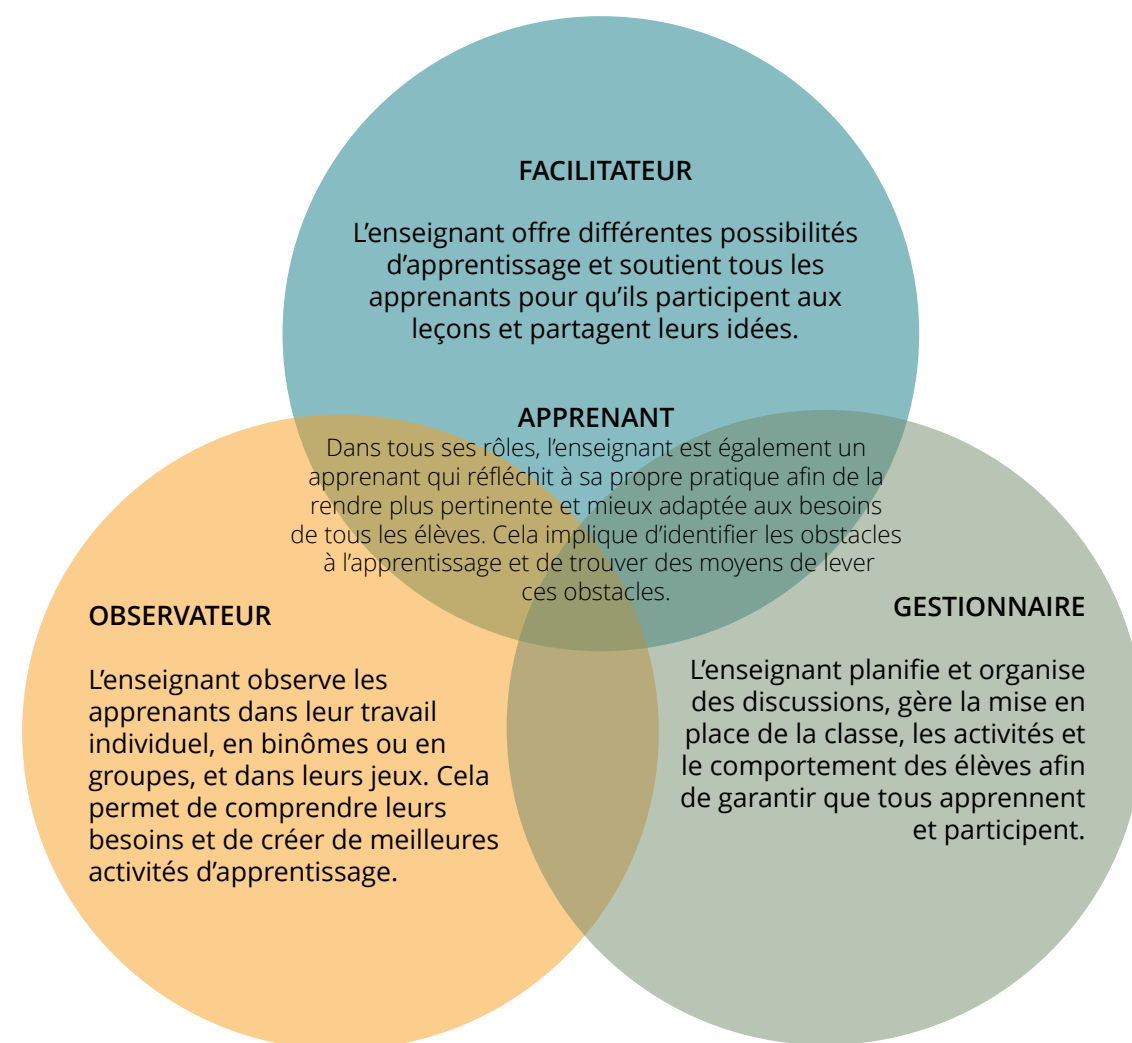


FIGURE 3. Rôle des enseignants dans une classe centrée sur l'apprenant

Comme le montre la [Figure 3](#), ces rôles multiples reflètent le passage d'une classe traditionnelle centrée sur l'enseignant, où les enseignants sont principalement la source d'information et les décideurs, à une classe centrée sur l'apprenant, où les enseignants facilitent l'apprentissage en réponse aux besoins des apprenants. Au lieu de se contenter de diriger les activités, de noter les productions ou de définir la réussite, les enseignants passent d'un rôle à l'autre en guidant la discussion, en soutenant la participation, en offrant des choix et en aidant les apprenants à démontrer leur compréhension de différentes manières. Ainsi, les apprenants sont reconnus comme des contributeurs actifs, tandis que les enseignants adaptent leur soutien aux forces, aux intérêts, aux expériences et aux besoins des apprenants.

La représentation et les modèles de référence comptent

Les enseignants et le personnel d'appui à l'éducation en situation de handicap peuvent eux aussi promouvoir l'inclusion par leur présence et leur participation à la vie scolaire. Lorsque les apprenants voient des adultes en situation de handicap travailler, diriger, soutenir les autres et contribuer à la communauté scolaire, cela aide à remettre en question les stéréotypes et montre que les personnes en situation de handicap peuvent mener une vie pleine et productive lorsque les obstacles sont levés et le bon soutien fourni. De tels modèles de référence peuvent aussi encourager les apprenants en situation de handicap à envisager des perspectives plus larges pour leur propre avenir.

ESSAYEZ CECI !

Réfléchissez à votre rôle en classe

Le passage d'une classe centrée sur l'enseignant à une classe centrée sur l'apprenant ne se fait pas du jour au lendemain ; il commence par la façon dont nous nous voyons en tant qu'enseignants, et dont nous voyons les apprenants qui sont devant nous.

Prenez quelques minutes pour réfléchir à votre propre pratique à l'aide des pistes ci-dessous. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. C'est un point de départ pour réfléchir à la façon dont vous soutenez déjà l'inclusion et aux domaines dans lesquels vous souhaiteriez progresser.

Dans votre classe ou votre école, à quelle fréquence :	Toujours	Parfois	Rarement	Pas encore
1. Laissez-vous les élèves partager leurs propres idées, expériences ou opinions pendant les leçons	☐	☐	☐	☐
2. Vous déplacez-vous dans la classe pour prendre des nouvelles de chaque apprenant pendant les activités	☐	☐	☐	☐
3. Remarquez-vous lorsqu'un élève semble désengagé, mal à l'aise ou mis à l'écart	☐	☐	☐	☐
4. Encouragez-vous les élèves plus discrets ou plus renfermés à participer	☐	☐	☐	☐
5. Veillez-vous à ce que tous les élèves, y compris ceux ayant un problème de santé ou en situation de handicap, se sentent à leur place dans la classe	☐	☐	☐	☐
6. Exposez-vous tous les travaux d'élèves, et pas seulement les meilleurs	☐	☐	☐	☐
7. Traitez-vous les erreurs ou les réponses fausses comme faisant partie du processus d'apprentissage	☐	☐	☐	☐

Réflexion :

Quel rôle — animateur, gestionnaire, observateur, apprenant — vous vient le plus naturellement ? Lequel vous semble le plus difficile, et pourquoi ?

Y a-t-il un élève de votre classe qui ne participe peut-être pas pleinement ? Qu'est-ce qui pourrait faire obstacle pour lui ?

Pour les syndicats de l'éducation :

Pensez aux enseignants de votre syndicat ou de votre communauté scolaire. Quel soutien, quelle formation ou quelle reconnaissance les aiderait à évoluer vers une pratique plus centrée sur l'apprenant ?

Des stratégies pédagogiques concrètes pour des classes inclusives et centrées sur l'apprenant seront explorées dans

Specific teaching strategies for inclusive, learner-centred classrooms will be explored in l'Unité 4. Stratégies centrées sur l'apprenant.

Mise en pratique et application

A. Un petit changement pour l'inclusion

Objectif : repérer une mesure simple et concrète qu'un enseignant peut prendre pour rendre sa classe plus inclusive.

Pour les enseignants :

1. Choisissez un apprenant ou un groupe qui ne participe peut-être pas pleinement.
2. Repérez un obstacle, tel que le placement, les matériels, les consignes, le travail de groupe ou le climat de classe.
3. Essayez un petit changement cette semaine pour l'aider à participer.
4. Réflexion : qu'est-ce qui a changé ? Que continuerez-vous ou ajusterez-vous ?

Pour les syndicats de l'éducation :

1. Demandez aux enseignants ce qui rend l'enseignement inclusif difficile.
2. Choisissez un soutien dont les enseignants ont besoin, tel que la formation, du temps de planification, des matériels, le partage entre pairs ou la reconnaissance.
3. Convenez d'une action syndicale à lancer ce mois-ci.
4. Réflexion : quel soutien pouvons-nous mettre en place dès maintenant pour aider les enseignants à construire des classes inclusives ?

B. Repérer la pédagogie

Objectif : reconnaître les pratiques centrées sur l'enseignant et celles centrées sur l'apprenant dans votre propre enseignement.

1. Repensez à une leçon que vous avez donnée cette semaine. À l'aide du tableau comparatif de la Section 1.2, repérez :
 - un moment qui reflétait une pédagogie centrée sur l'enseignant
 - un moment qui reflétait une pédagogie centrée sur l'apprenant
2. Questions de réflexion :
 - S'agissait-il d'un choix délibéré, ou cela s'est-il produit automatiquement ?
 - Que faudrait-il pour faire évoluer, la prochaine fois, un moment centré sur l'enseignant vers une approche davantage centrée sur l'apprenant ?

Résumé de l'unité

- * La pédagogie centrée sur l'apprenant considère tous les apprenants, y compris ceux en situation de handicap, comme des participants actifs de leur propre apprentissage.
- * La pédagogie centrée sur l'apprenant nous demande de repenser le rôle des enseignants et notre regard sur les enfants. Les connaissances, l'information et la prise de décision proviennent aussi des élèves, et non du seul enseignant.
- * Les enseignants ont souvent de multiples rôles dans une classe centrée sur l'apprenant : animateur, observateur, gestionnaire, apprenant. Les enseignants peuvent assumer tous ces rôles et passer de l'un à l'autre au fil des situations et des besoins des apprenants.
- * Les apprenants sont activement associés à leur éducation. Ils sont habilités à prendre des décisions en classe sur la façon dont ils veulent apprendre et montrer ce qu'ils ont appris.

Ressources complémentaires

1. **Child-friendly and accessible learning environments:** UNESCO Embracing Diversity Toolkit <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137522>
2. UNICEF Webinar 12, **Teachers, Inclusive, Child-Centred Teaching and Pedagogy.** Companion Technical Booklet: <https://www.unicef.org/lac/media/7736/file>
3. Ten (10) short videos and manuals - The videos show some of the **ways in which learners can be included or excluded during the course of a typical school day:** <https://www.eenet.org.uk/the-10-videos-and-manuals/>

Unité 2.3. Reconnaître, prévenir la violence à l'école, et y répondre

Présentation de l'unité

L'Unité 3 aide les enseignants à reconnaître, à prévenir la violence, la discrimination et le harcèlement liés à la stigmatisation à l'école, et à y répondre. Elle explique les différentes formes de violence scolaire, les signes d'alerte de la détresse, et les apprenants qui peuvent être plus exposés en raison d'un handicap, de problèmes de santé, du genre, d'un statut de minorité ou d'autres formes d'exclusion. L'unité met l'accent sur le signalement en toute sécurité, le soutien immédiat aux survivants, la discipline positive, les réponses restauratives et tenant compte des traumatismes, des politiques et des filières d'orientation claires, ainsi que la collaboration avec les familles, les communautés, les chefs d'établissement et les syndicats de l'éducation pour construire des environnements d'apprentissage exempts de violence.

Objectifs d'apprentissage de l'unité

1. Repérer les formes physiques, psychologiques, sexuelles et institutionnelles de violence et de harcèlement en milieu scolaire.
2. Reconnaître les signes d'alerte de violence, de détresse, de stigmatisation, de discrimination et d'exclusion chez les apprenants.
3. Répondre à la violence et au harcèlement par le signalement en toute sécurité, le soutien immédiat, les filières d'orientation et des approches tenant compte des traumatismes.
4. Appliquer une discipline positive et des stratégies restauratives qui favorisent la responsabilisation, l'apprentissage et le changement de comportement, sans humiliation ni préjudice.
5. Repérer des actions fondées sur le programme, sur les politiques et collaboratives qui aident à prévenir la violence et à renforcer des cultures scolaires sûres et inclusives.

Plan de l'unité

2.3.1 Les formes de violence à l'école

2.3.2 Répondre à la violence

2.3.3 Réfléchir au rôle de l'enseignant dans le maintien d'un environnement d'apprentissage sûr et exempt de violence

2.3.4 Prévenir la violence par le programme et la collaboration

2.3.1 Les formes de violence à l'école⁸

Le Module 1 a montré comment la stigmatisation et la discrimination peuvent apparaître dans les écoles. Souvent, elles mènent à la violence. Ce sont généralement des enfants qui commettent le préjudice. Mais des personnes en position d'autorité, telles que les enseignants, les chefs d'établissement et le personnel d'appui à l'éducation, peuvent aussi être impliquées.

La violence scolaire prend trois formes : physique, psychologique et sexuelle.

- **La violence physique** comprend les agressions physiques, les bagarres, les châtiments corporels et le harcèlement physique.
- **La violence psychologique** comprend les abus verbaux, les abus émotionnels, l'exclusion sociale et le harcèlement psychologique.
- **La violence sexuelle** comprend les actes sexuels forcés ou tentés, les attouchements non désirés, le harcèlement sexuel et le harcèlement à caractère sexuel.

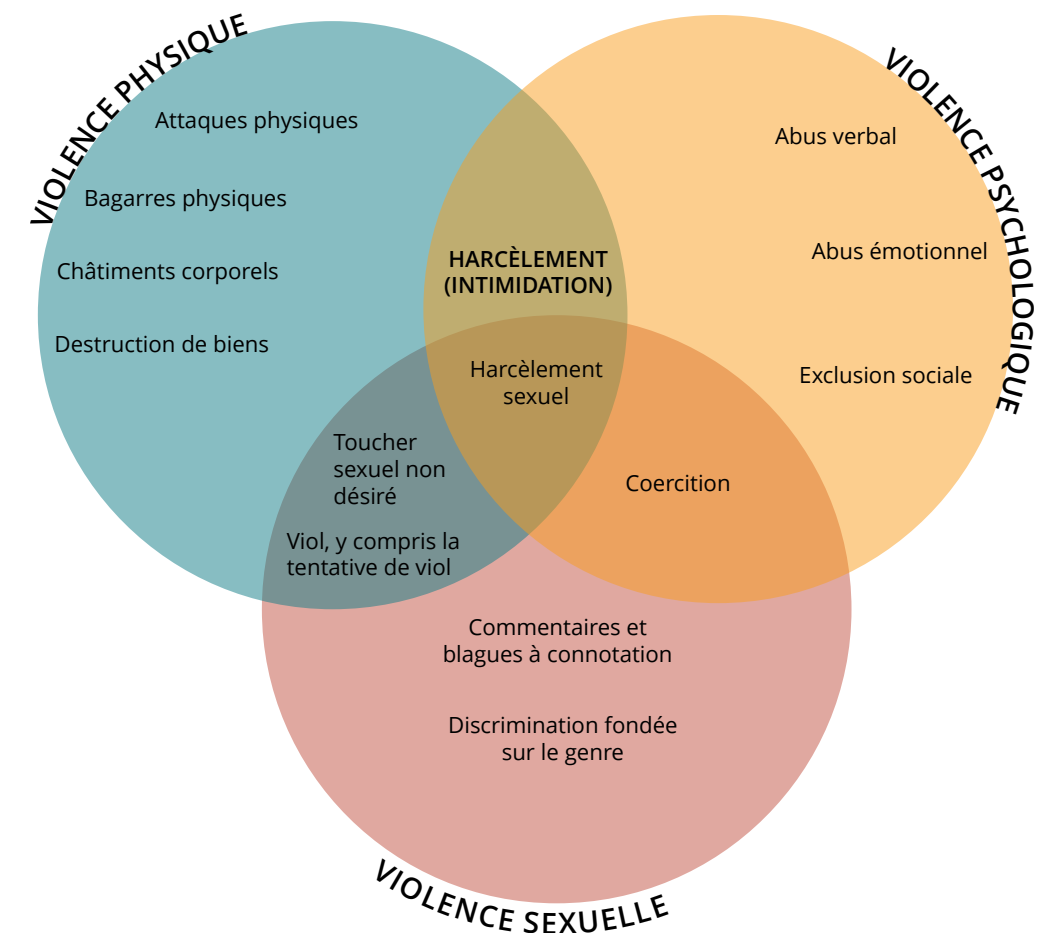


FIGURE 4. Cadre conceptuel de la violence et du harcèlement scolaires (Source : UNESCO Behind the numbers: Ending school violence and bullying)

Ces trois formes décrivent la violence entre personnes, ce que quelqu'un fait à autrui. Cependant, la violence n'est pas seulement interpersonnelle. La violence à l'école peut aussi provenir de l'école elle-même, à travers ses politiques, ses pratiques et ses décisions quotidiennes.

La violence institutionnelle comprend « les politiques, pratiques et processus éducatifs qui désavantagent ou excluent certains groupes d'apprenants [...] [notamment] des contenus de programme biaisés, une violence normalisée dans les cultures scolaires, un soutien insuffisant aux apprenants vulnérables, des codes vestimentaires discriminatoires ou une répartition inégale des ressources ».⁹

Refuser d'inscrire un enfant touché par la lèpre, placer des élèves dans des classes séparées en raison d'un problème de santé ou d'un handicap, ou exclure systématiquement un élève des activités scolaires sont autant de formes de violence institutionnelle. Aucune personne en particulier n'a peut-être l'intention de nuire, mais ce sont les pratiques propres de l'école qui causent le préjudice. Ce type de violence est souvent plus difficile à reconnaître qu'une bagarre ou une insulte, précisément parce qu'il peut ressembler à « la façon dont les choses se font » plutôt qu'à un incident..

Les définitions ci-dessous proviennent de l'UNESCO¹⁰ et de l'UNICEF. Les lois et politiques peuvent définir ces termes légèrement différemment selon votre pays. Vérifiez toujours la politique de votre école ou de votre pays.

- 1. Le harcèlement (bullying)** — Le harcèlement est un comportement répété, non désiré et préjudiciable. Il existe aussi un déséquilibre de pouvoir entre la personne qui harcèle et celle qui est harcelée. Pour être qualifié de harcèlement, il doit se produire au moins une à deux fois par mois.
 - **Harcèlement physique** — Frapper, donner des coups de pied, pousser à répétition, enfermer quelqu'un, voler ou détruire des biens, ou forcer quelqu'un à faire des choses. C'est différent d'une bagarre ou d'une agression physique ponctuelle.
 - **Harcèlement psychologique** — Insultes, moqueries désagréables, mise à l'écart délibérée, indifférence, ou fait d'être la cible de mensonges et de rumeurs.
 - **Harcèlement à caractère sexuel** — Plaisanteries, remarques ou gestes sexuels visant un élève. Dans certains pays, cela est juridiquement défini comme du harcèlement sexuel. Dans cette boîte à outils, nous l'appelons harcèlement à caractère sexuel. C'est une forme de violence sexuelle.
 - **Cyberharcèlement** — Harcèlement par téléphone ou par internet. Cela inclut les messages, publications, courriels ou textos blessants ; le partage de photos embarrassantes sans autorisation ; et tout comportement préjudiciable via les appels, les textos, les réseaux sociaux ou les messageries.
- 2. Les bagarres** — Une bagarre entre deux personnes de force à peu près égale qui choisissent de se battre. Cela peut se produire entre élèves, ou entre un élève et toute autre personne — un inconnu, un membre de la famille, un partenaire ou un ami.
- 3. Les agressions physiques** - Lorsqu'une ou plusieurs personnes frappent quelqu'un à l'aide d'une arme, telle qu'un bâton, un couteau ou une arme à feu.

- 4. La violence sexuelle** — La violence sexuelle comprend :
 - Un rapport sexuel forcé ou tout autre acte sexuel non désiré
 - Des actes sexuels tentés sans consentement
 - Des attouchements sexuels non désirés
 - D'autres abus sexuels sans contact physique, tels que des menaces de violence sexuelle, l'exhibition ou le harcèlement sexuel
- 5. La violence physique par les enseignants** — L'usage intentionnel de la force physique susceptible de causer la mort, un handicap, une blessure ou un préjudice. Cela s'applique même lorsque cela est censé constituer une punition.
- 6. Les châtiments corporels par les enseignants** — Toute punition faisant appel à la force physique dans le but de causer de la douleur ou une gêne, même légère. Cela signifie généralement frapper un enfant à la main ou avec un objet. Cela peut aussi inclure le fait de donner des coups de pied, de secouer, de projeter ou de griffer un enfant.
- 7. Le harcèlement (harassment)** — Des paroles, gestes ou actes qui agacent, alarment, malmènent, rabaissent, intimident, dénigrent, humilient ou embarrassent un élève en raison de qui il est.¹¹ Par exemple, en raison d'un handicap, d'un problème de santé comme la lèpre, de sa race, de son genre ou d'une autre caractéristique. Contrairement au harcèlement sexuel, ce harcèlement n'a pas besoin d'être de nature sexuelle pour être avéré, et contrairement au harcèlement répété (bullying), il n'a pas besoin de se produire de manière répétée. Un seul incident peut constituer du harcèlement s'il est lié à l'identité ou à la situation d'un élève.

Là où le harcèlement répété et le harcèlement se recoupent

Les moqueries, les insultes et l'exclusion peuvent être à la fois du harcèlement répété (bullying) et du harcèlement (harassment) en même temps. Par exemple, un élève régulièrement moqué en raison de signes visibles de la lèpre subit un harcèlement psychologique et un harcèlement. La différence réside dans ce que chaque notion exige pour être « avérée » : le harcèlement répété requiert une répétition et un déséquilibre de pouvoir, tandis que le harcèlement exige seulement que la conduite soit liée à l'identité de l'élève, même une seule fois. Cela compte dans la pratique : un enseignant ne devrait pas attendre que les moqueries sur la lèpre ou le handicap d'un élève se produisent « suffisamment de fois » pour les prendre au sérieux. Si elles sont liées à qui est l'élève, il s'agit déjà de harcèlement, que cela se soit produit auparavant ou non.

Facteurs qui influencent la violence à l'école¹²

La violence et le harcèlement en milieu éducatif sont provoqués par une combinaison de facteurs individuels, familiaux, scolaires et sociétaux :

- **Climat scolaire** — Un environnement scolaire négatif, caractérisé par une forte compétition, une tolérance des comportements antisociaux, l'absence de règles claires et un soutien

insuffisant des enseignants, augmente considérablement la prévalence du harcèlement.

- **Environnement familial** — Des relations familiales de faible qualité, l'expérience de violences domestiques, le fait de vivre avec un parent isolé ou des proches plutôt qu'avec les deux parents, et un niveau d'éducation parentale plus faible sont associés à un risque accru de victimisation.
- **Déterminants socio-économiques** — La pauvreté et un statut socio-économique plus faible exposent les élèves à des déterminants sociaux plus larges de la violence et du stress.
- **Normes sociétales et dynamiques de pouvoir** — Des normes de genre rigides, des stéréotypes et des rapports de pouvoir inégaux au sein d'une société débordent souvent dans les écoles, alimentant la violence de genre en milieu scolaire.

Qui est exposé au risque de violence ?¹³

Si tout élève peut devenir victime de violence scolaire, les données montrent que le risque n'est pas réparti de manière égale. Les groupes les plus exposés sont notamment :

- **Les apprenants perçus comme « différents »** — Toute personne qui se démarque de la majorité dans son environnement scolaire.
- **Les élèves LGBTQ+** — Ces apprenants ont trois à cinq fois plus de risques de subir du harcèlement et de la violence scolaires.
- **Les enfants et les jeunes en situation de handicap** — Ils sont très exposés, les filles en situation de handicap ayant jusqu'à 10 fois plus de risques de subir des violences de genre.
- **Les groupes minoritaires** — Les minorités ethniques, linguistiques et culturelles, ainsi que les apprenants migrants.
- **Risques liés au genre** — Les garçons sont généralement plus susceptibles de subir des violences physiques et du harcèlement physique, tandis que les filles sont plus fréquemment la cible de violences psychologiques, de violences sexuelles et de harcèlement en ligne. Voir aussi le Module 4, qui explore plus en détail la stigmatisation et la discrimination à l'égard des femmes et des filles.

Les apprenants touchés par la lèpre (maladie de Hansen) subissent certaines des formes de violence scolaire les plus graves et les moins visibles. Il existe des cas documentés d'enfants expulsés de l'école, séparés des autres élèves, rejetés par leurs pairs, et harcelés et maltraités non seulement par leurs camarades, mais aussi par des membres de la famille, des voisins et même des enseignants.¹⁴ Les filles touchées par la lèpre ont été signalées comme particulièrement vulnérables à la discrimination et à la violence. Ce risque s'étend aux apprenants dont un parent ou un membre de la famille est touché par la lèpre, même lorsque l'apprenant lui-même ne présente aucun signe de la maladie.

Reconnaître les signes d'alerte de violence¹⁵

Si certaines formes de violence (comme les abus physiques graves) laissent des marques évidentes, d'autres (comme le harcèlement psychologique) se dissimulent facilement. Les enseignants doivent être vigilants pour reconnaître les signes silencieux de détresse, car très peu d'enfants demandent activement de l'aide aux adultes ou signalent des abus au personnel scolaire. La réaction d'un enfant à la violence peut être immédiate ou différée, et ses réponses varieront largement en gravité selon

son contexte culturel. Surtout, la façon dont un enfant traite et manifeste un traumatisme dépend fortement de son âge.

Enfants d'âge préscolaire (5 ans et moins)

À ce stade, la réponse de l'enfant est fortement influencée par la façon dont ses principaux soignants réagissent au stress. Les signes d'alerte chez les jeunes enfants incluent :

- **Volatilité émotionnelle** : irritabilité inhabituelle, accès de colère fréquents ou grande difficulté à se calmer.
- **Hyperexcitation** : apparition constante au bord ou devenir facilement agité.
- **Comportements régressifs** : retour à des habitudes typiques des plus jeunes enfants, comme le sucement du pouce, l'énurésie, ou une peur intense de l'obscurité.
- **Problèmes d'attachement** : attachement excessif et angoissant envers les soignants.
- **Jeu répétitif** : rejoue sans cesse l'événement stressant pendant le jeu ou la conversation.
- **Variations d'énergie** : remarques notables de changements soudains dans leur niveau d'activité de base.

Enfants d'âge scolaire (6 à 12 ans)

Les enfants de ce groupe d'âge manifestent souvent leur détresse par des perturbations de leur routine quotidienne, à la maison et à l'école. Voici quelques signes à surveiller :

- **Ralentissement du rendement scolaire** : une incapacité soudaine à prêter attention, à se concentrer ou à maintenir leur performance scolaire habituelle.
- **Retrait émotionnel** : devenir silencieux, rêveur, triste, ou demander fréquemment à être laissé seul.
- **Peur de la verbalisation** : parler de ses peurs ou de ses inquiétudes, ou manifester des cauchemars persistants.
- **Perturbations du comportement** : se battre avec ses pairs ou avec des adultes, agir de manière impulsive et avoir plus souvent des problèmes qu'auparavant.
- **Changements physiques** : remarques notables sur l'appétit, comme manger beaucoup moins ou plus que d'habitude.

Adolescents (13 à 18 ans)

Les adolescents présentent souvent les changements comportementaux les plus complexes, parfois en masquant leur traumatisme par une attitude de défiance ou un isolement extrême. Selon les circonstances, ils peuvent présenter :

- **Obsessions ou évitement** : être constamment préoccupé par l'événement traumatique ou le nier de manière agressive lorsqu'il s'est produit.
- **Défiance et agressivité** : refuser les règles, parler fréquemment à rebours, ou montrer une augmentation soudaine de comportements physiques ou verbaux agressifs.
- **Isolement sévère** : vouloir être complètement seul, se retirer des activités préférées, et s'éloigner brutalement de ses amis.
- **Comportements à haut risque** : s'engager dans des activités dangereuses, expérimenter des drogues ou de l'alcool, s'éloigner de la maison, ou avoir des relations sexuelles à risque avec la loi.
- **Épuisement physique** : se plaindre d'une fatigue constante, dormir beaucoup plus ou moins que d'habitude, et souffrir de cauchemars fréquents.

2.3.2 Répondre à la violence¹⁶

Les enseignants doivent être prêts à réagir rapidement et de manière appropriée lorsqu'ils sont témoins d'un incident de violence à l'école ou apprennent qu'un tel incident s'est produit. Une réponse efficace exige des politiques et procédures scolaires claires pour signaler les incidents, protéger les personnes touchées et orienter les cas vers les services et autorités compétents ([voir l'encadré sur les caractéristiques d'une politique efficace de sécurité scolaire et de prévention de la violence](#)). Répondre à la violence interpersonnelle et institutionnelle va au-delà du signalement. Les écoles devraient veiller à ce que les survivants et leurs familles reçoivent le soutien dont ils ont besoin et prendre des mesures pour empêcher que des incidents similaires ne se reproduisent. Lorsque des enfants sont responsables d'un comportement préjudiciable, les réponses devraient privilégier la discipline positive, la responsabilisation, l'apprentissage et le changement de comportement plutôt que la seule punition.

1. **Créer des mécanismes de signalement sûrs** — Veillez à ce que les élèves disposent de moyens sûrs, confidentiels et accessibles pour signaler la violence ou le harcèlement sans crainte de représailles.

Exemples:

- Installer une « boîte à soucis » verrouillée et anonyme dans un endroit discret (comme la bibliothèque ou l'infirmerie) où les élèves peuvent déposer des mots.
- Désigner des enseignants ou des conseillers précis comme « personnes de confiance » officielles vers qui les élèves savent qu'ils peuvent se tourner en toute confidentialité.
- Mettre en place un numéro de SMS ou un formulaire en ligne simple et confidentiel pour que les élèves plus âgés puissent signaler des incidents en toute sécurité.

2. **Apporter un soutien immédiat aux survivants** - Intervenez rapidement pour arrêter la violence et garantir la sécurité physique et émotionnelle immédiate du survivant. Offrez un soutien psychosocial et un accompagnement pour l'aider à surmonter l'événement et à se rétablir.

Exemples:

- Fournir les premiers secours psychologiques — conduire l'élève dans un espace calme et sûr, à l'écart de ses pairs, immédiatement après l'incident, pour lui permettre de se calmer.
- Mettre l'élève en lien avec un conseiller scolaire pour un entretien structuré afin de surmonter l'événement, plutôt que de simplement le renvoyer en classe.
- Créer un plan de sécurité temporaire, par exemple en autorisant le survivant à quitter les cours 5 minutes plus tôt pour éviter l'auteur des faits dans les couloirs.

[Voir aussi l'Annexe 2 : Guide rapide — Répondre aux apprenants ayant subi des violences](#)

3. **Axer les réponses sur la réhabilitation des auteurs** — Plutôt que de recourir uniquement à des punitions sévères ou à des exclusions, utilisez une discipline constructive. L'objectif est de se concentrer sur la réhabilitation, de corriger les comportements inappropriés et d'apprendre à l'auteur à résoudre les conflits de manière positive.

Exemples:

- Recourir à des « cercles de justice restaurative », où un médiateur formé aide l'auteur à comprendre l'impact émotionnel et physique direct de ses actes sur le survivant.
- Imposer la participation à des ateliers de développement de l'empathie ou de gestion de la colère plutôt que de simplement prononcer une exclusion temporaire.
- Confier un travail d'intérêt général encadré et utile au sein de l'école pour aider l'auteur à rétablir un lien positif avec son environnement d'apprentissage.

Pour plus d'informations, voir l'Annexe 3 : Traiter avec les auteurs de violence

4. **Encourager une action sûre des témoins** — La plupart des incidents de violence et de harcèlement se produisent en présence d'autres apprenants, mais les témoins n'interviennent souvent pas. Apprenez aux apprenants des façons sûres et appropriées de soutenir leurs pairs, comme refuser d'encourager le comportement, prendre des nouvelles de l'apprenant touché et le soutenir, l'aider à se mettre en sécurité, chercher l'aide d'un adulte de confiance, signaler l'incident, et donner l'exemple d'un comportement respectueux et inclusif. On ne devrait jamais attendre des apprenants qu'ils interviennent si cela mettrait leur propre sécurité en danger.

Voir aussi l'Annexe 4 : Soutenir les témoins et les apprenants qui assistent à des violences

5. **Faire le lien avec des services externes** — Tous les problèmes ne peuvent pas être gérés exclusivement par l'école. Les incidents graves, tels que les violences physiques ou sexuelles sévères, peuvent nécessiter une orientation vers les autorités légales, les services médicaux et psychosociaux, ou d'autres services de soutien spécialisés. Les écoles devraient respecter les lois nationales et les procédures de protection établies. Mettez en place des filières d'orientation solides pour relier les élèves aux services de santé, de protection de l'enfance et sociaux dans les cas nécessitant une intervention professionnelle spécialisée.

Exemples:

- Tenir à jour une liste de contacts accessible des agences locales de protection de l'enfance et des travailleurs sociaux pour les cas de maltraitance ou de négligence graves.
- Établir des filières d'orientation formelles avec un centre de santé local afin que les survivants puissent recevoir rapidement des évaluations médicales appropriées.
- S'associer à des professionnels de santé mentale externes pour les élèves présentant des signes de traumatisme grave et durable qui dépassent les capacités du conseiller scolaire.

6. **Associer les parents et la communauté** — Impliquez les parents ou les proches aidants à la fois du survivant et de l'auteur. Renforcer les compétences parentales et garantir une réponse unie et bienveillante à la maison est essentiel pour empêcher le comportement de se reproduire.

Exemples:

- Organiser des réunions de médiation structurées avec les parents ou proches aidants du

survivant et de l'auteur pour garantir une approche unifiée.

- Proposer à l'école des ateliers de parentalité positive et de discipline non violente pour aider les proches aidants à renforcer des comportements sûrs à la maison.
- Faire intervenir des responsables communautaires ou religieux locaux lors des assemblées scolaires, pour rappeler que la violence et le harcèlement sont inacceptables à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école.

Lorsqu'une discrimination ou une violence institutionnelle se produit, par exemple lorsqu'un apprenant se voit refuser l'inscription, est poussé à changer d'établissement ou est exclu en raison de la lèpre ou d'un handicap, l'affaire peut nécessiter une escalade au-delà de l'école. En plus de recourir aux procédures de plainte de l'école et de l'autorité éducative, les familles peuvent tirer profit d'une orientation vers les services de protection de l'enfance, les institutions de défense des droits humains, ou des conseils juridiques et des organisations d'aide juridique là où ils existent.

Caractéristiques d'une politique efficace de sécurité scolaire et de prévention de la violence

Une bonne politique de sécurité scolaire doit :

- Aligner les lois nationales et internationales sur les normes de protection de l'enfant, la sécurité scolaire et la prévention de la violence.
- Définir clairement les formes de violence couvertes, y compris la violence physique, émotionnelle, sexuelle et en ligne, ainsi que la violence entre élèves et entre adultes et élèves.
- Identifier les problèmes que la politique vise à aborder et expliquer pourquoi ils sont importants.
- Établir des objectifs et des résultats clairs et mesurables pour créer un environnement d'apprentissage sûr et inclusif.
- Établir des règles claires et des responsabilités pour tous les membres de la communauté scolaire.
- Promouvoir l'égalité et la non-discrimination sous toutes ses formes dans l'application des normes et lors de la gestion des incidents.
- Décrire les conséquences et les mesures correctives à prendre lorsque les normes sont violées.
- Prévoir des mécanismes de dénonciation sûrs et accessibles et expliquer les voies de recours et les services de soutien et de protection en cas de besoin.

Mettre en œuvre une politique connue et comprise

Une politique ne sera efficace que si les personnes savent de quoi elle traite et la comprennent. Les écoles doivent garantir que la politique soit largement diffusée et discutée régulièrement.

- Afficher la politique dans des lieux visibles et accessibles.
- Présenter et analyser la politique avec les élèves au début de chaque année scolaire.
- Informer les parents, les mères et les pères, ainsi que les tuteurs, lors de réunions, d'orientations et d'événements scolaires.
- Inclure des coordinateurs et des activités de sensibilisation tout au long de l'année.
- Veiller à ce que le personnel, les élèves, le corps professoral et les familles soient informés sur les enquêtes et sur la manière de recevoir un soutien.

Remarque : Utiliser des supports et des médias accessibles et adaptés à l'enfance pour que tous les élèves, y compris ceux en situation de handicap, ceux ayant des problèmes de santé, comme l'épilepsie, puissent comprendre la politique et connaître leurs droits et responsabilités.

Voir également l'annexe 5 : Politiques claires et complètes sur la sécurité scolaire et la prévention de la violence.

Source : Organisation mondiale de la santé, Prévention de la violence scolaire fondée sur des preuves. Manuel pratique (Genève : Organisation mondiale de la santé, 2019).

2.3.3 Réfléchir au rôle de l'enseignant dans le maintien d'un environnement d'apprentissage sûr et exempt de violence¹⁷

Les enseignants agissent en première ligne pour protéger les élèves. Leurs actes quotidiens donnent le ton à toute la classe.

- **Fixer des attentes** - Les enseignants agissent en première ligne pour protéger les élèves. Leurs actes quotidiens donnent le ton à toute la classe.
- **Donner l'exemple** - Un environnement d'apprentissage sûr exige des enseignants qu'ils incarnent activement une communication non violente et respectueuse. En montrant comment écouter avec respect et résoudre les désaccords sans agressivité, ils apprennent aux élèves à faire de même.
- **Intervenir tôt** - Parce qu'ils interagissent quotidiennement avec les élèves, les enseignants sont les mieux placés pour repérer tôt les problèmes, stopper le harcèlement dans l'œuf et prévenir l'escalade de la violence.

L'importance de réfléchir aux valeurs des enseignants

Les pratiques d'enseignement sont souvent façonnées par des normes sociales, culturelles et de genre, ainsi que par les expériences et croyances propres des enseignants. Ces influences peuvent affecter la façon dont les enseignants interagissent avec les apprenants, gèrent les comportements et réagissent aux différences, conduisant parfois à un traitement inégal, à de la discrimination ou au renforcement de stéréotypes. Il est important que les enseignants réfléchissent à la façon dont ces normes peuvent influencer leur pratique et qu'ils promeuvent l'équité et l'inclusion en classe.

Le perfectionnement professionnel devrait aider les enseignants à :

- Reconnaître comment les normes sociales, culturelles et de genre influencent l'enseignement, le comportement et la participation à l'école.
- Comprendre comment les pratiques d'enseignement et les supports pédagogiques peuvent renforcer ou remettre en question les stéréotypes.
- Repérer la violence, le harcèlement et la discrimination liés au genre, au handicap, à l'origine ethnique ou à d'autres formes d'exclusion, et y répondre.
- Appliquer les politiques et procédures scolaires de prévention de la violence et de la discrimination et de réponse à celles-ci.
- Construire et renforcer des réseaux de collaboration avec les parents et les proches aidants, les collègues enseignants et le personnel d'appui à l'éducation pour partager l'information, coordonner le soutien et répondre plus efficacement aux besoins des apprenants.

Passer à la discipline positive

Pour créer un espace exempt de violence, les enseignants doivent disposer du temps et de l'espace

nécessaires pour réfléchir à leurs préjugés ou à leurs états d'esprit punitifs ancrés et pour les désapprendre. Faire évoluer ces croyances fondamentales permet aux enseignants de remplacer les châtiments corporels et la honte par l'empathie et la discipline positive.

Voir aussi l'Annexe 6 : Comment soutenir les enseignants

Pour des informations sur les comportements difficiles ou perturbateurs en classe, voir l'Annexe 7 : Comprendre les comportements difficiles et y répondre

2.3.4 Prévenir la violence par le programme et la collaboration¹⁸

Chaque apprenant a le droit fondamental à une éducation exempte de peur et de violence. Pourtant, la violence, le harcèlement et la stigmatisation profondément ancrée entourant les conditions marginalisées — telles que la lèpre ou le handicap — peuvent rapidement transformer les écoles, de havres de paix en environnements hostiles. Prévenir la violence exige bien plus que de simples punitions réactives après un incident. Cela demande une « approche à l'échelle de l'école » proactive. Cela signifie que la prévention de la violence ne peut pas être une leçon isolée et ponctuelle ; elle doit être activement tissée dans le programme, la culture scolaire quotidienne et la communauté au sens large.

Activités fondées sur le programme (l'expérience de l'élève)

La prévention commence en classe, en dotant les élèves des outils dont ils ont besoin pour reconnaître la violence, gérer pacifiquement les conflits, chercher de l'aide et du soutien, et remettre en question les normes néfastes. Pour être très efficace, ce programme doit grandir et évoluer avec les élèves. Voici trois stratégies clés pour prévenir la violence en milieu éducatif :

- **Éducation aux compétences sociales et émotionnelles** — Intégrer des leçons régulières qui enseignent la régulation émotionnelle, l'empathie, la communication et la résolution pacifique des conflits.
- **Formation à l'intervention des témoins** — Apprendre aux élèves à intervenir ou à signaler en toute sécurité lorsqu'ils voient du harcèlement ou de la violence, en leur donnant les moyens de passer d'observateurs passifs à protecteurs actifs.
- **Remettre en question les normes néfastes** — Utiliser des activités de classe pour discuter de manière critique et déconstruire les stéréotypes de genre néfastes, la stigmatisation sociale et les préjugés qui sont souvent à l'origine de l'agressivité entre pairs.

Le tableau¹⁹ ci-dessous présente quelques exemples de thèmes clés, par groupe d'âge, pour un programme qui encourage la prévention de la violence.

Maternelle (3 à 5 ans)	École primaire (5 à 11 ans)	École secondaire (11 à 18 ans)
Développer des compétences de vie		
■ Identifier ses propres émotions et les sentiments des autres ; écouter les autres et prêter attention ; exprimer ses propres besoins ; s'entendre avec les autres ; gérer la déception	■ Compétences de communication ; conscience du raisonnement moral ; maîtriser la colère ; compétences pour la réussite sociale et scolaire ; prévenir le harcèlement ; comprendre les perceptions ; faire preuve de compassion ; résolution de problèmes ; gérer la pression des pairs ; gérer les commérages	■ Autorégulation^a ; harcèlement sexuel ; gérer des conflits graves entre pairs ; s'attaquer à la consommation nocive d'alcool et de droguesSexual harassment
Enseigner un comportement sûr		
■ Identifier les situations abusives ; éviter les situations à risque ; demander de l'aide aux adultes	■ Sécurité sur internet ; aider ses camarades, comportement sûr des témoins ; prévenir l'enrôlement dans des gangs	■ Comportement sûr dans les fréquentations amoureuses ; sécurité sur internet ; aider ses camarades, comportement sûr des témoins ; prévenir l'enrôlement dans des gangs
Remettre en question les normes sociales et culturelles et promouvoir des relations égalitaires		
■ Normes de genre ; attitudes envers la violence ; accepter les différences	■ Normes de genre ; attitudes envers la violence ; accepter les différences	■ Aborder les comportements sociaux et culturels autour des fréquentations et de la violence entre partenaires intimes ; normes de relations positives

a L'autorégulation émotionnelle est la capacité de suivre et de gérer notre propre état émotionnel et notre comportement. Elle est de nature développementale, tout comme apprendre à marcher, à parler et à lire (Source : UNESCO Asia-Pacific Early Childhood Care and Education: Teacher Training Handbook for Social and Emotional Learning).

Associer la communauté scolaire au sens large (l'environnement scolaire)

Une école sûre exige l'engagement de chaque adulte qui interagit avec les élèves, garantissant un message cohérent de sécurité et de respect.

- **Chefs d'établissement** — Mener l'élaboration de politiques anti-violence claires et restauratives (plutôt que punitives).
- **L'ensemble du personnel scolaire (pas seulement les enseignants)** — Veiller à ce que le personnel d'appui à l'éducation ou le personnel non enseignant (personnel administratif, chauffeurs de bus, personnel de cantine, agents d'entretien, etc.) soit également formé à reconnaître et à signaler les signes d'alerte de violence, car le harcèlement se produit souvent en dehors de la classe.
- **Parents et proches aidants** — Associer les parents au processus par des ateliers de parentalité positive qui enseignent la discipline non violente à la maison, en veillant à ce que les règles à l'école correspondent aux règles à la maison. Impliquer les parents dans les comités de sécurité scolaire pour qu'ils aient voix au chapitre dans l'élaboration des politiques anti-violence.

Le rôle des syndicats de l'éducation (le plaidoyer systémique)

Les syndicats de l'éducation sont des moteurs essentiels des changements systémiques nécessaires pour rendre la prévention de la violence durable.

- **Plaider pour la formation** — Les syndicats peuvent recourir à la négociation collective et au dialogue social pour exiger que tous les enseignants, chefs d'établissement et personnels d'appui à l'éducation reçoivent un perfectionnement professionnel complet et rémunéré sur la discipline positive et les soins tenant compte des traumatismes.
- **Protéger les personnels de l'éducation** — Veiller à ce que les filières de signalement protègent les enseignants et le personnel d'appui à l'éducation contre les représailles lorsqu'ils signalent des violences ou des abus, en particulier lorsque des membres influents de la communauté ou la direction de l'école sont impliqués.
- **Faire campagne pour des ressources** — Plaider pour des effectifs de classe gérables et le recrutement de conseillers scolaires et de travailleurs sociaux dédiés. Les enseignants ne peuvent pas gérer seuls la prévention de la violence ; ils ont besoin d'un soutien spécialisé.
- **Intégration dans les politiques** — Négocier l'inclusion de clauses strictes de lutte contre la discrimination, la stigmatisation et la violence dans les conventions collectives nationales ou de district, garantissant des environnements sûrs tant pour le personnel que pour les élèves.

Créer une école exempte de violence n'est pas une tâche qu'un enseignant seul peut accomplir. Cela exige l'effort dévoué et collectif des enseignants, des chefs d'établissement, du personnel d'appui à l'éducation, des parents, ainsi que le puissant plaidoyer systémique des syndicats de l'éducation. En nous éloignant des mesures purement punitives et en construisant plutôt une culture ancrée dans la discipline positive, l'empathie et une lutte stricte contre la discrimination, nous pouvons transformer les écoles en véritables sanctuaires d'apprentissage où chaque élève se sent en sécurité, valorisé et prêt à s'épanouir.

ESSAYEZ CECI !

La ronde de sécurité : cartographier les « points chauds » de sécurité de l'école

La violence et le harcèlement se produisent rarement au milieu d'une salle de classe. Ils prospèrent dans les espaces non structurés et non surveillés. Cette activité aide les enseignants et les syndicats à repérer les « points chauds » physiques de l'école où les élèves — en particulier les apprenants souvent marginalisés, comme ceux touchés par la lèpre ou en situation de handicap — sont les plus exposés au harcèlement.

Rassemblez un petit groupe (il pourrait s'agir d'un mélange d'enseignants, de représentants syndicaux, de personnels d'appui à l'éducation et, idéalement, de quelques élèves délégués). Prenez 15 à 20 minutes pour parcourir l'enceinte de l'école, à un moment de forte affluence (comme la récréation ou l'intercours) et à un moment calme. Utilisez la liste de contrôle ci-dessous pour évaluer l'environnement physique.

La liste de contrôle de cartographie des « points chauds »

En parcourant l'enceinte de l'école, demandez-vous :

- ☐ Y a-t-il des « angles morts » ? Repérez les zones cachées de la vue des enseignants ou du personnel d'appui à l'éducation (par ex. derrière les bâtiments, dans des cages d'escalier isolées ou des recoins reculés).
- ☐ L'éclairage est-il suffisant ? Vérifiez les toilettes, les couloirs et les sous-sols. Y a-t-il des zones sombres où un élève pourrait se sentir en danger ?
- ☐ Où se forment les embouteillages ? Notez les couloirs ou portes étroits où les élèves sont forcés de se bousculer, car la proximité physique peut vite dégénérer en conflit.
- ☐ Les toilettes sont-elles sûres ? Les toilettes sont des points chauds notoires de harcèlement. Sont-elles situées dans des zones où le personnel peut facilement surveiller les allées et venues ?
- ☐ Où vont les élèves à risque ? Remarquez où les élèves marginalisés (comme ceux présentant des déficiences physiques ou faisant face à la stigmatisation) passent leur temps libre. Se cachent-ils dans des zones isolées pour éviter leurs pairs ? Ces zones sont-elles sûres ?

Point d'action facultatif !

Pour les enseignants : Choisissez un point chaud repéré et engagez-vous à passer devant pendant vos pauses ou les intercours cette semaine. La simple présence d'un adulte est le moyen le plus rapide de dissuader le harcèlement.

Pour les syndicats de l'éducation : Utilisez votre carte des « angles morts » et « points chauds » pour plaider en faveur de changements concrets lors de la prochaine réunion du personnel ou du conseil d'école. Cela pourrait consister à demander un meilleur éclairage, à faire réparer des portes de toilettes cassées, ou à plaider pour l'embauche de surveillants de cour supplémentaires afin que toutes les zones soient surveillées en toute sécurité. pushing to repair broken bathroom doors, or advocating for the hiring of additional yard supervisors to ensure all areas are safely monitored.

Mise en pratique et application

A. Réfléchir à nos croyances et à nos suppositions

Objectif: explorer comment les croyances, attitudes et normes sociales personnelles peuvent influencer nos réponses aux apprenants et contribuer à l'inclusion, à la stigmatisation, à la discrimination ou à la violence.

Parfois, la stigmatisation et la violence ne sont pas causées par de mauvaises intentions, mais par des croyances et des suppositions devenues normales. Reconnaître ces croyances est la première étape vers le changement.

Examinez les affirmations ci-dessous. Pour chacune, réfléchissez à savoir si vous l'avez entendue, observée ou crue à un moment de votre vie.

- Certains enfants sont naturellement de meilleurs apprenants que d'autres.
- La punition physique est un moyen efficace de discipliner les enfants et les jeunes.
- Les garçons et les filles devraient se comporter différemment à l'école.
- Les apprenants en situation de handicap sont mieux servis dans des cadres séparés.
- Certaines formes de moqueries ou de harcèlement font normalement partie du fait de grandir.
- Les enfants devraient se faire voir et non entendre.
- Certains problèmes de santé devraient être cachés aux autres.

Questions de réflexion

1. Lesquelles de ces croyances sont courantes dans votre communauté ou votre lieu de travail ?
2. Comment ces croyances pourraient-elles affecter les apprenants ?
3. L'une de ces croyances pourrait-elle contribuer à la stigmatisation, à la discrimination, à l'exclusion ou à la violence ?
4. Quelles valeurs ou croyances soutiennent l'inclusion et le respect de tous les apprenants ?

B. Examiner les engagements des écoles et des politiques en matière de sécurité

Objectif: examiner comment les écoles, les syndicats et les systèmes éducatifs promeuvent des environnements d'apprentissage sûrs, inclusifs et exempts de violence.

Examinez les politiques de votre école, les politiques syndicales ou les politiques éducatives nationales pertinentes. Utilisez la liste de questions de l'encadré comme guide.

Questions de réflexion

1. Quelles politiques ou procédures existent déjà ?
2. Sont-elles bien connues et appliquées de manière cohérente ?
3. Y a-t-il des lacunes ou des points à améliorer ?
4. Quelles actions pourraient renforcer la sécurité et l'inclusion dans votre contexte ?

Liste de vérification rapide pour examiner les politiques

Votre école, votre syndicat ou votre système éducatif dispose-t-il :

- ☐ D'une politique sur la sécurité scolaire ou la prévention de la violence ?
- ☐ D'une politique de protection ou de sauvegarde de l'enfance ?
- ☐ D'une politique sur le harcèlement ou la discrimination ?
- ☐ De procédures pour signaler la violence ou les abus ?
- ☐ D'une orientation pour apporter un soutien aux élèves touchés par la violence ?
- ☐ De responsabilités claires pour le personnel et les dirigeants des écoles ?

Résumé de l'unité

- * La violence à l'école peut être physique, psychologique, sexuelle ou en ligne, et peut inclure le harcèlement, le cyberharcèlement, les châtiments corporels, le harcèlement (harassment), l'exclusion et d'autres comportements préjudiciables.
- * La violence peut aussi être institutionnelle lorsque les politiques et pratiques scolaires excluent et discriminent certains groupes d'apprenants, comme ceux touchés par la lèpre ou en situation de handicap.
- * La stigmatisation, la discrimination, les normes sociales néfastes, les rapports de pouvoir inégaux et les climats scolaires négatifs peuvent accroître le risque de violence, en particulier pour les apprenants perçus comme différents ou marginalisés.
- * Les enseignants doivent reconnaître les signes d'alerte de violence et de détresse, tant visibles que cachés, y compris les changements de comportement, le repli, la peur, l'agressivité, l'absentéisme ou des changements soudains de participation et d'apprentissage.
- * Les réponses efficaces consistent notamment à stopper le préjudice, à garantir la sécurité immédiate, à écouter sans jugement, à recourir à des mécanismes de signalement sûrs et confidentiels, à respecter les politiques de l'école, et à orienter les apprenants vers les services de soutien appropriés lorsque nécessaire.
- * Les réponses aux apprenants qui causent un préjudice devraient privilégier la responsabilisation, la discipline positive, les approches restauratives, le changement de comportement et le soutien tenant compte des traumatismes, plutôt que la seule humiliation, exclusion ou punition.
- * Prévenir la violence exige des politiques claires, des procédures cohérentes, la formation des enseignants, des filières de signalement sûres, une direction scolaire bienveillante, l'engagement des parents et des proches aidants, et la collaboration avec les services communautaires.
- * Les syndicats de l'éducation peuvent soutenir la prévention de la violence en plaidant pour des conditions de travail et d'apprentissage sûres, un perfectionnement professionnel, un personnel de soutien suffisant, des politiques de lutte contre la discrimination, et des systèmes qui protègent à la fois les apprenants et les personnels de l'éducation.

Ressources complémentaires

1. **How Teachers Can Recognize the Signs and Support Abused and Neglected Children**, by Aiesha Hemeda: <https://endcan.org/2022/03/30/how-teachers-can-recognize-the-signs/>
2. **Trauma-Informed Care for Children Exposed to Violence: Tips for Teachers**: <http://www.justice.gov/sites/default/files/defendingchildhood/legacy/2011/09/19/tips-teachers.pdf>
3. **Responding to Bias Incidents in Middle and High Schools**: Resources and Best Practices for School Administrators & Educators, by Anti-Defamation League: <https://www.adl.org/sites/default/files/documents/2025-03/Responding-to-Incidents-Guide-With-Sports-Addendum-2025.pdf>
4. **When 'Just Joking' Is No Joke: How to Respond When Students' 'Jokes' are Biased or Offensive**, article by ADL Education: <https://www.adl.org/resources/tools-and-strategies/when-just-joking-no-joke-how-respond-when-students-jokes-are-biased>
5. **Best Practices of Non-Violent Conflict Resolution** In and Out-of-School: Some examples: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000126679>
6. **Mental Health in Schools**: A Manual: <https://iris.who.int/items/909521ad-332d-4291-bd2e-dd3f6de15bbd>
7. **Creating an Environment for Emotional and Social Well-Being**: An important responsibility of a health promoting and child-friendly school: <https://www.who.int/publications/i/item/creating-an-environment-for-emotional-and-social-well-being-an-important-responsibility-of-a-health-promoting-and-child-friendly-school>
8. **Understanding Challenging Behaviour** UNESCO. (2017). Embracing diversity: Toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments. Specialized booklet 1. Positive discipline in the inclusive, learning-friendly classroom. A guideline for teachers and teacher educators: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149284?posInSet=2&queryId=799a1b58-3ec3-4aa4-b6d0-f88d0286349a>
9. **Positive Discipline in Everyday Parenting PDEP** (Fourth Edition): https://resourcecentre.savethechildren.net/collection/positive-discipline-essentials?resource_type=resource
10. **Positive Discipline in Everyday Teaching**: A Short Guide: <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/what-positive-discipline-positive-discipline-everyday-teaching>
11. **Positive discipline: Creating a good school without corporal punishment**: <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/positive-discipline-creating-good-school-without-corporal-punishment>

Unit 2.4. Stratégies centrées sur l'apprenant

L'Unité 4 propose des stratégies de classe concrètes pour rendre l'enseignement, l'apprentissage, l'évaluation et les relations plus inclusifs. Elle approfondit la pédagogie centrée sur l'apprenant à travers des occasions d'apprentissage significatives, des parcours d'apprentissage multiples, l'apprentissage coopératif et des espaces d'apprentissage accessibles. Elle présente ensuite la Conception universelle de l'apprentissage, l'aménagement raisonnable, l'évaluation inclusive, des stratégies générales de classe, des règles et des routines, ainsi que l'apprentissage socio-émotionnel comme approches quotidiennes pour réduire les obstacles, soutenir la participation et renforcer l'empathie, le respect et la collaboration entre les apprenants.

Objectifs d'apprentissage de l'unité

1. Expliquer les éléments clés de la pédagogie centrée sur l'apprenant et la manière dont ils soutiennent l'inclusion.
2. Appliquer les principes de la Conception universelle de l'apprentissage pour planifier des leçons offrant de multiples façons d'accéder à l'apprentissage, de s'y engager et de le démontrer.
3. Repérer des aménagements raisonnables qui lèvent les obstacles tout en maintenant les objectifs et les attentes d'apprentissage.
4. Utiliser des pratiques d'évaluation inclusives pour comprendre les progrès des apprenants, orienter l'enseignement et soutenir la réflexion des apprenants.
5. Utiliser des stratégies de classe, des règles, des routines et des ajustements peu coûteux qui soutiennent l'accès, la participation et l'appartenance.
6. Intégrer des approches d'apprentissage socio-émotionnel qui nourrissent l'empathie, le respect, la collaboration et l'équité.

Plan de l'unité

Unité 2.4.1 Les éléments de la pédagogie centrée sur l'apprenant

Unité 2.4.2 La CUA et les aménagements raisonnables

Unité 2.4.3 L'évaluation inclusive

Unité 2.4.4 Stratégies générales de classe

Unité 2.4.5 L'apprentissage socio-émotionnel au service de l'inclusion et de l'équité

2.4.1 Les éléments de la pédagogie centrée sur l'apprenant

La pédagogie centrée sur l'apprenant aide les enseignants à répondre aux besoins d'apprentissage variés en reconnaissant que les apprenants apprennent de différentes manières. Recourir à des méthodes d'enseignement et d'évaluation variées peut réduire le besoin de remédiation individuelle et améliorer l'apprentissage de tous.

La pédagogie centrée sur l'apprenant comporte quatre éléments clés : des occasions d'apprentissage significatives, des parcours d'apprentissage multiples, l'apprentissage coopératif et des espaces d'apprentissage accessibles (Figure 5). Nous examinerons chacun d'eux ci-dessous.

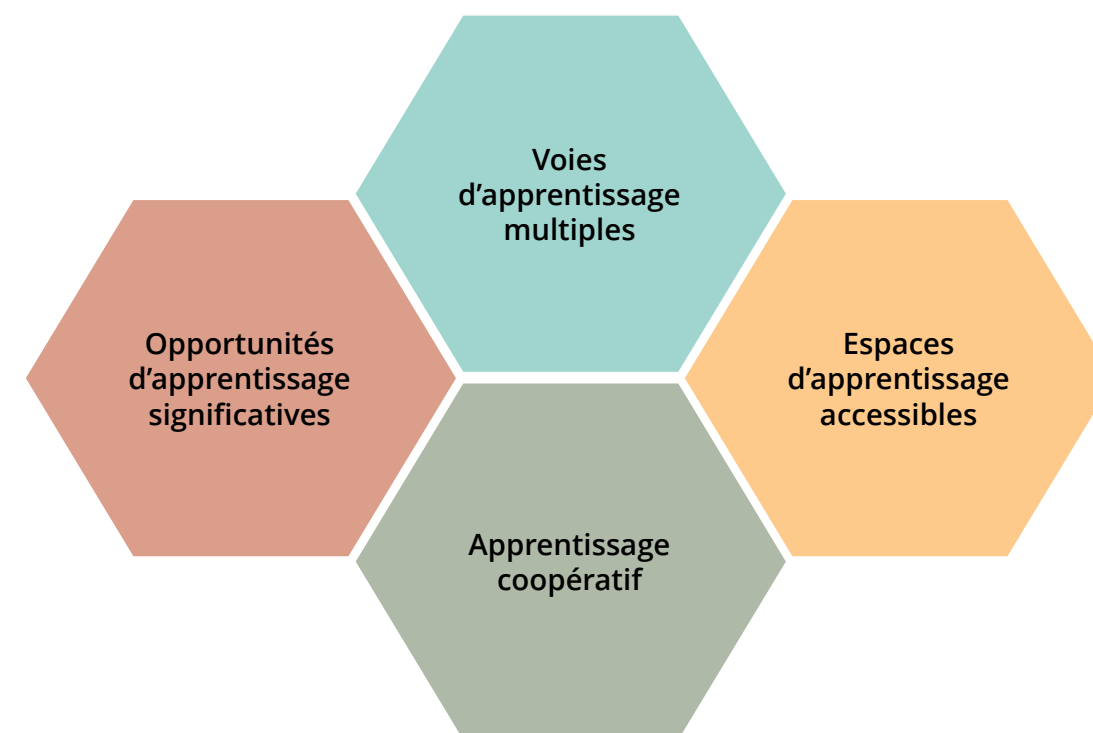


FIGURE 5. Les quatre éléments de la pédagogie centrée sur l'apprenant

1. Des occasions d'apprentissage significatives²⁰

Les apprenants sont plus motivés lorsque les leçons sont claires, pertinentes et reliées à ce qu'ils connaissent déjà. Utilisez l'infographie comme guide rapide : expliquez l'objectif, appuyez-vous sur les connaissances antérieures, reliez l'apprentissage à la vie quotidienne, laissez aux apprenants le temps de s'exercer, et offrez-leur différentes façons de montrer ce qu'ils savent.

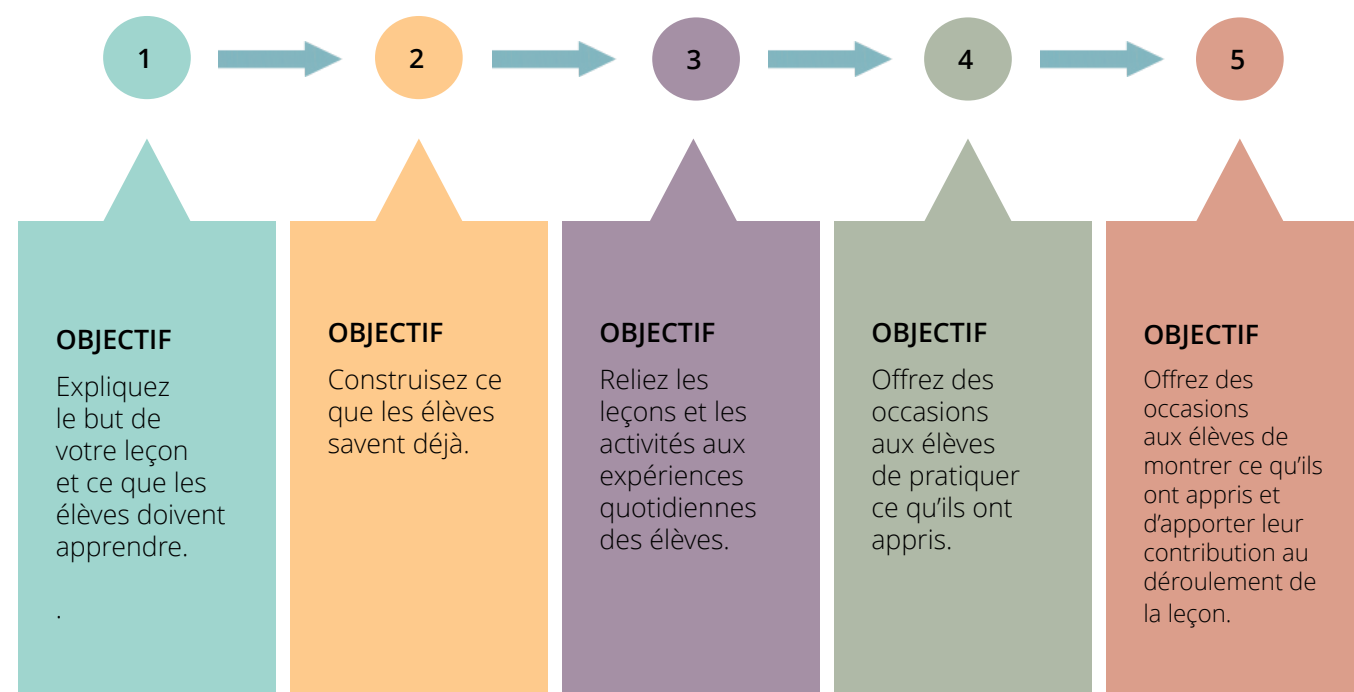


FIGURE 6. Les quatre façons de proposer des opportunités d'apprentissage significatives

ESSAYEZ CECI !

Créer des occasions d'apprentissage significatives dans votre classe

Exemples de façons de créer des occasions d'apprentissage significatives pour tous les apprenants.

1. Objectif

Aidez les apprenants à comprendre ce qu'ils apprennent et pourquoi cela compte.

- Écrivez ou affichez les objectifs d'apprentissage et les productions attendues là où tous les apprenants peuvent les voir. Utilisez un langage simple et clair et vérifiez que tous les apprenants comprennent ce qui est attendu.
- Au début d'une leçon, dites aux apprenants non seulement ce qu'ils vont apprendre, mais aussi en quoi cela leur est utile.
- Décomposez les objectifs complexes en étapes plus petites et gérables afin que les apprenants puissent suivre leurs propres progrès.
- À la fin de la leçon, revenez ensemble sur les objectifs et demandez aux apprenants d'évaluer s'ils estiment les avoir atteints.

2. Connaissances antérieures

Appuyez-vous sur ce que les apprenants savent déjà avant d'introduire quelque chose de nouveau.

- Revoyez les leçons précédentes en lien avec le sujet avant d'introduire un nouveau concept ou une nouvelle activité. Demandez aux apprenants de faire un remue-méninges en binômes ou en groupes pour résumer ce dont ils se souviennent de la séance précédente.
- Utilisez une activité d'échauffement rapide, comme un quiz vrai ou faux, un jeu d'association de mots ou une courte discussion, pour activer les connaissances existantes avant que la leçon ne commence.
- Posez aux apprenants des questions ouvertes telles que : « L'avez-vous déjà vu ou entendu parler de cela ? Où ? Que savez-vous déjà à ce sujet ? »
- Reconnaissez les réponses des apprenants et appuyez-vous dessus, même lorsque leurs connaissances antérieures sont incomplètes ou partiellement erronées. Utilisez les idées fausses comme une occasion d'enseignement plutôt que de les écarter.
- Pour les apprenants qui ont pu manquer des séances précédentes, associez-les à un pair qui pourra brièvement les mettre à niveau avant que le nouveau contenu ne commence.

3. Pertinence

Reliez l'apprentissage à la vie réelle, aux expériences et aux communautés des apprenants.

- Fournissez des exemples pertinents pour l'âge, le parcours et le vécu des apprenants.
- Montrez comment les leçons s'appliquent à la vie quotidienne. Invitez les élèves à apporter des objets, des photos ou des histoires de chez eux en lien avec le sujet abordé.
- Reliez le contenu au contexte local. Utilisez des noms de lieux, des situations communautaires et des exemples que les apprenants reconnaîtront.
- Lorsque vous enseignez des questions de santé ou de société, appuyez-vous sur des situations qui reflètent les réalités de la communauté, tout en restant attentif aux apprenants qui peuvent être personnellement concernés.
- Invitez des membres de la communauté, des responsables locaux ou des personnes ayant un vécu à partager leurs perspectives dans le cadre de la leçon.
- Demandez aux apprenants : « Où avez-vous vu cela dans votre propre vie ? En quoi cela se relie-t-il à quelque chose que vous connaissez ou faites déjà ? »

4. Pratique

Donnez aux apprenants des occasions d'appliquer et de consolider ce qu'ils ont appris.

- Concevez des activités qui permettent aux élèves d'utiliser les nouveaux concepts de façon concrète et pratique. Lorsque vous enseignez au sujet des plantes, emmenez les apprenants dehors pour explorer de vraies plantes dans leur environnement. Lorsque vous enseignez au sujet de la stigmatisation, utilisez des jeux de rôle ou des études de cas tirés de situations familières.

- Proposez différents types de pratique : tâches individuelles, travail en binôme, activités de groupe et productions créatives. Cela permet aux apprenants de s'engager de la façon qui leur convient le mieux.
- Laissez les apprenants tenter des tâches avant que l'enseignant n'explique tout. La « lutte productive », c'est-à-dire le fait de travailler sur un défi avant qu'on ne donne la réponse, approfondit la compréhension.
- Fournissez une rétroaction immédiate et constructive pendant la pratique afin que les apprenants puissent s'ajuster et s'améliorer tant que la tâche est encore fraîche.
- Revisitez les concepts clés au fil de plusieurs leçons et dans différents contextes afin que les apprenants aient des occasions répétées de s'exercer et de retenir ce qu'ils ont appris.

5. Montrer

Créez des occasions pour les apprenants de démontrer et de partager leur compréhension.

- Faites discuter les élèves en binômes ou en groupes pour partager ce qu'ils savent et comparer leur réflexion avec celle des autres.
- Demandez aux apprenants de partager leurs propres histoires, expériences ou observations en lien avec le sujet de la leçon. Invitez-les à apporter des objets, des dessins ou des photographies de chez eux en lien avec ce qui est appris.
- Offrez une variété de façons pour les apprenants de montrer ce qu'ils ont compris — pas seulement des tests écrits. Les options peuvent inclure le dessin, le récit, la démonstration, l'enseignement par les pairs, le jeu de rôle, ou la création d'une affiche ou d'une courte présentation.
- Exposez toutes les productions des apprenants dans la classe — pas seulement les travaux les plus aboutis. Voir leur travail valorisé et visible encourage tous les apprenants, y compris ceux qui trouvent les tâches scolaires plus difficiles.
- Utilisez le partage entre pairs comme outil d'apprentissage : lorsqu'un apprenant explique un concept à un autre, les deux apprenants en tirent profit.
- Célébrez les progrès, pas seulement les bonnes réponses. Reconnaissez l'effort et la réflexion derrière une réponse, même lorsqu'elle n'est pas entièrement correcte. Have students discuss in pairs or groups to share what they know and compare their thinking with others.

2. Des parcours d'apprentissage multiples²¹

Tous les élèves peuvent apprendre, mais tous n'apprennent pas de la même manière. Certains apprennent mieux en écoutant, d'autres en faisant, en discutant, en lisant ou en voyant. La plupart des apprenants utilisent une combinaison d'approches, et ces préférences peuvent varier selon le sujet ou l'étape d'apprentissage où ils se trouvent.

En tant qu'enseignant, reconnaître et prendre en compte les différents parcours d'apprentissage est l'une des choses les plus concrètes que vous puissiez faire pour rendre votre classe plus inclusive.

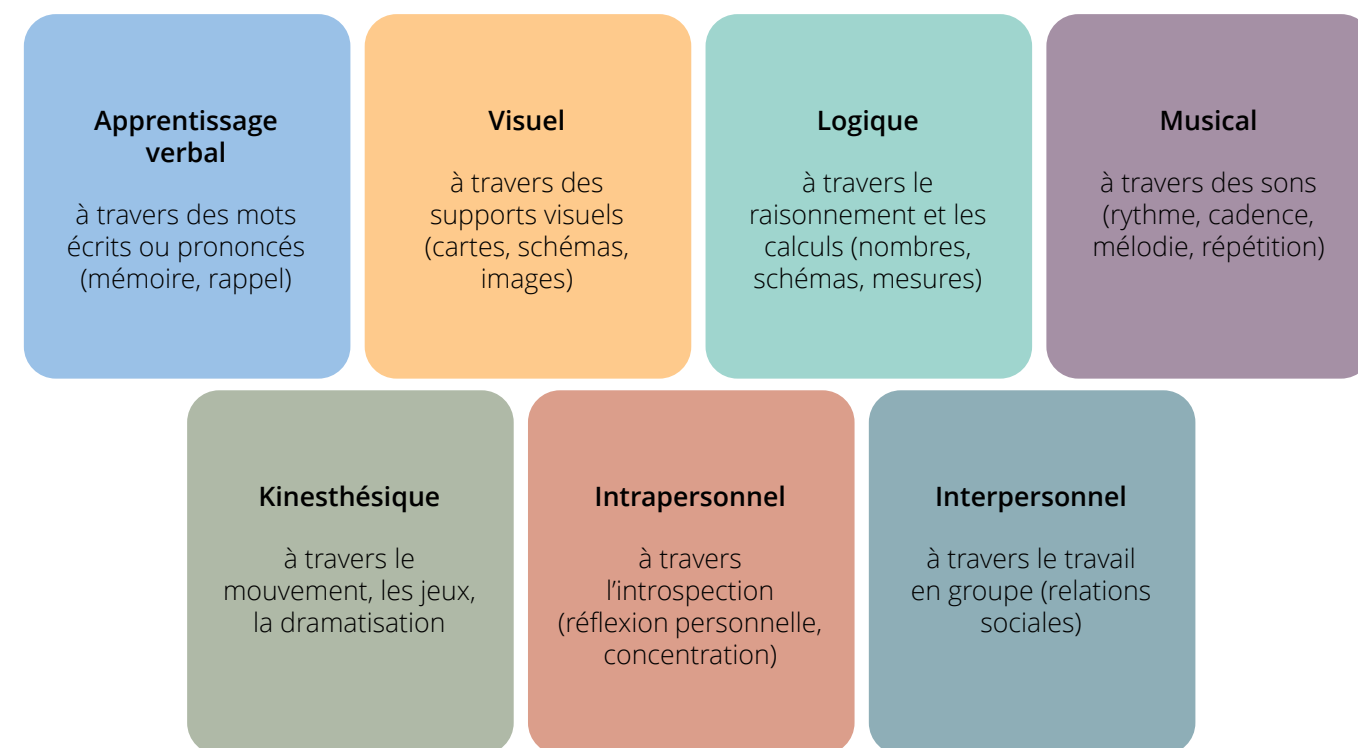


FIGURE 7. Les principales voies d'apprentissage

N'oubliez pas : aucun apprenant ne rentre parfaitement dans un seul parcours, et aucune activité unique n'atteint tout le monde. L'objectif est la variété, pas la perfection. Même de petits ajustements, comme ajouter un support visuel à une explication verbale ou proposer un choix entre deux tâches, peuvent faire une réelle différence pour les apprenants qui, autrement, auraient du mal à s'engager.

ESSAYEZ CECI !

Soutenir des parcours d'apprentissage multiples

1. Variez vos activités pédagogiques au sein de chaque leçon.

Ne comptez pas sur une seule méthode. Une leçon qui comprend une courte explication, un support visuel et une activité de groupe offre déjà aux apprenants trois façons différentes d'accéder au même contenu. Par exemple, lorsque vous enseignez la transmission de la lèpre, vous pouvez expliquer les faits verbalement, montrer un schéma de la façon dont la bactérie se propage, puis faire trier aux apprenants des cartes « mythe » et « réalité » en binômes.

2. Observez comment vos apprenants s'engagent et ajustez.

Observez qui participe facilement et qui reste en retrait. Un élève qui parle rarement pendant les discussions de classe peut produire un dessin détaillé ou rédiger une réponse réfléchie. Utilisez ce que vous observez pour ajuster vos activités et veiller à ce qu'aucun apprenant ne soit systématiquement laissé de côté à cause de la façon dont le contenu est transmis.

3. Offrez aux apprenants un choix d'activités.

Dans la mesure du possible, laissez les apprenants choisir comment ils veulent s'engager dans leur apprentissage et le démontrer. Par exemple, après une leçon sur la stigmatisation, un apprenant peut rédiger une courte réflexion, un autre peut dessiner une affiche, et un autre encore peut présenter ses idées à un petit groupe. Tous trois montrent leur compréhension, simplement de différentes manières.

4. Laissez les apprenants décider comment ils accèdent à l'information.

Donnez aux apprenants une part de maîtrise sur la façon dont ils apprennent. Par exemple, lorsque vous introduisez un nouveau sujet, vous pouvez offrir des options telles que : écouter une courte discussion menée par l'enseignant, regarder une vidéo, lire un texte de référence, interroger une personne compétente de la communauté, ou explorer leurs propres sources. Cela développe la pensée autonome et respecte les différentes façons dont les apprenants traitent l'information.

3. L'apprentissage coopératif

Le travail de groupe est l'une des stratégies pédagogiques les plus couramment utilisées, mais placer les élèves en groupes ne signifie pas automatiquement qu'ils apprennent de manière coopérative. Le véritable apprentissage coopératif est planifié à dessein. Il donne à chaque apprenant un rôle, une responsabilité et un intérêt dans la réussite du groupe.

Bien mené, l'apprentissage coopératif aide les élèves à comprendre le contenu plus en profondeur, à développer des compétences de communication et sociales, à construire des relations positives par-delà les différents parcours et capacités, et à rester engagés dans une activité productive. Il donne aussi aux enseignants plus de temps pour travailler avec des individus ou de plus petits groupes ayant besoin d'un soutien supplémentaire.

Caractéristiques de l'apprentissage coopératif

Pour qu'un travail de groupe soit véritablement coopératif, il doit comporter les éléments suivants :

Interdépendance positive	La réussite de chaque élève est liée à la réussite du groupe. Personne ne peut pleinement réussir si tout le monde ne réussit pas. Cela encourage les élèves à s'entraider plutôt qu'à se concurrencer.	Exemple : attribuez à chaque membre du groupe une information différente nécessaire pour accomplir une tâche commune. Personne ne peut terminer sans les autres.
Interdépendance positive	La réussite de chaque élève est liée à la réussite du groupe. Personne ne peut pleinement réussir si tout le monde ne réussit pas. Cela encourage les élèves à s'entraider plutôt qu'à se concurrencer.	Exemple : attribuez à chaque membre du groupe une information différente nécessaire pour accomplir une tâche commune. Personne ne peut terminer sans les autres.
Interdépendance positive	La réussite de chaque élève est liée à la réussite du groupe. Personne ne peut pleinement réussir si tout le monde ne réussit pas. Cela encourage les élèves à s'entraider plutôt qu'à se concurrencer.	Exemple : attribuez à chaque membre du groupe une information différente nécessaire pour accomplir une tâche commune. Personne ne peut terminer sans les autres.
Interdépendance positive	La réussite de chaque élève est liée à la réussite du groupe. Personne ne peut pleinement réussir si tout le monde ne réussit pas. Cela encourage les élèves à s'entraider plutôt qu'à se concurrencer.	Exemple : attribuez à chaque membre du groupe une information différente nécessaire pour accomplir une tâche commune. Personne ne peut terminer sans les autres.
Responsabilité individuelle	Chaque membre apporte sa juste part. Chaque élève est responsable non seulement de son propre travail, mais aussi du soutien aux autres membres du groupe.	Exemple : après une tâche de groupe, demandez à chaque élève d'expliquer individuellement une chose qu'il a apportée et une chose qu'il a apprise d'un camarade.

En quoi apprendre ensemble profite-t-il aux élèves ?

1. **Une compréhension plus approfondie du contenu** — Expliquer des idées à un pair, poser des questions au sein d'un groupe et entendre différentes perspectives aident tous les élèves à traiter et à retenir l'information plus efficacement que la seule écoute.
2. **Responsabilité partagée et autonomie** — Le travail de groupe apprend aux élèves à répartir les tâches, à faire à tour de rôle, à gérer leur temps et à comprendre comment leur contribution individuelle affecte l'ensemble. Les élèves apprennent à travailler de manière à la fois interdépendante et autonome.
3. **Compétences de communication et sociales** — Les élèves s'exercent à l'écoute active, à donner et recevoir de la rétroaction, à se motiver mutuellement et à résoudre les désaccords. Ces compétences sont précieuses bien au-delà de la classe, et elles doivent être incarnées et pratiquées, non simplement supposées acquises.
4. **Prise de décision** — En groupe, les élèves rencontrent des opinions différentes, pèsent les options, prennent des décisions collectives et en assument les conséquences. Cela développe l'esprit critique, la souplesse et la capacité à surmonter les désaccords de manière constructive.

L'apprentissage coopératif est particulièrement puissant dans les classes diverses. Lorsque les groupes sont intentionnellement mélangés par capacité, parcours, langue ou style d'apprentissage, les élèves apprennent des forces de chacun et développent empathie et respect des différences. Pour les apprenants en situation de handicap ou touchés par la lèpre, un travail de groupe bien structuré peut être une façon significative de participer, de contribuer et de se sentir à leur place, plutôt que d'être montrés du doigt ou laissés de côté.

ESSAYEZ CECI !

Rendre l'apprentissage en groupe plus efficace

1. Assurez la diversité des groupes.

Les groupes devraient être composés de capacités mixtes et de différents genres. Les élèves qui apprennent peut-être plus lentement sont davantage stimulés dans des groupes de capacités mixtes. Les élèves qui apprennent peut-être plus vite renforcent leur compréhension en expliquant et en soutenant les autres.

2. Définissez les rôles.

Veillez à ce que les rôles soient bien définis. Vous pouvez attribuer les rôles au hasard en début d'année, puis laisser plus tard les élèves voter ou choisir leur propre rôle. Veillez toutefois à ce que chaque élève expérimente différents rôles. Exemples de rôles : rapporteur, secrétaire, animateur de la discussion.

3. Créez ensemble les règles de la classe.

Créez les règles de la classe avec les élèves. Discutez de la façon dont les élèves devraient travailler en groupe : faire à tour de rôle pour parler, alterner les rôles, résoudre les idées conflictuelles, etc. Cela aidera à établir un espace d'apprentissage sûr et bienveillant pour tous les apprenants.

4. Soyez présent pour soutenir.

Les enseignants devraient être présents pendant le travail de groupe pour apporter un soutien où et quand nécessaire. L'enseignant devrait circuler, vérifier la compréhension de l'activité et du contenu, et fournir un soutien supplémentaire là où c'est nécessaire.

5. Encouragez le bilan de groupe.

Donnez aux élèves le temps et la marche à suivre pour réfléchir à la qualité de leur collaboration. Le bilan de groupe peut consister à réfléchir aux tâches qu'on leur a demandées et à la façon dont ils ont travaillé en équipe. L'objectif est d'améliorer leur manière de collaborer. Par exemple, les groupes peuvent réfléchir à ce qui a fonctionné, à ce qui n'a pas fonctionné et à ce qu'ils peuvent mieux faire la prochaine fois.

4. Des espaces d'apprentissage accessibles

Un espace d'apprentissage accessible est plus qu'une pièce physique : c'est un environnement où chaque apprenant se sent accueilli, en sécurité et capable de participer pleinement. Créer de tels espaces exige d'accorder de l'attention à l'environnement physique, aux matériels pédagogiques, à la culture de classe et aux activités au-delà de la classe. S'il n'est pas toujours possible d'anticiper à l'avance les besoins de chaque apprenant, il existe des mesures concrètes que les enseignants peuvent prendre pour réduire les obstacles et promouvoir l'inclusion dès le départ.

1. **L'espace physique**– L'agencement et la conception d'une salle de classe jouent un rôle déterminant, favorisant ou entravant la participation d'un élève. Il s'agit d'aménager activement l'environnement physique afin que tous les élèves, y compris ceux ayant des besoins sensoriels ou des déficiences de mobilité, puissent se déplacer dans l'espace, utiliser les ressources de la classe et participer aux activités sans entrave.
 - Vérifiez si les apprenants qui utilisent un fauteuil roulant, des béquilles ou des aides à la mobilité, y compris ceux présentant des déficiences physiques liées à la lèpre, peuvent entrer et se déplacer librement dans la salle. Laissez des passages dégagés entre les tables et veillez à ce que les postes de travail de groupe aient de la place pour que tous les apprenants s'y joignent sans être montrés du doigt.
 - Des dispositions de sièges qui permettent à tous les apprenants de voir l'enseignant, le tableau et les autres. Des sièges flexibles, où les apprenants peuvent déplacer les chaises ou s'asseoir dans différentes configurations, soutiennent différentes activités et différents besoins d'apprentissage.
 - L'éclairage, le niveau sonore et la taille du texte au tableau ou sur les supports de présentation. Demandez aux apprenants s'ils voient et entendent clairement, et ajustez en conséquence.
 - Dans la mesure du possible, associez les apprenants à la réflexion sur l'agencement de la classe. Ils savent souvent mieux que quiconque ce qui aide ou entrave leur participation..
2. **Les matériels pédagogiques** – Des matériels pédagogiques accessibles garantissent que tous les apprenants puissent comprendre le contenu éducatif et s'y engager efficacement, quels que soient leur style d'apprentissage individuel, leur langue première ou leurs capacités physiques et cognitives. Cette dimension exige des enseignants qu'ils dépassent une approche « uniforme » de la présentation de l'information.
 - Présentez l'information dans plus d'un format lorsque c'est possible. Par exemple, une explication verbale accompagnée d'un support visuel, ou un document écrit accompagné d'une discussion de groupe.
 - Utilisez un langage clair et simple dans les supports écrits. Évitez le jargon et vérifiez que les niveaux de lecture conviennent à vos apprenants.
 - Pour les apprenants ayant une déficience visuelle ou auditive, envisagez des alternatives telles que les gros caractères, les formats audio, les matériels tactiles ou un soutien en langue des signes.

- Permettez aux apprenants d'accéder aux matériels et de s'y engager de la façon qui leur convient. Par exemple, en écoutant les consignes plutôt qu'en les lisant, ou en répondant à une tâche à l'oral plutôt qu'à l'écrit.
- Créer des matériels accessibles demande du temps et de la créativité. Commencez petit : même un seul ajustement par leçon peut faire une réelle différence.

3. **Le climat de classe**–Le climat de classe détermine si les apprenants se sentent suffisamment en sécurité pour participer, poser des questions et apprendre ou essayer de nouvelles choses. Cultiver un climat positif est particulièrement essentiel pour protéger les apprenants touchés par la lèpre ou en situation de handicap, très vulnérables à la stigmatisation, aux stéréotypes négatifs et à la marginalisation de la part des pairs et des enseignants.
 - Incarne un langage et un comportement respectueux en tout temps. Traitez les propos ou comportements stigmatisants rapidement et calmement, sans faire honte à l'élève responsable.
 - Utilisez une variété de stratégies d'engagement afin que tous les apprenants puissent contribuer, pas seulement ceux qui sont à l'aise pour parler devant toute la classe. Les options peuvent inclure des discussions en petits groupes, des réflexions écrites, des conversations entre pairs ou des cartes de questions anonymes.
 - Construisez un sentiment de communauté au sein de la classe par des activités entre pairs qui encouragent la construction de relations, le soutien mutuel et la confiance. Lorsque les apprenants se connaissent et se respectent, ils sont plus enclins à inclure plutôt qu'à exclure ceux qui sont différents d'eux.
 - Faites comprendre clairement, par les mots comme par les actes, que tous les apprenants ont leur place dans la classe et que leurs contributions sont valorisées.
4. **Les activités hors de la classe** – Les sorties de terrain, les placements en communauté, les activités pratiques et les expériences d'apprentissage hors de l'école sont précieux, mais ils peuvent aussi créer de nouveaux obstacles si l'accessibilité n'est pas prise en compte.
 - Avant toute activité hors classe, évaluez si le lieu, les activités et les coûts sont accessibles à tous les apprenants, y compris ceux ayant des difficultés de mobilité, des problèmes de santé et des contraintes financières.
 - Prévoyez des alternatives ou des ajustements pour les apprenants susceptibles de rencontrer des obstacles et associez-les à la recherche de solutions lorsque c'est possible.
 - Rappelez aux apprenants qu'un comportement inclusif hors de la classe compte tout autant qu'à l'intérieur.

ESSAYEZ CECI !**Vérifiez la diversité et l'équité de vos supports pédagogiques**

Les supports pédagogiques devraient être faciles à comprendre et à utiliser pour les apprenants, mais ils devraient aussi refléter l'équité, la diversité et le respect. Des supports inclusifs montrent les personnes de manière variée, positive et réaliste. Ils évitent de renforcer les stéréotypes ou les préjugés, comme représenter toujours les femmes dans des rôles domestiques, les scientifiques comme des hommes, ou les communautés autochtones uniquement comme pauvres ou dépendantes. Examiner les supports sous l'angle de la diversité et de l'équité aide à garantir que tous les apprenants puissent se voir représentés avec dignité et possibilité.

Utilisez les questions ci-dessous comme guide rapide lors de l'examen des supports pédagogiques :

1. Regardez les illustrations

- Les images renforcent-elles des stéréotypes (par exemple, les hommes comme dirigeants, les femmes comme personnes soignantes) ?
- Qui est le plus visible, et qui est absent ?
- Qui est actif et qui est passif ?
- Des personnes de tous les genres sont-elles représentées dans des rôles et des activités variés ?
- Les apprenants en situation de handicap, y compris ceux touchés par la lèpre (maladie de Hansen) ou d'autres problèmes de santé, sont-ils représentés en train de participer activement plutôt que de seulement observer ou recevoir de l'aide ?

2. Examinez l'intrigue

- Comment les problèmes sont-ils introduits et résolus ?
- Tous les personnages — de différents genres, capacités ou états de santé — ont-ils une capacité d'action, ou certains groupes sont-ils représentés comme dépendants, silencieux ou devant être « sauvés » ?
- Les réussites des filles, des femmes, des personnes en situation de handicap ou des apprenants touchés par la lèpre ou d'autres problèmes de santé reposent-elles sur l'effort, les compétences et les idées plutôt que sur l'apparence, la force ou la pitié ?
- L'histoire aurait-elle encore du sens si les rôles liés au genre, au handicap ou à la position sociale étaient inversés ?

3. Considérez les modes de vie et les contextes

- Différentes cultures et communautés sont-elles représentées de manière réaliste et respectueuse ?
- Les supports évitent-ils de représenter les personnes en situation de handicap, les apprenants touchés par la lèpre ou les groupes marginalisés uniquement comme pauvres, malades, faibles ou dépendants ?
- Différentes façons de vivre sont-elles présentées comme normales et précieuses ?

4. Remarquez les relations et le pouvoir

- Qui prend les décisions et qui détient l'autorité dans l'histoire ou l'exemple ?
- Des personnes de tous les genres sont-elles représentées comme dirigeantes et décideuses ?
- Les personnes en situation de handicap ou ayant un problème de santé sont-elles représentées comme influençant les résultats, et non seulement comme soutenues par d'autres ?
- Certains groupes sont-ils systématiquement représentés dans des rôles subalternes ?

5. Prêtez attention aux modèles et aux héros

- Qui est présenté comme capable, courageux ou couronné de succès ?
- Les femmes, les personnes en situation de handicap ou les apprenants touchés par la lèpre ou d'autres problèmes de santé sont-ils parfois représentés comme des héros ou des personnes qui résolvent les problèmes ?
- Les apprenants voient-ils des modèles auxquels ils peuvent s'identifier ?

6. Réfléchissez à l'image de soi des apprenants

- Certains messages pourraient-ils limiter ce qu'un apprenant croit pouvoir accomplir en raison du genre, du handicap ou d'un problème de santé ?
- Les apprenants en situation de handicap ou touchés par la lèpre se sentiraient-ils respectés et inclus par ce support ?
- Les supports communiquent-ils que tous les apprenants ont leur place et ont du potentiel ?

Source: Adapted from UNESCO, Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive Learning-Friendly Environments.

Mise en pratique et application

A. Créer des occasions d'apprentissage significatives

1. Passez en revue les cinq éléments — Objectif, Connaissances antérieures, Pertinence, Pratique, Montrer — en utilisant les exemples de l'encadré « Essayez ceci ! » comme guide.
2. Choisissez une leçon à venir et repérez une action concrète pour chaque élément.
3. Inscrivez-les dans votre plan de leçon et essayez-les cette semaine.
4. Réflexion : quel élément a été le plus facile à planifier ? Lequel a demandé plus de réflexion, et pourquoi ?

B. Réfléchir à la pédagogie centrée sur l'apprenant

1. Choisissez l'un des quatre éléments de la pédagogie centrée sur l'apprenant ci-dessous, celui qui vous semble le plus pertinent.
 - Des occasions d'apprentissage significatives
 - Des parcours d'apprentissage multiples
 - L'apprentissage coopératif
 - Des espaces d'apprentissage accessible
2. Réfléchissez aux questions ci-dessous et notez vos réponses dans votre journal d'apprentissage ou vos notes.
 - Comment cet élément se manifeste-t-il déjà dans votre école ou votre classe ?
 - Comment son renforcement pourrait-il aider un apprenant touché par la lèpre, en situation de handicap ou ayant une autre condition stigmatisée à se sentir davantage inclus, plutôt que montré du doigt ou exclu ?

C. Rendre l'apprentissage en groupe plus efficace (apprentissage coopératif)

1. Réfléchissez à une activité de groupe récente dans votre classe à l'aide des cinq conseils « Essayez ceci ! » — diversité des groupes, rôles définis, règles de classe, présence de l'enseignant et bilan de groupe.
2. Repérez un conseil que vous n'utilisez pas encore de manière régulière et planifiez comment l'appliquer lors de votre prochaine activité de groupe.
3. Réflexion : qu'est-ce qui a changé dans la façon dont les élèves ont collaboré ?

2.4.2 La CUA et les aménagements raisonnables

La CRDPH définit la **conception universelle** comme « la conception de produits, d'environnements, de programmes et de services qui puissent être utilisés par tous, dans toute la mesure possible, sans nécessiter ni adaptation ni conception spéciale. La "conception universelle" n'exclut pas les appareils et accessoires fonctionnels pour des catégories particulières de personnes handicapées là où ils sont nécessaires. » ²²

La conception universelle est issue du domaine de l'architecture. Ce concept consiste à concevoir des espaces utilisables par tous, et non par le seul « citoyen moyen ». Un exemple de conception universelle est l'ajout de rampes avec rambardes à côté des escaliers dans les bâtiments. Cela permet aux personnes ayant des difficultés de mobilité, comme celles utilisant un fauteuil roulant ou un déambulateur, aux personnes âgées ou aux personnes avec des sacs à roulettes, d'accéder facilement au bâtiment. La conception universelle garantit un accès égal pour tous, quelles que soient leurs capacités. Notez que la conception universelle ne concerne pas seulement les personnes en situation de handicap.



FIGURE 8. Stairs with ramp and handrails (Source: <https://www.acumen-studeos.com/ramps-staircases-public-buildings-design/>)

Appliquée à l'éducation, la **Conception universelle de l'apprentissage (CUA)** est une stratégie visant à créer des environnements d'apprentissage, des leçons, des activités et des matériels pédagogiques accessibles à tous les apprenants, avec et sans handicap.

Voir aussi l'Annexe 8 : En quoi la CUA diffère-t-elle de l'enseignement traditionnel et de l'enseignement différencié ?

Les 3 principes clés de la CUA²³

La CUA demande aux enseignants de concevoir des leçons et des activités offrant une gamme de choix aux apprenants pour répondre à des besoins, des intérêts et des préférences variés. Cela inclut de concevoir de multiples façons les éléments suivants, liés aux 3 principes clés de la CUA :

- comment le contenu est présenté
- comment les élèves s'informent sur un sujet
- comment les élèves montrent ce qu'ils ont appris

1. **Des moyens multiples de REPRÉSENTATION** - présenter l'information de différentes manières afin que les apprenants puissent comprendre la leçon, s'y relier et s'en souvenir. Cela peut inclure des explications orales, du texte écrit, des supports visuels, de l'audio, des matériels manipulables ou d'autres formats.

Des moyens multiples de REPRÉSENTATION	
QUOI	■ Des approches souples de conception et de transmission. ■ Présenter l'information et le contenu de différentes manières.
COMMENT	■ Choisir des supports pédagogiques qui reflètent les besoins et préférences différents des apprenants. ■ Présenter les idées de différentes manières, y compris des options visuelles et audio. ■ Utiliser un langage clair, des symboles, des graphiques, des matériels tactiles ou des cartes conceptuelles lorsque cela aide. ■ Soutenir la compréhension en la reliant aux connaissances antérieures et en utilisant des exemples, des amorces, des listes de contrôle ou des organisateurs.
POURQUOI	■ Planifier les leçons autour des besoins des élèves réduit les obstacles et aide davantage d'apprenants à comprendre et à retenir compétences et informations.

2. **Des moyens multiples d'ACTION ET D'EXPRESSION** - donner aux apprenants différentes façons de s'exercer, de répondre et de montrer ce qu'ils savent. Cela peut inclure parler, écrire, dessiner, faire une démonstration, utiliser des outils, ou créer des productions correspondant à leurs forces et préférences.

Des moyens multiples d'ACTION ET D'EXPRESSION	
QUOI	■ Des approches souples permettant aux élèves de gérer et de démontrer leurs apprentissages. ■ Différentes façons pour les élèves d'exprimer ce qu'ils savent et ont appris, dans un support où ils sont à l'aise.
COMMENT	■ Communiquer clairement les objectifs, les étapes et les échéances. ■ Laisser les apprenants exprimer leurs idées par la parole, l'écriture, le dessin, la vidéo ou d'autres médias. ■ Utiliser des outils manipulables et des stratégies variées pour résoudre les problèmes.
POURQUOI	■ Différentes façons de montrer l'apprentissage rendent l'évaluation plus accessible et aident les enseignants à voir ce que les apprenants comprennent et savent faire.

3. **Des moyens multiples d'ENGAGEMENT** - utiliser différentes façons de susciter l'intérêt, la motivation et la participation. Cela aide les apprenants à rester connectés à la leçon d'une manière qui correspond à leurs intérêts, à leurs besoins et à leur niveau d'autonomie

Des moyens multiples d'ENGAGEMENT	
QUOI	■ Des approches souples pour engager les élèves à apprendre. ■ Stimuler l'intérêt et la motivation des élèves pour l'apprentissage.
COMMENT	■ Connaître les intérêts, les motivations et les façons d'apprendre préférées des apprenants. ■ Offrir des choix et donner aux apprenants leur mot à dire dans les tâches d'apprentissage. ■ Utiliser des tâches actives qui permettent aux apprenants d'explorer et d'essayer. ■ Développer la collaboration par le travail de groupe avec des objectifs, des rôles et des responsabilités clairs. ■ Donner une rétroaction en temps utile, axée sur l'effort, les progrès et l'amélioration.
POURQUOI	■ Les apprenants sont plus susceptibles de réussir lorsqu'ils sont intéressés, motivés et activement impliqués.

La CUA nous rappelle que les apprenants ont besoin de différents niveaux de soutien, de choix et d'autonomie. Lorsque les enseignants planifient cela dès le départ, ils réduisent les obstacles, augmentent la participation et aident chaque apprenant à s'engager avec confiance et dignité..

ESSAYEZ CECI !

Questions-guides CUA pour les enseignants lors de la planification des leçons

1. **Des moyens multiples de représentation — Des approches souples de conception et de transmission**
 - Comment puis-je intégrer des éléments visuels, tels que des images, des graphiques ou des schémas, pour améliorer la compréhension et l'engagement ?
 - Y a-t-il des activités pratiques ou des expériences qui peuvent offrir aux élèves une expérience concrète et renforcer le contenu ?
 - Comment puis-je utiliser des outils ou ressources simples, comme des tableaux blancs, des cartes-éclair ou un logiciel de présentation, pour présenter le contenu de la leçon et impliquer activement les élèves dans l'apprentissage ?
2. **Des moyens multiples d'action et d'expression — Des approches souples permettant aux élèves de gérer et de démontrer leur apprentissage.**
 - Comment puis-je proposer des activités pratiques ou des objets manipulables permettant aux élèves de s'engager physiquement avec les concepts et de démontrer leur compréhension ?
 - Y a-t-il des occasions pour les élèves de participer à des discussions, des débats ou des présentations pour communiquer leurs idées et leurs réflexions sur le sujet ?
 - Quelles activités d'écriture, telles que des rédactions, des histoires ou des entrées de journal, puis-je intégrer pour encourager les élèves à réfléchir à leur apprentissage et à mettre en valeur leur compréhension ?
 - Quelles autres activités puis-je préparer pour m'assurer d'avoir offert toutes les options en fonction des intérêts, des forces et des préférences de mes élèves ?
3. **Des moyens multiples d'engagement — Des approches souples pour engager les élèves à apprendre**
 - Comment puis-je offrir différentes options aux élèves pour travailler seuls et en groupes afin de les garder engagés et motivés ?
 - Quels exemples ou applications de la vie réelle puis-je intégrer pour rendre la leçon plus parlante et plus intéressante pour les élèves ?
 - Comment puis-je rendre l'apprentissage amusant et actif en intégrant des jeux, des activités pratiques ou des technologies interactives ?
 - Y a-t-il des intérêts ou des loisirs particuliers de mes élèves que je peux exploiter pour accroître leur engagement dans la leçon ?

L'aménagement raisonnable

L'aménagement raisonnable désigne « les modifications et ajustements nécessaires et appropriés n'imposant pas de charge disproportionnée ou induite apportés, en fonction des besoins dans une situation donnée, pour assurer aux personnes handicapées la jouissance ou l'exercice, sur la base de l'égalité avec les autres, de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés fondamentales. »²⁴

L'aménagement raisonnable consiste à apporter des changements modestes et ciblés à l'environnement d'apprentissage ou à l'approche pédagogique afin qu'un élève puisse surmonter un obstacle spécifique sans modifier le programme, les normes ou les objectifs d'apprentissage. Alors que la CUA anticipe les obstacles à l'avance et réduit le besoin d'ajustements individuels, aucune planification ne peut anticiper les besoins de chaque apprenant. L'aménagement raisonnable comble cette lacune en traitant les difficultés à mesure qu'elles surgissent, pour tout apprenant, avec ou sans handicap. C'est particulièrement important pour les apprenants touchés par la lèpre ou atteints de maladies chroniques, car dans certains cas ils peuvent développer des déficiences et auraient besoin d'un soutien durable en classe.

Points clés à retenir :

1. L'aménagement change la façon dont un élève apprend ou participe, et non ce qu'on attend de lui qu'il apprenne.
2. Il est personnalisé. Ce qui fonctionne pour un élève peut ne pas fonctionner pour un autre, même avec une condition ou une difficulté similaire.
3. Il devrait être élaboré avec l'élève, et non décidé à sa place. Pour certains élèves en situation de handicap, cela peut aussi impliquer les parents, les proches aidants ou des spécialistes.
4. C'est un droit, pas une faveur. Les écoles et les enseignants ont le devoir de fournir un aménagement raisonnable lorsqu'un élève en a besoin.

Exemple :

Daniel, un élève présentant des lésions nerveuses liées à la lèpre, a une sensation et une force de préhension réduites dans les mains, ce qui lui rend difficile d'écrire pendant de longues périodes. Après en avoir discuté avec Daniel, son enseignant accepte de le laisser réaliser les tâches écrites sur un ordinateur portable, lui accorde du temps supplémentaire lors des tests chronométrés, et lui fournit des impressions des notes de cours. Daniel apprend toujours le même contenu et est évalué au regard des mêmes objectifs d'apprentissage que ses camarades. L'aménagement se contente de lever l'obstacle qui se dressait sur son chemin.

Une alternative peu technologique consiste à utiliser des modifications d'outils d'écriture, comme des embouts de préhension pour crayon ou des outils à large diamètre, tels que des crayons ou stylos géants.

Soutenir l'assiduité pendant le traitement et le rétablissement

Pour certains apprenants, le plus grand obstacle n'est pas à l'intérieur de la classe : c'est simplement de se rendre régulièrement à l'école. Par exemple, le traitement de la lèpre peut durer de nombreux mois,

et les apprenants peuvent avoir besoin de temps pour des visites en clinique, pour gérer une réaction lépreuse ou pour se remettre d'une déficience liée à la lèpre. Le soutien ne devrait pas cesser une fois l'apprenant guéri. Les besoins physiques, sociaux et émotionnels peuvent se poursuivre bien au-delà de ce point. Les écoles peuvent soutenir ces apprenants et leurs familles par des échéances flexibles et des travaux de rattrapage plutôt que de pénaliser d'emblée l'absence, par un soutien à l'apprentissage individuel comme un enseignant désigné ou un pair-tuteur pour aider un apprenant à rattraper, et par un simple entretien de suivi lorsqu'un apprenant revient après une absence prolongée — non pas pour le montrer du doigt, mais pour s'assurer qu'il n'est pas laissé seul à rattraper. Un apprenant qui revient après un traitement pour une réaction lépreuse, par exemple, peut avoir besoin de quelques semaines de charge de travail ajustée et d'un mot discret de la part d'un enseignant, plutôt que de se voir remettre une pile de devoirs manqués dès le premier jour.

Il convient de noter que rien de tout cela n'est spécifique à la lèpre dans la pratique. La même souplesse aide tout apprenant qui prend du retard sans que ce soit de sa faute — un élève absent à cause d'un gros rhume, un autre qui a manqué l'école pour aider à s'occuper d'un membre de la famille malade, un autre dont on a eu besoin à la ferme familiale pendant la récolte, ou toute autre difficulté à court terme qui éloigne un apprenant. Intégrer des échéances flexibles, un soutien au rattrapage et un simple entretien de retour dans la pratique normale de classe signifie qu'un enseignant n'a pas à improviser un processus spécial lorsqu'un apprenant touché par la lèpre en a besoin : c'est déjà ainsi que la classe fonctionne pour tout le monde.

Note sur la modification

Un aménagement lève ou réduit un obstacle sans changer ce qu'on attend d'un élève qu'il apprenne. La norme de contenu et les attentes de performance restent les mêmes. Une modification, en revanche, change la norme de contenu ou l'attente de performance elle-même. Le programme est ajusté. Parce que les modifications abaissent ou altèrent ce qui est enseigné, elles comportent un risque : les élèves peuvent passer à côté de contenus importants qu'ils seraient par ailleurs capables d'apprendre. Pour cette raison, l'aménagement devrait toujours être la première option envisagée, la modification n'étant utilisée que lorsqu'elle est vraiment nécessaire.

ESSAYEZ CECI !

Aménagements courants à essayer en classe

Aménagements de présentation (changent la façon dont l'information est présentée)

- Écouter des enregistrements audio au lieu de lire un texte
- Apprendre le contenu à partir de livres audio, de films, de vidéos et de médias numériques plutôt que de versions imprimées
- Travailler avec moins d'éléments par page ou par ligne
- Travailler avec du texte en plus gros caractères
- Avoir un « lecteur désigné », c'est-à-dire une personne qui lit à voix haute les questions de test aux élèves
- Entendre les consignes énoncées à voix haute
- Enregistrer une leçon au lieu de prendre des notes
- Obtenir les notes de cours d'un autre élève
- Voir un plan de la leçon
- Utiliser des présentations visuelles du contenu verbal, telles que des cartes mentales
- Recevoir une liste écrite de consignes

Aménagements de réponse (changent la façon dont les devoirs ou les tests sont réalisés)

- Donner des réponses sous une forme (orale ou écrite) plus facile pour eux
- Dictée les réponses à un scribe qui écrit ou tape
- Enregistrer les réponses sur un enregistreur audio
- Utiliser un dictionnaire d'orthographe ou un correcteur orthographique numérique
- Utiliser un traitement de texte pour taper des notes ou donner des réponses en classe
- Utiliser une calculatrice ou une table de « faits mathématiques »

Aménagements de temps

- Prendre plus de temps pour accomplir une tâche ou un test
- Disposer de temps supplémentaire pour traiter l'information et les consignes orales
- Prendre des pauses fréquentes, par exemple après avoir terminé une fiche

Aménagements de cadre

- Travailler ou passer un test dans un cadre différent, comme une pièce calme avec peu de distractions
- S'asseoir là où ils apprennent le mieux (par exemple, près de l'enseignant)
- Utiliser un éclairage ou une acoustique spécifiques
- Passer un test en petit groupe
- Utiliser des outils sensoriels, comme une bande élastique passée autour des pieds de la chaise (pour que les enfants agités puissent la pousser du pied et évacuer discrètement leur énergie)

Aménagements d'emploi du temps

- Prendre plus de temps pour terminer un projet
- Passer un test en plusieurs séances chronométrées ou sur plusieurs jours
- Passer les sections d'un test dans un ordre différent
- Passer un test à un moment précis de la journée

Aménagements de compétences d'organisation

- Utiliser une alarme pour aider à la gestion du temps
- Marquer les textes avec un surligneur
- Utiliser un agenda ou un organisateur pour aider à coordonner les devoirs
- Recevoir un enseignement des méthodes de travail

Voir aussi l'Annexe 18 : Liste complète des aménagements d'écriture manuscrite

Source: Adapted from Amanda Morin, "Common Classroom Accommodations and Modifications," Understood, <https://www.understood.org/en/articles/common-classroom-accommodations-and-modifications>.

Mise en pratique et application

A. Appliquer la CUA en classe

1. Choisissez une matière et un sujet (ex. : français — la chronologie des événements) que vous enseignerez la semaine suivante.
2. Planifiez des moyens multiples de représentation, d'expression et d'engagement pour la matière et le sujet choisis. Vous pouvez utiliser le modèle ci-dessous pour la planification.
3. Reportez-vous aux questions-guides CUA pour les enseignants lors de la planification des leçons, présentées dans cette unité, pour vous aider.
4. Appliquez ces idées dans votre classe.
5. Réfléchissez à votre expérience :
 - Comment les apprenants ont-ils vécu la leçon dans l'ensemble ? Qu'avez-vous remarqué au sujet de leur engagement, de leur confiance ou de leur plaisir ?
 - Quelles parties de votre plan ont bien fonctionné, et lesquelles ne se sont pas déroulées comme prévu ?
 - Qu'est-ce qui vous a aidé à appliquer la CUA dans votre leçon ? Par exemple, certains matériels, le temps de préparation ou le soutien de collègues ?
 - Qu'est-ce qui a fait obstacle, et qu'est-ce qui vous faciliterait l'application plus régulière de la CUA ?
 - Sur la base de cette expérience, que modifieriez-vous la prochaine fois pour réduire les obstacles et mieux soutenir tous les apprenants ?

Niveau : _____
Matière: _____
Sujet : _____

Je présenterai mon contenu à l'aide de : (Moyens multiples de représentation)	J'utiliserai les activités suivantes pour engager mes élèves : (Moyens multiples d'engagement)	Mes élèves peuvent exprimer ce qu'ils ont appris par : (Moyens multiples d'action et d'expression)
1. Ex. Présentation PowerPoint 2. 3.	1. Ex. Activités de regroupement 2. 3.	1. Ex. Tableau de choix pour les différentes activités qu'ils souhaitent faire 2. 3.

B. Aménagements courants à essayer en classe

1. Passez en revue la liste des aménagements (présentation, réponse, cadre, temps, emploi du temps, organisation).
2. Repérez un apprenant de votre classe susceptible de tirer profit d'un aménagement spécifique, et essayez-le cette semaine.
3. Réflexion : l'aménagement a-t-il aidé ? Que modifieriez-vous la prochaine fois ?

2.4.3 L'évaluation inclusive

L'**évaluation inclusive** aide les enseignants à comprendre les progrès, les besoins et les forces des apprenants afin de prendre de meilleures décisions pédagogiques. Dans les classes inclusives, l'évaluation sert à améliorer l'apprentissage, et pas seulement à noter les apprenants. Elle aide les enseignants à ajuster les leçons, à reconnaître les différences individuelles et à élargir l'accès aux occasions d'apprentissage.²⁵

L'importance de l'évaluation

L'évaluation donne aux enseignants, aux apprenants et aux familles des informations utiles sur les progrès d'apprentissage et les besoins de soutien. Elle peut servir à :

1. **Soutenir la réflexion de l'enseignant** : les apprenants atteignent-ils les résultats visés ? Quelles approches pédagogiques fonctionnent, et pour qui ?
2. **Guider la réflexion de l'apprenant** : qu'est-ce que je comprends ? Qu'ai-je encore besoin de pratiquer ou d'explorer ?
3. **Renforcer la communication avec les familles** : que peuvent partager les familles et les enseignants pour soutenir l'apprentissage à l'école et à la maison ?
4. **Suivre les progrès** : où en est l'apprenant à présent, et quel soutien ou quels ajustements sont nécessaires ensuite ??

Éléments clés de l'évaluation inclusive

- L'évaluation est alignée sur les objectifs d'apprentissage et sert à orienter l'enseignement.
- Les apprenants prennent part à l'évaluation et à la réflexion sur leur propre apprentissage.
- Les enseignants utilisent à la fois l'évaluation formative et l'évaluation sommative.
- Les méthodes d'évaluation sont souples, accessibles et adaptées aux différences entre apprenants.
- Les écoles soutiennent les enseignants dans l'usage de pratiques d'évaluation inclusives.

Types d'évaluation

1. **L'évaluation sommative, ou évaluation DE l'apprentissage**, est généralement menée à la fin d'un projet, d'une unité, d'un cours, d'un semestre, d'un programme ou d'une année scolaire. Elle mesure dans quelle mesure les apprenants ont atteint les contenus et compétences attendus. Elle fournit des preuves d'apprentissage aux enseignants, aux apprenants, aux familles, aux chefs d'établissement et aux autres parties prenantes.²⁶

L'évaluation **DE** l'apprentissage peut servir à :

- planifier de futurs objectifs et parcours d'apprentissage
- fournir des preuves de réussite aux apprenants, aux familles, aux personnels de l'éducation et à des groupes externes
- soutenir un compte rendu clair et transparent
- guider les décisions relatives aux preuves, aux méthodes d'évaluation et à la rétroaction

ÉVALUATION SOMMATIVE	
Évaluation DE l'apprentissage	
À retenir	Regarde en arrière : qu'est-ce qui a été appris ?
Objectif	Mesurer la réussite, rendre compte des progrès et soutenir les décisions.
Axe	Notes, normes, certification, progression et reddition de comptes.
Quand	À la fin d'une séquence de leçons, d'une unité, d'un trimestre, d'un cours ou d'un programme.
Rôle de l'enseignant	Juger les preuves au regard des objectifs et des normes ; attribuer des notes ou des niveaux.
Exemples	Test final, projet, mémoire, performance, portfolio ou récital.

2. L'évaluation formative, ou évaluation **POUR** et **EN TANT QU'**apprentissage, s'utilise pendant l'enseignement pour vérifier la compréhension, les besoins et les progrès des apprenants. Elle aide les enseignants à ajuster l'enseignement et aide les apprenants à s'améliorer pendant que l'apprentissage est encore en cours..²⁷

L'évaluation **POUR** l'apprentissage utilise les preuves des connaissances, des compétences et de la compréhension des apprenants pour guider l'enseignement. Elle clarifie ce que les apprenants réussissent bien, où ils ont besoin de soutien, et quelles prochaines étapes amélioreront l'apprentissage..²⁸

L'évaluation **pour** l'apprentissage devrait :

- aider les apprenants à s'améliorer, et pas seulement à obtenir des notes ;
- utiliser des preuves formelles et informelles pour planifier les prochaines étapes ;
- rendre les objectifs d'apprentissage clairs ;
- fournir une rétroaction qui motive l'amélioration ;
- refléter la conviction que tous les apprenants peuvent progresser ;
- intégrer l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs dans les routines régulières ;
- associer enseignants, apprenants et familles à la réflexion sur les preuves ; et
- être accessible et inclusive pour tous les apprenants.

ÉVALUATION FORMATIVE	
Évaluation POUR l'apprentissage	
À retenir	Regarde en avant : quel soutien est nécessaire ensuite ?
Objectif	Améliorer l'apprentissage pendant que l'enseignement est encore en cours.
Axe	Rétroaction, prochaines étapes, motivation et soutien à l'apprentissage.
Quand	Pendant les leçons, les activités et les tâches de pratique.
Rôle de l'enseignant	Vérifier la compréhension, repérer les besoins, ajuster l'enseignement et donner une rétroaction utile.
Exemples	Observation, questions ouvertes, vérifications rapides, billets de sortie, rétroaction sur les brouillons, portfolios.

3. L'évaluation **EN TANT QU'**apprentissage a lieu lorsque les apprenants suivent et évaluent leur propre apprentissage. Ils se posent des questions, réfléchissent à ce qu'ils savent et savent faire, et utilisent la rétroaction pour fixer des objectifs et s'améliorer. ²⁹

L'évaluation**EN TANT QU'**apprentissage devrait :

- aider les apprenants à prendre la responsabilité de leur apprentissage
- encourager les apprenants à s'interroger sur leurs progrès
- associer apprenants et enseignants à la définition des objectifs d'apprentissage
- aider les apprenants à utiliser la rétroaction et l'auto-évaluation pour repérer les prochaines étapes
- construire des habitudes régulières de réflexion, de rétroaction par les pairs et d'auto-évaluation

ÉVALUATION FORMATIVE	
Évaluation EN TANT QU' apprentissage	
À retenir	Regarde vers l'intérieur : comment est-ce que j'apprends ?
Objectif	Aider les apprenants à suivre leur apprentissage, à y réfléchir et à en prendre la responsabilité.
Axe	Auto-évaluation, rétroaction par les pairs, réflexion, définition d'objectifs et habitudes d'apprentissage.
Quand	Pendant et après les activités d'apprentissage.
Rôle de l'enseignant	Incarnar la réflexion, enseigner l'auto-évaluation et guider les apprenants pour définir les prochaines étapes.
Exemples	Journaux d'apprentissage, questions de réflexion, évaluation par les pairs, listes d'auto-vérification, billets de sortie.

ESSAYEZ CECI !

Faire de l'évaluation formative une part de l'enseignement quotidien

Observer : Remarquez qui participe, qui hésite et qui a besoin de soutien.

Demander : Utilisez des questions ouvertes pour découvrir ce que les apprenants comprennent et ce dont ils ne sont pas sûrs.

Écouter : Laissez aux apprenants le temps d'expliquer leur réflexion avec leurs propres mots.

Rétroaction : Offrez des conseils précis et constructifs pendant que les apprenants peuvent encore s'améliorer.

Vérification par les pairs : Laissez les apprenants examiner le travail des autres à l'aide de critères simples.

Auto-vérification : Utilisez des cartes de sortie, des journaux d'apprentissage ou le pouce levé/baissé pour aider les apprenants à réfléchir.

Choix : Permettez aux apprenants de montrer leur compréhension en parlant, en dessinant, en démontrant ou en écrivant.

Ajuster : Utilisez ce que vous apprenez pour adapter l'enseignement, les regroupements, les matériels ou le soutien.

N'oubliez pas : L'évaluation formative ne consiste pas seulement à repérer les erreurs. Elle aide les enseignants et les apprenants à décider quoi faire ensuite.

Mise en pratique et application

A. Utiliser une vérification formative rapide

Choisissez une leçon cette semaine et utilisez une vérification simple pour découvrir ce que les apprenants comprennent et le soutien dont ils ont besoin ensuite.

1. **Fixez un objectif clair :** dites aux apprenants ce qu'ils devraient comprendre ou être capables de faire à la fin de la leçon.
2. **Vérifiez pendant l'apprentissage :** utilisez une méthode rapide, comme le pouce levé/baissé, une carte de sortie, une question ouverte ou une explication de deux minutes entre pairs.
3. **Cherchez des tendances :** remarquez qui est sûr de lui, qui est hésitant et quelles idées nécessitent plus de pratique.
4. **Ajustez l'enseignement :** réexpliquez, donnez des exemples, formez des groupes de soutien, ou offrez une autre façon de pratiquer aux apprenants.
5. **Laissez les apprenants réfléchir :** demandez-leur de compléter une phrase : « Je comprends... », « J'ai besoin d'aide pour... » ou « Ma prochaine étape est... ». Tell learners what they should understand or be able to do by the end of the lesson.

Réflexion : Qu'avez-vous appris sur vos apprenants ?
Que changerez-vous lors de votre prochaine leçon ?

B. Faire de l'évaluation formative une part de l'enseignement quotidien

1. **À l'aide des huit étapes de l'encadré « Essayez ceci ! »** (Observer, Demander, Écouter, Rétroaction, Vérification par les pairs, Auto-vérification, Choix, Ajuster), choisissez deux étapes que vous n'utilisez pas régulièrement.
2. **Appliquez-les** lors de votre prochaine leçon.

Réflexion : qu'avez-vous appris sur vos apprenants que vous ne saviez pas auparavant ? What did you learn about your learners that you didn't know before?

2.4.4 Stratégies générales de classe

Utilisez les stratégies de cette section comme une boîte à outils rapide pour la classe. Ce sont des ajustements peu coûteux et concrets qui peuvent soutenir de nombreux apprenants, y compris ceux en situation de handicap, ayant des problèmes de santé ou vivant des expériences de stigmatisation. Commencez par de petits changements, observez ce qui aide, et ajustez en fonction des besoins de vos apprenants.

Liste de contrôle rapide d'un enseignement inclusif

- **Planifiez clairement** : communiquez les objectifs de la leçon, les étapes et les productions attendues dans un langage simple.
- **Utilisez plus d'un format** : combinez la parole, les visuels, les exemples, les objets, le mouvement ou la pratique concrète.
- **Vérifiez souvent la compréhension** : demandez aux apprenants d'expliquer, de montrer, de pointer, de dessiner ou de démontrer ce qu'ils ont compris.
- **Intégrez du choix** : laissez les apprenants montrer leur apprentissage en parlant, en écrivant, en dessinant, en démontrant ou en expliquant à un pair.
- **Soutenez la participation** : utilisez des binômes, des groupes mixtes, des systèmes de tutorat et des rôles afin qu'aucun apprenant ne soit isolé.
- **Permettez la souplesse** : accordez du temps supplémentaire, des étapes plus courtes, des consignes répétées ou des formats de réponse alternatifs lorsque nécessaire.
- **Gardez des attentes élevées** : ajustez l'accès et le soutien, mais continuez d'attendre effort, apprentissage et progrès de chaque apprenant.

Pendant la leçon

- Vérifiez si tous les apprenants peuvent voir, entendre, se déplacer et accéder aux matériels ; ajustez le placement, l'éclairage, le bruit ou les regroupements si nécessaire.
- Après les consignes, marquez une pause et demandez aux apprenants de montrer leur compréhension en répétant les étapes, en donnant un exemple ou en démontrant la première action.
- Remarquez qui ne participe pas et offrez une façon de se joindre sans pression, comme une discussion en binôme, une réponse non verbale ou une première étape plus simple.
- Donnez une rétroaction qui nomme l'effort ou la stratégie utilisés, et pas seulement si la réponse est juste ou fausse.

Après la leçon

- Posez aux apprenants une question de réflexion rapide, comme « Qu'est-ce qui vous a aidé à apprendre aujourd'hui ? » ou « Qu'est-ce qui a rendu la tâche difficile ? »
- Notez quel ajustement a aidé plus d'un apprenant et conservez-le comme routine régulière de classe.
- Repérez un apprenant qui pourrait avoir besoin d'un suivi, d'encouragements, d'un soutien par les pairs ou d'une autre façon de montrer son apprentissage la prochaine fois.

Note : Une seule stratégie peut soutenir de nombreux apprenants. Par exemple, des consignes écrites peuvent aider les apprenants ayant des difficultés auditives, ceux qui ont besoin de plus de temps de traitement, et ceux qui ont manqué une partie de l'explication.

Stratégies par domaine de difficulté

Le tableau ci-dessous présente quelques soutiens simples pour lever des obstacles courants en classe. N'oubliez pas, ce sont des points de départ. Observez toujours l'apprenant et demandez ce qui l'aide.

Domaine de difficulté	Stratégies peu coûteuses à essayer
Parole et communication	Utiliser des gestes, des images, des objets ou des signes ; donner les consignes par petits morceaux ; laisser un temps de réponse supplémentaire ; vérifier la compréhension en demandant aux apprenants de montrer ou de répéter la tâche.
Vue	Placer les apprenants là où ils voient clairement ; utiliser un texte grand et à fort contraste ; lire à voix haute ce qui est écrit ; réduire l'encombrement visuel ; permettre des façons audio, orales ou tactiles d'accéder à l'apprentissage et de le montrer.
Audition	Faire face aux apprenants en parlant ; réduire le bruit de fond ; utiliser des consignes écrites et des visuels ; veiller à ce que les vidéos aient des sous-titres ; vérifier que les apprenants voient le tableau et la personne qui parle.
Mobilité ou coordination	Garder les passages dégagés ; laisser un temps supplémentaire pour les transitions ; fournir des sièges et des matériels accessibles ; offrir des alternatives à l'écriture manuscrite, comme la saisie, les réponses orales, la prise de notes par un pair ou l'enregistrement.

ESSAYEZ CECI !

Vérification d'inclusion en trois minutes

Avant la leçon

- Repérez un obstacle possible, comme des consignes peu claires, trop de texte, un espace de mouvement limité, ou une tâche qui repose uniquement sur l'écriture.
- Préparez au moins deux façons de présenter l'information clé, comme une courte explication accompagnée d'un support visuel, d'un objet, d'une démonstration ou d'un exemple de la vie quotidienne.
- Décomposez la tâche principale en petites étapes et décidez quelles consignes devraient être écrites, énoncées, montrées ou répétées.
- Prévoyez comment les apprenants peuvent participer de différentes manières, par exemple en parlant, en pointant, en dessinant, en montrant, en mimant ou en travaillant avec un pair.

Domaine de difficulté	Stratégies peu coûteuses à essayer
Apprentissage et attention	Utiliser des consignes courtes et claires ; décomposer les tâches en étapes ; relier les leçons à des exemples de la vie réelle ; répéter les points clés ; utiliser des visuels et des matériels concrets ; créer un système de tutorat.
Routine, amitié ou comportement	Utiliser des routines prévisibles, des emplois du temps visuels et des repères de transition ; offrir des choix limités ; enseigner explicitement les règles sociales ; protéger les apprenants des moqueries et du harcèlement ; relier les activités aux intérêts des apprenants.

Établir des règles et des routines³⁰

Les classes inclusives fonctionnent mieux lorsque les apprenants savent à quoi s'attendre. Des règles et des routines claires aident les apprenants à se sentir en sécurité, réduisent la confusion et libèrent plus de temps pour un apprentissage significatif. Gardez les règles peu nombreuses, positives, faciles à comprendre et appliquées de manière cohérente.

- 1. **Créez les règles avec les apprenants** : demandez ce qui aide chacun à se sentir en sécurité, respecté et prêt à apprendre.
- 2. **Formulez les règles positivement** : utilisez « Utilise des mots gentils » plutôt que « Pas de moqueries ».
- 3. **Gardez les routines visibles** : affichez l'emploi du temps quotidien, les étapes de la leçon et les repères de transition.
- 4. **Enseignez les routines explicitement** : montrez, pratiquez et revisitez régulièrement les routines.
- 5. **Réviser et ajuster** : si une règle ou une routine ne fonctionne pas, discutez-en avec les apprenants et améliorez-la ensemble. Ask what helps everyone feel safe, respected, and ready to learn.

Routines de classe à planifier avec les apprenants : les 4 M

- 1. **Mouvement** : convenez de la façon dont les apprenants entrent, sortent, se déplacent, se mettent en rang, changent de place et passent d'une activité à l'autre.

Exemple : « Quand nous nous mettons en groupes, marchez tranquillement, prenez vos affaires et asseyez-vous là où chacun peut se joindre. »
- 2. **Missions de gestion** : créez des routines simples pour l'appel, les tâches de classe, les formulaires, les annonces et le maintien de l'ordre dans la salle.

Exemple : attribuez des rôles tournants tels que responsable de l'appel, nettoyeur de tableau, responsable des matériels ou messager de classe.
- 3. **Matériels** : planifiez comment les matériels sont préparés, distribués, utilisés, ramassés et rangés.

Exemple : placez les matériels dans des paniers étiquetés, donnez à un apprenant par groupe le rôle de

responsable des matériels, et utilisez une liste de contrôle avant le début des activités.

- 4. **Missions de groupe significatives** : donnez à chaque apprenant un rôle clair afin que chacun puisse contribuer.

Exemple : animateur, chronométrateur, secrétaire, rapporteur, encourageur, vérificateur ou responsable des matériels. Alternez les rôles pour que les apprenants s'exercent à différentes responsabilités.

Mise en pratique et application

A. Construire les règles et routines de classe

1. Regardez : Creating Rules with Students — Best Teaching Practices (Créer des règles avec les élèves — bonnes pratiques d'enseignement) <https://www.youtube.com/watch?v=5OdxVchUiXQ>
2. Après le visionnage, repérez une règle ou une routine de classe que vous souhaitez améliorer.
3. Reformulez-la dans un langage positif et adapté aux apprenants.
4. Prévoyez comment vous allez la montrer et la pratiquer avec les apprenants.
5. Essayez-la pendant une semaine, puis demandez aux apprenants ce qui fonctionne et ce qui doit être ajusté.

B. Vérification d'inclusion en trois minutes

1. Appliquez la Vérification d'inclusion en trois minutes — avant, pendant et après une leçon cette semaine.
2. Utilisez les pistes comme une liste de contrôle rapide plutôt que comme un long exercice de planification.
3. Réflexion : quel est un ajustement qui a aidé plus d'un apprenant à la fois ?

2.4.5 L'apprentissage socio-émotionnel au service de l'inclusion et de l'équité³¹

L'apprentissage social et émotionnel (ASE) est un processus qui aide les apprenants et les adultes à développer les compétences et les attitudes dont ils ont besoin pour comprendre les émotions, faire preuve d'empathie, nouer des relations respectueuses, prendre des décisions bienveillantes et contribuer à une classe inclusive.³²

L'ASE n'est pas une leçon distincte ajoutée par-dessus l'apprentissage scolaire. Il fait partie de la vie scolaire quotidienne : la façon dont les personnes se parlent, dont les conflits sont gérés, dont les décisions sont prises, et dont chaque apprenant est soutenu pour se sentir en sécurité, respecté et capable de participer.

Pourquoi l'ASE importe-t-il pour l'éducation inclusive ?³³

Les apprenants ont besoin de plus que l'accès au savoir : ils ont aussi besoin de se sentir en sécurité, respectés et connectés aux autres. Lorsque les enseignants construisent intentionnellement l'empathie, la conscience émotionnelle et des relations respectueuses, les apprenants sont plus enclins à participer, à se soutenir mutuellement et à contester la stigmatisation ou l'exclusion lorsqu'elles se produisent. Voici quelques raisons pour lesquelles l'ASE est un élément essentiel de la création d'environnements d'apprentissage inclusifs.

1. **Meilleur bien-être mental et réduction de l'anxiété et de la dépression** — Les apprenants qui se sentent soutenus émotionnellement sont mieux à même de faire face au stress et aux difficultés.
2. **Réduction du décrochage scolaire** — Lorsque les apprenants se sentent en sécurité et connectés à l'école, ils sont plus enclins à rester engagés et à poursuivre leur éducation.
3. **Amélioration du comportement social et réduction du harcèlement** — L'ASE développe l'empathie et les compétences de résolution de conflits, réduisant directement le type d'exclusion entre pairs qui touche les apprenants atteints de la lèpre ou en situation de handicap.
4. **Un lien plus fort à l'apprentissage et à l'école** — Les apprenants qui se sentent à leur place sont plus motivés et participent plus pleinement en classe.
5. **De meilleures relations interpersonnelles** — L'ASE aide les apprenants à construire la confiance et le respect par-delà les différences, plutôt que de se tenir à distance des pairs perçus comme différents.
6. **De meilleurs résultats scolaires** — Le bien-être émotionnel, l'autorégulation, la persévérance et la détermination sont liés à l'apprentissage scolaire ; les apprenants qui se sentent en sécurité sont mieux à même de se concentrer et d'apprendre.
7. **Réduction des inégalités et des désavantages sociaux, y compris de la discrimination et de l'exclusion sociale** — L'ASE ne soutient pas seulement les apprenants individuels ; il peut faire évoluer la culture de toute une classe ou de toute une école, en l'éloignant de la stigmatisation et de l'exclusion.

L'ASE ne concerne pas seulement le bien-être individuel : c'est un outil pour construire des cultures scolaires où la discrimination et l'exclusion sont activement réduites.

Les compétences de l'ASE³⁴

Voici les cinq compétences interconnectées de l'ASE et quelques exemples d'aptitudes. Elles peuvent être développées et nourries au fil des étapes du développement et à l'école, de la petite enfance à l'enseignement supérieur.

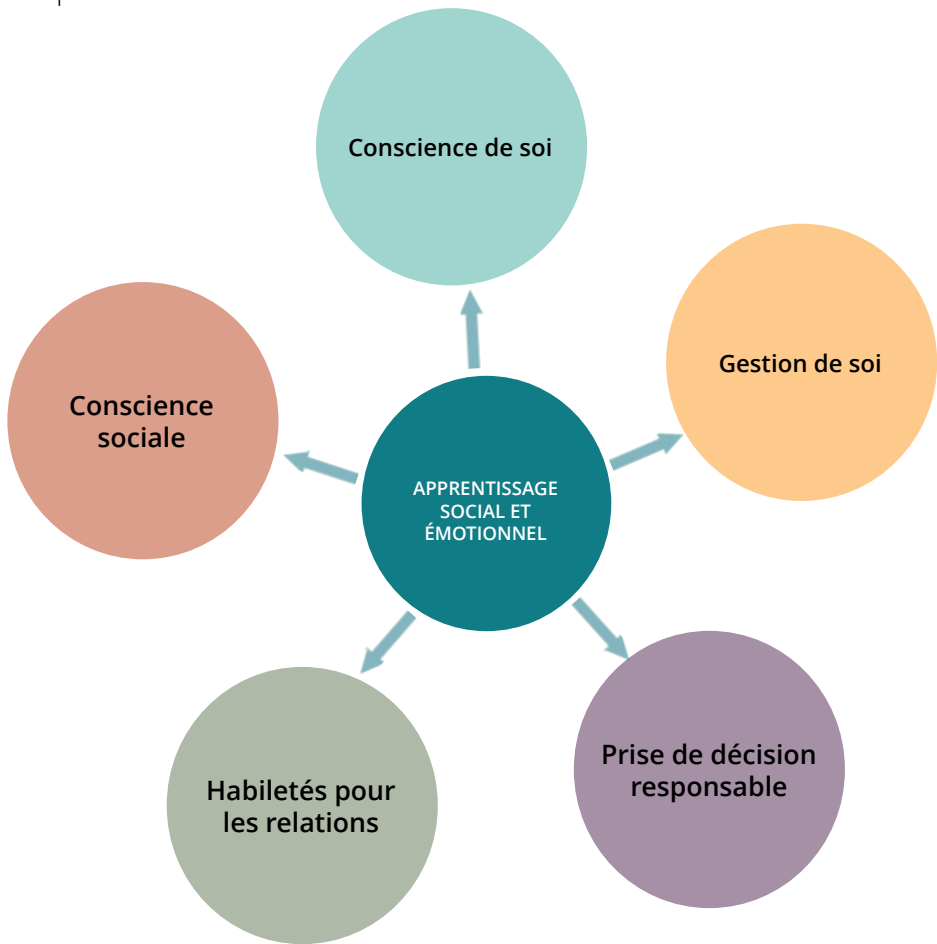


FIGURE 9. Cadre de l'apprentissage social et émotionnel

- 1. La conscience de soi** — Comprendre ses propres émotions, pensées et valeurs, et comment elles façonnent son comportement. Cela inclut connaître ses forces et ses limites avec confiance et un sens clair de sa raison d'être.

Aptitudes clés : Nommer les émotions, reconnaître ses propres préjugés, relier les sentiments aux actions, développer un état d'esprit de croissance, connaître son identité et ce qui compte pour soi.

Étape	Exemple en classe
Petite enfance	Nommer un sentiment (« Je me sens content/triste/en colère ») à l'aide d'images ou d'une roue des émotions
Primaire	Réfléchir dans un journal à ce qu'ils ont bien réussi et à ce qu'ils ont trouvé difficile dans une tâche
Secondaire	Discuter de la façon dont leur contexte culturel ou leurs expériences personnelles façonnent leurs opinions sur un sujet
Supérieur	Repérer ses préjugés personnels en analysant une étude de cas ou en évaluant un argument

- 2. La gestion de soi** — Gérer ses émotions, pensées et comportements pour atteindre ses objectifs. Cela inclut gérer le stress, rester motivé et différer la gratification.

Aptitudes clés : Se calmer, se fixer des objectifs, rester organisé, faire preuve d'autodiscipline, prendre des initiatives..

Étape	Exemple en classe
Petite enfance	Respirer profondément ou utiliser un « coin du calme » lorsqu'on est contrarié
Primaire	Se fixer un objectif personnel simple pour la semaine et en suivre les progrès
Secondaire	Gérer son temps et son stress en préparant des examens ou en conciliant travail scolaire et autres tâches
Supérieur	Planifier et gérer de manière autonome les échéances de projets à long terme

- 3. La prise de décision responsable** — Faire des choix réfléchis et éthiques quant à son comportement et à ses interactions. Cela inclut peser les conséquences et tenir compte du bien-être de soi et des autres.

Aptitudes clés : Rester curieux et ouvert d'esprit, résoudre des problèmes, penser de manière critique, considérer comment ses choix affectent les autres.

Étape	Exemple en classe
Petite enfance	Choisir de partager un jouet et parler des raisons pour lesquelles partager est gentil
Primaire	Discuter en classe de ce qu'il faut faire si quelqu'un est laissé de côté dans un jeu
Secondaire	Débattre des conséquences d'un dilemme éthique réel ou hypothétique, comme la façon de répondre au harcèlement
Supérieur	Évaluer l'impact social d'une politique ou d'une décision professionnelle dans une étude de cas

- 4. Les compétences relationnelles** — Construire et entretenir des relations saines, et bien travailler avec des personnes différentes. Cela inclut communiquer clairement, coopérer, résoudre les conflits, et offrir ou demander de l'aide.

Aptitudes clés : Écoute active, travail d'équipe, résolution des désaccords, défense des autres, direction respectueuse.

Étape	Exemple en classe
Petite enfance	Faire à tour de rôle et utiliser des mots gentils pendant un jeu de groupe
Primaire	Travailler en binômes ou en petits groupes sur une tâche de classe commune
Secondaire	Diriger un petit projet de groupe et résoudre les désaccords entre les membres
Supérieur	Collaborer dans des équipes diverses sur un travail de groupe ou un stage de terrain

5. **La conscience sociale** — Comprendre les autres et faire preuve d'empathie à leur égard, y compris les personnes de différents horizons. Cela inclut reconnaître les normes sociales et reconnaître quand ces normes sont injustes.

Aptitudes clés : Percevoir les perspectives des autres, faire preuve d'empathie et de compassion, reconnaître les normes injustes, valoriser la diversité.

Étape	Exemple en classe
Petite enfance	Remarquer quand un camarade est triste et lui offrir du réconfort
Primaire	Écouter le récit d'un camarade sur sa culture, sa famille ou son expérience
Secondaire	Discuter des raisons pour lesquelles un camarade touché par un problème de santé comme la lèpre pourrait subir un traitement injuste, et de ce qui pourrait être fait différemment
Supérieur	Examiner comment les systèmes institutionnels ou sociaux contribuent à la stigmatisation et à la discrimination, et proposer des façons d'y remédier

Gardez l'ASE adapté à l'âge et inclusif. Les apprenants plus jeunes peuvent se concentrer sur le fait de nommer les sentiments et de faire à tour de rôle. À mesure que les apprenants grandissent, l'ASE doit grandir avec eux. Les apprenants plus âgés peuvent discuter d'équité, d'identité, de conflit et de choix éthiques. Adaptez les activités pour que les apprenants en situation de handicap, ayant des problèmes de santé ou des besoins d'apprentissage différents puissent participer de manière significative.

Approches pour appliquer l'ASE en classe

L'ASE peut s'intégrer dans l'enseignement quotidien. Les approches centrées sur l'apprenant aident les apprenants à pratiquer l'empathie, la communication, la collaboration, la résolution de problèmes et le respect tout en apprenant le contenu scolaire.³⁵

1. **L'apprentissage par projet** — Les apprenants travaillent ensemble pour étudier un enjeu réel et proposer une solution, comme améliorer la propreté, la sécurité ou l'inclusion à l'école.
2. **L'apprentissage coopératif** — Les apprenants assument des rôles clairs en binômes ou en groupes afin de pratiquer l'écoute, l'entraide, l'explication et la prise de décision commune.
3. **Les pratiques restauratives** — Les enseignants utilisent des stratégies qui aident à résoudre positivement les conflits. Par exemple, les enseignants peuvent recourir à des « cercles restauratifs » ou à des conversations guidées pour réparer le préjudice, rétablir la confiance et aider les apprenants à comprendre comment leurs actes affectent les autres.
4. **L'apprentissage par le service** — Les apprenants relient l'apprentissage en classe à l'action communautaire, comme des activités de sensibilisation, un soutien par les pairs ou de petits projets répondant aux besoins locaux.

Voir l'Annexe 10 : L'approche Accueillir, Engager et Clore pour approfondir la façon de tisser l'ASE dans l'enseignement quotidien.

ESSAYEZ CECI !

Commencer la journée par un point émotionnel

Aidez les apprenants à développer leur conscience émotionnelle en commençant la journée ou la leçon par un point émotionnel simple. Invitez les apprenants à identifier comment ils se sentent à l'aide de couleurs, de mots d'émotion, d'images, de symboles ou d'une roue des émotions telle qu'un « baromètre de l'humeur ». Cela aide les apprenants à reconnaître, nommer et exprimer leurs émotions, tout en donnant aux enseignants un aperçu de la façon dont les apprenants peuvent se sentir et du soutien dont ils peuvent avoir besoin.

Pour les plus jeunes, les apprenants peuvent pointer des couleurs, des images ou des émojis qui correspondent le mieux à leurs sentiments.

Pour les apprenants plus âgés, encouragez-les à utiliser un éventail plus large de mots d'émotion et, s'ils sont à l'aise, à réfléchir brièvement à ce qui peut influencer leurs sentiments.

Adaptation pour les apprenants plus âgés : Au lieu d'utiliser des couleurs ou des images seules, demandez aux apprenants de choisir un mot d'émotion et de compléter une courte amorce telle que :

- Aujourd'hui, je me sens ____ parce que ____.
- Une chose qui m'aiderait à bien apprendre aujourd'hui, c'est ____.

Des points émotionnels réguliers aident à créer une culture de classe où les sentiments sont reconnus, respectés et discutés de façon saine.

Intégrer l'ASE dans les plans de leçon

L'ASE est le plus fort lorsqu'il est pratiqué tout au long de la journée, plutôt que traité comme une leçon distincte. Les enseignants peuvent planifier l'ASE en reliant les compétences sociales et émotionnelles aux activités scolaires, afin que les apprenants pratiquent l'empathie, la gestion de soi, la prise de décision et les relations respectueuses tout en apprenant le contenu. Utilisez ces étapes pour intégrer l'ASE dans la planification des leçons :

Étape 1 : Repérez la compétence ASE dont les apprenants ont besoin — Réfléchissez à la compétence sociale ou émotionnelle qui aidera les apprenants à réussir cette leçon, comme écouter, faire à tour de rôle, exprimer ses sentiments, gérer ses émotions, prendre des décisions ou adopter le point de vue d'autrui.

Exemple : dans une leçon sur la création de règles de classe, les apprenants ont besoin de pratiquer l'écoute respectueuse et l'adoption du point de vue d'autrui afin de considérer ce qui aide chacun à se sentir en sécurité, respecté et inclus.



Étape 2 : Reliez l'ASE aux objectifs de la leçon — Rédigez des objectifs qui combinent l'apprentissage scolaire et la compétence ASE que les apprenants pratiqueront.

Exemple : l'objectif de la leçon devient : « Les apprenants proposeront des règles de classe et expliqueront comment ces règles aident chacun à se sentir en sécurité, respecté et inclus. »

Étape 3 : Concevez une pratique engageante — Utilisez des activités telles que le jeu de rôle, l'art, la discussion, la réflexion, le choix et les jeux afin que les apprenants puissent pratiquer les compétences ASE de manière significative. Gardez les activités souples et inclusives. Offrez des choix, préparez des alternatives, et invitez les apprenants à partager leurs pensées ou leurs sentiments lorsqu'ils sont à l'aise.

Exemple : les apprenants réfléchissent d'abord tranquillement à une règle, la partagent avec un partenaire, écoutent une idée différente, puis travaillent en groupes pour s'accorder sur deux règles. Chaque groupe explique comment ses règles soutiennent chacun, y compris les camarades qui peuvent être timides, nouveaux, en situation de handicap ou touchés par la stigmatisation.

ESSAYEZ CECI !

Conseils pour les syndicats de l'éducation : soutenir l'ASE dans les écoles

L'ASE fonctionne mieux lorsque les écoles le portent ensemble. Il ne devrait pas reposer sur les seuls enseignants. Une direction partagée devrait associer chefs d'établissement, enseignants, apprenants, familles et syndicats de l'éducation.

- 1. Plaidez pour l'ASE dans la formation des enseignants et le perfectionnement professionnel** — L'ASE devrait faire partie de la formation initiale des enseignants et du perfectionnement professionnel continu. Les syndicats peuvent plaider pour cela dans les normes nationales de formation des enseignants et les plans de formation. L'ASE devrait être traité comme une préparation fondamentale des enseignants, et non comme un supplément facultatif.
- 2. Poussez pour des conditions qui soutiennent le bien-être des enseignants** — Le bien-être des enseignants est essentiel à un ASE efficace. Les enseignants ont besoin de lieux de travail sûrs, de charges de travail gérables, d'un personnel de soutien suffisant et d'un accès à des ressources de santé mentale. Les syndicats peuvent plaider pour ces conditions afin que les enseignants soient soutenus pour incarner l'ASE dans la pratique.
- 3. Rejoignez la table de direction collective** — L'ASE a besoin d'une direction partagée. Les élèves, les familles, les enseignants, les chefs d'établissement et d'autres partenaires ont tous un rôle à jouer. Les représentants syndicaux peuvent demander une place dans la planification de l'ASE au niveau de l'école. Cela aide à garantir que la voix des enseignants et leurs conditions de travail soient intégrées aux décisions.
- 4. Défendez l'équité dans la mise en œuvre de l'ASE** — L'ASE devrait s'ancrer dans l'équité et les réalités locales. Les syndicats peuvent plaider pour des programmes qui s'attaquent aux obstacles réels auxquels les apprenants font face, y compris la stigmatisation liée au handicap et à des problèmes de santé comme la lèpre. L'ASE ne devrait pas être standardisé d'une manière qui ignore le contexte.
- 5. Soutenez les réseaux et l'apprentissage entre pairs parmi les personnels de l'éducation** — Les réseaux professionnels aident les enseignants à partager des pratiques d'ASE et à se soutenir mutuellement. Les syndicats peuvent convoquer des séances d'apprentissage entre pairs, partager des ressources entre écoles et mettre en avant des approches réussies que d'autres peuvent adapter.
- 6. Utilisez les plateformes syndicales pour accroître la visibilité de l'ASE et de l'inclusion** — Les syndicats peuvent maintenir l'ASE et l'inclusion visibles à travers des bulletins, des réunions, des affiches, des campagnes et des événements communautaires. Ces plateformes peuvent renforcer les messages anti-harcèlement, la réduction de la stigmatisation et les conversations quotidiennes sur l'inclusion.

Source: UNESCO, Mainstreaming Social and Emotional Learning in Education Systems: Policy Guide (UNESCO, 2024).

Mise en pratique et application

A. Renforcer l'ASE dans votre école

Pour les enseignants et les syndicats de l'éducation, pensez à votre école dans son ensemble et pas seulement à votre propre classe.

1. **Repérez une pratique déjà en place dans votre école qui reflète les principes de l'ASE, comme l'empathie, l'équité, les relations respectueuses ou l'inclusion.** Cela peut être quelque chose de modeste, comme la façon dont les conflits sont gérés ou dont les nouveaux élèves sont accueillis.
2. **Repérez une lacune, comme un événement, une politique ou une routine où les principes de l'ASE sont absents ou pourraient être renforcés.** Il peut s'agir de la façon dont on parle d'un élève en difficulté dans la salle des professeurs, ou du fait de savoir si le bien-être des enseignants est réellement soutenu.
3. **Réfléchissez et discutez :**
 - *Pour les enseignants :* quel petit changement pourriez-vous faire dans votre propre classe cette semaine pour renforcer la sécurité émotionnelle ou l'inclusion ?
 - *Pour les représentants syndicaux :* quelle conversation pourriez-vous entamer avec la direction de l'école, vos collègues syndiqués ou lors d'une réunion pour plaider en faveur d'un meilleur soutien à l'ASE, d'une formation ou de conditions de travail ?
4. **Partagez votre réflexion avec un collègue.** Même une seule idée partagée peut amorcer un effort collectif où l'ASE devient quelque chose que chacun, dans l'école, porte ensemble.

B. Commencer la journée par un point émotionnel

1. Essayez un point émotionnel simple avec votre classe cette semaine — à l'aide de couleurs, de mots ou d'une roue des émotions.
2. Notez les tendances que vous observez sur quelques jours.
3. Réflexion : quelque chose est-il ressorti que vous n'auriez pas remarqué autrement ?

Résumé de l'unité

- * **La pédagogie centrée sur l'apprenant reconnaît que les apprenants apprennent de différentes manières.**
- * **Les enseignants soutiennent l'inclusion en offrant des occasions d'apprentissage significatives, des parcours d'apprentissage multiples, l'apprentissage coopératif et des espaces d'apprentissage accessibles.**
 - L'apprentissage significatif relie les leçons à l'objectif, aux connaissances antérieures, à la vie quotidienne, à la pratique et à des façons variées de montrer la compréhension.
 - Les parcours d'apprentissage multiples aident les apprenants à accéder au contenu en écoutant, en voyant, en faisant, en discutant, en lisant et en créant.
 - L'apprentissage coopératif fonctionne mieux lorsque les groupes ont des rôles clairs, une responsabilité partagée, une interdépendance positive, des compétences sociales et du temps pour réfléchir.
 - Les espaces d'apprentissage accessibles prennent en compte l'agencement physique, les matériels, le climat de classe et les activités hors classe afin que tous les apprenants puissent participer.
- * **La Conception universelle de l'apprentissage (CUA) planifie la diversité des apprenants dès le départ.**
 - La CUA offre des moyens multiples de représentation, d'action et d'expression, et d'engagement.
 - La CUA réduit la stigmatisation en offrant des choix et un soutien à tous les apprenants, et non seulement à des individus sélectionnés, tels que les apprenants touchés par la lèpre ou en situation de handicap.
 - L'aménagement raisonnable apporte un soutien ciblé pour lever un obstacle spécifique à mesure qu'il surgit, tout en maintenant les mêmes objectifs et normes d'apprentissage.
- * **Tout apprenant peut avoir besoin d'un aménagement raisonnable à un moment donné, et pas seulement les apprenants touchés par la lèpre (maladie de Hansen) ou en situation de handicap.**
 - Il est personnalisé, si bien qu'un aménagement pour un élève peut ne pas fonctionner pour un autre, même avec une condition ou une difficulté similaire.
 - L'aménagement raisonnable est un droit. Les écoles et les enseignants ont le devoir de fournir un aménagement raisonnable lorsqu'un élève en a besoin.

- * **L'évaluation inclusive aide les enseignants à comprendre les progrès, les forces et les besoins des apprenants. Elle sert à améliorer l'apprentissage, et pas seulement à noter la performance.**
 - L'évaluation sommative regarde en arrière ce que les apprenants ont accompli.
 - L'évaluation pour l'apprentissage informe l'enseignement pendant que l'apprentissage est encore en cours.
 - L'évaluation en tant qu'apprentissage aide les apprenants et les enseignants à réfléchir, à suivre les progrès et à définir les prochaines étapes.
 - Des méthodes d'évaluation souples permettent aux apprenants de montrer leur compréhension du mieux qu'ils peuvent, par des moyens variés tels que parler, écrire, dessiner, démontrer ou d'autres formats accessibles.
- * **L'enseignement inclusif peut commencer par de petits ajustements concrets en classe. Les enseignants peuvent réduire les obstacles en planifiant clairement, en utilisant des formats variés, en vérifiant la compréhension, en offrant du choix, en soutenant la participation et en gardant des attentes élevées.**
 - Des vérifications d'inclusion rapides avant, pendant et après les leçons aident les enseignants à repérer les obstacles et à ajuster le soutien.
 - Il existe des stratégies simples et peu coûteuses pour aider à traiter les difficultés dans plusieurs domaines, comme la communication, la vue, l'audition, la mobilité, l'attention, l'apprentissage, les routines, l'amitié ou le comportement.
 - Des règles et des routines claires aident les apprenants à se sentir en sécurité, réduisent la confusion et soutiennent une participation significative.
- * **L'ASE développe les compétences émotionnelles, sociales et relationnelles dont les apprenants ont besoin pour participer, se sentir à leur place et contester la stigmatisation ou l'exclusion.**
 - L'ASE soutient le bien-être, le lien à l'école, les relations respectueuses, la réduction du harcèlement et une participation renforcée.
 - Les cinq compétences de l'ASE sont la conscience de soi, la gestion de soi, la prise de décision responsable, les compétences relationnelles et la conscience sociale.
 - L'ASE peut être intégré par l'apprentissage par projet, l'apprentissage coopératif, les pratiques restauratives, l'apprentissage par le service et les routines quotidiennes.
 - Les syndicats de l'éducation peuvent soutenir l'ASE en plaidant pour la formation des enseignants, le bien-être, la direction partagée, l'équité, l'apprentissage entre pairs et des campagnes d'inclusion visibles.

Ressources complémentaires

1. **Video: 'Cooperative Learning Roles'.** The video introduces common roles in a small group to encourage participation of all members: <https://youtu.be/zR6rTKPkjgQ>
2. **Video: 'What is Group Work?'.** The video shows how clear expectations and well-defined roles engage students in learning: <https://youtu.be/TgcNHL4vpp4>
3. **Video: 'Leveraging Prior Learning'.** <https://youtu.be/rD0L6UiEXrc?si=kvUWTFsRc4Vrr4a>
4. **Meaningful Learning Opportunities:** Wenk, Laura. "The importance of engaging prior knowledge": <https://sites.hampshire.edu/ctl/2017/09/14/the-importance-of-engaging-prior-knowledge/>
5. **Meaningful Learning Opportunities:** Yale Poorvu Center for Teaching and Learning, "The beginning and end of class": <https://poorvucenter.yale.edu/Beginning-End-Class>
6. **Child-friendly and Accessible Learning Environments:** UNICEF Webinar 10: Access to School and the Learning Environment I - Physical, Information and Communication : <https://www.unicef.org/northmacedonia/reports/access-school-and-learning-environment-i-physical-information-and-communication>
7. **Universal Design for Learning in Action:** 100 Ways to Teach All Learners
8. Rapp, Whitney H. (2014). **Universal Design for Learning in Action: 100 Ways to Teach All Learners.** Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
9. **UDL Now: A Teachers Guide to Applying Universal Design for Learning in Today:** <https://publishing.cast.org/https://publishing.cast.org/catalog/books-products/udl-now-third-edition-novak>
10. **UDL Now Book Club Guide** (contains links to further resources): https://www.novakeducation.com/hubfs/Books/UDLNow_Book_Club_Guide-1.pdf
11. **What Really Works with Universal Design for Learning:** <https://lccn.loc.gov/2018053220>
12. **Universal Design for Learning and its Role in Ensuring Access to Inclusive Education for All:** https://www.internationaldisabilityalliance.org/sites/default/files/universal_design_for_learning_final_8.09.2021.pdf
13. **Video: UDL at a Glance,** by cast.org, a nonprofit education research and development organization focused on the application of UDL in creative inclusive learning environments: <https://www.youtube.com/watch?v=bDvKnY0g6e4>
14. **Video: What is UDL?** Universal Design for Learning Explained: <https://youtu.be/eYN-qrKIIYI?si=MrJjNsWRBXsmQMIm>
15. **Video: UDL - Principles and Practice,** by National Center on Universal Design for Learning: <https://m.youtube.com/watch?v=pGLTJw0GSxk>

- 16. **Video: UDL in Action** - 5th Grade Writing , Cecilia Solis, a 5th-grade teacher in Walla Walla, takes on a tour of how she has applied UDL principles in her classroom during writing and the impact it has had on her and her students: <https://youtu.be/4CJVfkh0TyE?si=ztO1ZKzTgEGISgNN>
- 17. **Further information on the SEL framework for applying SEL in the school community:** <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/#social-emotional-learning>
- 18. **Videos: Link to various videos on SEL competencies for teachers:** <https://www.pbslearningmedia.org/collection/social-emotional-learning/t/core-competencies-SEL/>
- 19. **Example activities of SEL 3 signature practices – Welcome, Engage, and Close:** <https://signaturepractices.casel.org/>
- 20. **“SEL Teaching Practices That Enhance Academic Learning and Engagement”**, the guide lists examples of ways teachers can create opportunities for learners to practice and reflect on social and emotional skills: <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/2024/10/SEL-Teaching-Practices-10.2024.pdf>

Unité 2.5. Rôles collaboratifs dans la promotion de l'inclusion et la lutte contre la stigmatisation

Présentation de l'unité

L'Unité 5 met l'accent sur la collaboration en tant que responsabilité partagée pour pérenniser l'inclusion et lutter contre la stigmatisation. Elle explique comment une approche à l'échelle de l'école rassemble chefs d'établissement, enseignants, personnel d'appui à l'éducation, apprenants, familles, proches aidants, communautés, services de santé et services sociaux, et syndicats de l'éducation. L'unité met en lumière comment chaque groupe peut contribuer à façonner des attitudes inclusives, à renforcer les politiques et routines scolaires, à lever les obstacles, à soutenir les apprenants touchés par la lèpre, un handicap, des problèmes de santé ou la stigmatisation, et à construire des cultures scolaires où tous les apprenants se sentent en sécurité, respectés et capables de participer.

Objectifs d'apprentissage de l'unité

- 1. Expliquer l'objet et les éléments clés d'une approche à l'échelle de l'école en matière d'inclusion et de réduction de la stigmatisation.
- 2. Décrire comment les apprenants peuvent participer de manière significative à la création d'environnements scolaires sûrs, inclusifs et respectueux.
- 3. Repérer des façons de collaborer avec les familles et les proches aidants pour soutenir les apprenants et réduire la stigmatisation à la maison et à l'école.
- 4. Repérer des occasions de collaboration avec la communauté au sens large, y compris les systèmes de soutien sanitaires, sociaux et locaux.
- 5. Expliquer comment les syndicats de l'éducation peuvent plaider en faveur de politiques inclusives, du soutien aux enseignants, de conditions de travail sûres et de cultures scolaires exemptes de stigmatisation.

Objectifs d'apprentissage de l'unité

- 2.5.1 L'approche à l'échelle de l'école
- 2.5.2 La participation des élèves
- 2.5.3 Les familles et les proches aidants
- 2.5.4 La collaboration avec la communauté au sens large
- 2.5.5 Les syndicats de l'éducation

2.5.1 L'approche à l'échelle de l'école

L'éducation inclusive ne se produit pas de manière isolée. Elle implique que les familles, les communautés, les chefs d'établissement et les syndicats de l'éducation travaillent ensemble. Chaque groupe a un rôle à jouer pour façonner les attitudes, lever les obstacles et soutenir tous les apprenants. C'est particulièrement important pour les apprenants touchés par la stigmatisation, un handicap ou des problèmes de santé comme la lèpre. Lorsque tout le monde travaille ensemble, les apprenants se sentent soutenus à la fois à l'école et à la maison. Cela aide aussi à réduire la peur, les malentendus et la discrimination dans la communauté au sens large. L'inclusion n'est pas une activité ponctuelle. C'est une responsabilité partagée qui exige un effort, une coopération et un engagement continus.

Une approche à l'échelle de l'école signifie que chacun, dans la communauté scolaire, travaille ensemble pour rendre l'école sûre, accueillante et inclusive pour tous les apprenants. Elle « implique une action collective et collaborative, au sein d'une communauté scolaire et par celle-ci, pour améliorer l'apprentissage, le comportement et le bien-être des élèves, ainsi que les conditions qui les soutiennent ». ³⁶ La communauté scolaire ³⁷ comprend les enseignants, les chefs d'établissement, le personnel d'appui à l'éducation, les apprenants, les familles et les proches aidants, et la communauté au sens large.

Dans une approche à l'échelle de l'école ³⁸

- L'inclusion fait partie de la vie scolaire quotidienne
- Tous les apprenants sont traités avec respect et équité
- La stigmatisation et la discrimination sont activement combattues
- Les politiques, l'enseignement et les routines scolaires soutiennent tous l'inclusion

Chaque école est différente ; cette approche devrait donc être adaptée au contexte local. Cependant, l'objectif est toujours le même : faire en sorte que chaque apprenant se sente en sécurité, respecté et capable de participer.

Éléments clés d'une approche à l'échelle de l'école pour mettre fin à la stigmatisation

Les éléments suivants décrivent une approche complète à l'échelle de l'école. Ils peuvent être adaptés et élargis en tant que normes minimales pour établir des environnements inclusifs et exempts de stigmatisation au sein de votre école ou de votre syndicat. ³⁹

1. Direction collaborative et engagement de la communauté

- Les chefs d'établissement, les enseignants, le personnel d'appui à l'éducation, les conseils d'élèves et les parents travaillent en collaboration pour co-crée et diriger des stratégies qui construisent des environnements d'apprentissage sûrs et inclusifs.
- Les responsables communautaires, les organisations de santé locales et les syndicats de l'éducation s'associent activement à l'école pour défendre l'équité et démanteler la stigmatisation au niveau communautaire.

2. Un code de conduite clair et inclusif

- Le code définit explicitement les valeurs inclusives fondamentales, repère les différentes formes de stigmatisation et de discrimination, et énonce les comportements positifs attendus.
- Il établit une politique de tolérance zéro sans ambiguïté à l'égard de la discrimination, du harcèlement et du harcèlement (harassment).
- Le code promeut et récompense activement une conduite qui nourrit un climat scolaire positif, accueillant et sûr pour tous.

3. Un renforcement continu des capacités des chefs d'établissement, des enseignants et du personnel d'appui à l'éducation

- Les chefs d'établissement, les enseignants et le personnel d'appui à l'éducation sont dotés des connaissances et des compétences nécessaires pour repérer, traiter et prévenir de manière proactive la discrimination et la violence.
- Les chefs d'établissement et les enseignants reçoivent une formation continue aux stratégies pédagogiques inclusives, telles que la CUA, l'enseignement centré sur l'apprenant et la fourniture d'aménagements raisonnables.

4. Autonomisation des apprenants et droits de l'enfant

- Les programmes intègrent activement des approches fondées sur les droits de l'enfant, le respect de la diversité et l'apprentissage socio-émotionnel.
- Le leadership des élèves est intentionnellement favorisé, en veillant à ce que les apprenants marginalisés — y compris les filles, les garçons, les personnes non binaires, les apprenants touchés par la lèpre (maladie de Hansen), les apprenants avec et sans handicap — soient représentés à égalité et à ce qu'on leur donne voix au chapitre.
- Les écoles promeuvent intentionnellement des relations saines entre pairs pour améliorer la conscience et les attitudes générales des élèves à l'égard de l'inclusion, de l'équité et de la diversité.

5. Signalement, suivi et reddition de comptes transparents

- Les écoles offrent des canaux sûrs, accessibles et strictement confidentiels permettant aux élèves et au personnel de signaler des expériences de discrimination, de stigmatisation ou de violence.
- Les mécanismes de signalement sont directement reliés à des systèmes de soutien médical, psychosocial, juridique et scolaire efficaces, garantissant que les survivants et leurs familles reçoivent un soutien approprié.
- Des comités de protection de l'enfance ou des mécanismes de contrôle institutionnels dédiés sont établis pour suivre les incidents et faire respecter la reddition de comptes.

6. Une gestion des incidents réactive et restaurative

- Des protocoles inclusifs et centrés sur l'apprenant sont établis pour répondre efficacement aux besoins spécifiques et intersectionnels des élèves qui subissent une discrimination, en particulier les apprenants touchés par la lèpre.
- Des filières d'orientation claires et actives sont maintenues avec les systèmes locaux de

protection de l'enfance, de santé et de protection sociale pour garantir un soutien complet et multisectoriel.

7. Des environnements physiques sûrs et accessibles

- L'architecture de l'école, les salles de classe et les espaces d'apprentissage suivent les principes de la conception universelle, garantissant qu'ils soient physiquement accessibles et adaptés au genre.
- Les installations d'eau, d'assainissement et d'hygiène (WASH) sont présentes, entièrement accessibles, privées et sûres pour tous les apprenants.
- Des mesures de protection sont envisagées pour garantir que les élèves puissent se rendre à l'école et en revenir en toute sécurité, sans crainte de harcèlement.

8. Un engagement significatif des familles et des proches aidants

- Les familles et les proches aidants sont reconnus et activement associés en tant que partenaires essentiels pour pérenniser l'inclusion à l'échelle de l'école.
- Les écoles établissent des canaux de communication réguliers et bidirectionnels avec les familles pour planifier ensemble la meilleure façon de soutenir le bien-être global et la réussite scolaire de leurs enfants.

2.5.2 La participation des élèves

Pourquoi la participation des élèves est-elle importante ?

L'une des raisons les plus fortes de développer des structures de participation des élèves dans les écoles est que les enfants ont le droit d'exprimer leur avis sur les questions qui les concernent. Ce principe reconnaît que tous les enfants ont des idées, des perspectives et des expériences qui méritent d'être entendues et prises au sérieux.⁴⁰ Il est soutenu par la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (CRC)⁴¹ et la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CRDPH).⁴² Cela inclut les apprenants touchés par la lèpre, qui peuvent faire face au silence, à la stigmatisation, à la discrimination ou à l'exclusion à l'école et ont donc besoin d'occasions sûres et respectueuses d'être entendus.

En classe, cela signifie que tous les enfants, y compris les enfants en situation de handicap et les apprenants touchés par la lèpre, ont le droit de contribuer activement à leur apprentissage. Ils ne sont pas de simples récepteurs d'instruction ou de connaissances. Chaque apprenant a la capacité de façonner son propre apprentissage et de soutenir celui des autres.⁴³ Lorsque les élèves sont associés de manière significative, ils deviennent des partenaires actifs dans la création d'une classe inclusive. Pour les apprenants touchés par la lèpre, une participation significative peut aussi aider à contester la stigmatisation, à renforcer le sentiment d'appartenance et à garantir que les décisions relatives au soutien s'appuient sur leur vécu plutôt que sur la peur ou les suppositions.

Obstacles à la participation des apprenants

Les apprenants sont une ressource précieuse pour rendre l'inclusion effective dans la pratique. Pourquoi, alors, leur voix est-elle si souvent absente des décisions relatives à l'enseignement et à l'apprentissage ? Parmi les obstacles liés aux attitudes, environnementaux et institutionnels qui limitent la participation des élèves figurent⁴⁴

- L'idée fausse selon laquelle les jeunes enfants ne comprennent pas comment fonctionne le monde
- La croyance selon laquelle les enfants ne peuvent pas communiquer leurs sentiments et leurs idées
- La supposition selon laquelle les adultes savent toujours ce qui est le mieux et les enfants ne devraient qu'écouter
- Le fait que les adultes ne savent pas comment aider les enfants à traiter et à communiquer leurs pensées et leurs sentiments
- Des méthodes de recueil de l'avis des enfants qui ne conviennent pas à leur âge, à leurs intérêts ou à leurs façons de communiquer préférées
- Le fait que les enfants aient peur ou soient mal à l'aise à l'idée de partager leurs opinions et leurs expériences avec des adultes
- Le fait que de nombreux enfants en situation de handicap n'aient pas accès à des outils de communication tels que la langue des signes ou d'autres soutiens accessibles
- Le fait que les enfants ne reçoivent pas l'information de façon accessible et adaptée à leur âge, ce qui les aiderait à se forger leur propre avis et à participer de manière significative



- La peur, la stigmatisation ou la discrimination qui rendent les apprenants touchés par la lèpre hésitants à parler, à demander du soutien ou à prendre part à la vie scolaire
- Des environnements scolaires qui ne protègent pas la confidentialité ou ne répondent pas de manière appropriée aux moqueries, au harcèlement ou à l'exclusion
- Des approches de participation trop rigides, formelles ou centrées sur les adultes

Certains enfants et jeunes peuvent avoir besoin de soutien pour exprimer leur avis

Les enfants communiquent et donnent un sens à leurs sentiments, expériences et idées d'une manière qui reflète leur âge et leur stade de développement. Certains enfants, comme les plus jeunes, les enfants timides ou ceux en situation de handicap, peuvent avoir besoin d'un soutien supplémentaire. Cela ne réduit toutefois pas la valeur de leur avis. Il en va de même pour les apprenants touchés par la lèpre, y compris ceux qui peuvent composer avec la stigmatisation, des déficiences visibles, des absences liées au traitement ou la peur d'être jugés.

Avec les bons outils, du soutien, un environnement sûr et du temps, tous les enfants peuvent apporter des éclairages importants sur la façon dont ils apprennent et ce qui les aide à participer. Une inclusion significative exige d'écouter tous les apprenants, y compris les enfants en situation de handicap et les apprenants touchés par la lèpre (maladie de Hansen), lorsque des décisions sont prises au sujet du soutien dont ils ont besoin en classe et au-delà.

Pour lever les obstacles à l'apprentissage, il faut d'abord les comprendre. L'une des meilleures façons d'y parvenir est d'écouter les apprenants eux-mêmes et de les associer à l'identification de ce qui doit changer. C'est particulièrement important lorsque la stigmatisation ou la discrimination affecte la participation, car les apprenants touchés par la lèpre (maladie de Hansen) peuvent aider les écoles à comprendre ce qui les fait se sentir en sécurité, respectés, inclus et capables d'apprendre.

La participation significative est un processus

La participation peut se comprendre comme un processus continu dans lequel les apprenants expriment leur avis et sont activement associés aux décisions qui les concernent. Elle exige le partage d'information et le dialogue entre enfants, adolescents et adultes, fondés sur la confiance et le respect mutuel. Elle signifie aussi que l'avis des enfants se voit accorder le poids qui convient, d'une manière qui reflète leur âge et leur maturité.⁴⁵

Nous pouvons concevoir la participation des élèves à trois grands niveaux. Ces niveaux ne sont ni rigides ni mutuellement exclusifs. Une même activité peut inclure plus d'un niveau, et un processus peut commencer par la consultation et devenir progressivement plus collaboratif ou dirigé par les apprenants.

Niveaux de participation⁴⁶

- 1. Participation consultative** - Les adultes écoutent les idées, opinions et expériences des enfants. L'avis des enfants et des jeunes éclaire la prise de décision des adultes, mais ne participe pas directement à la prise des décisions finales.

En classe, cela peut consister pour les enseignants à demander aux élèves ce qui les aide à apprendre et ce qui rend la participation difficile. Pour les apprenants touchés par la lèpre (maladie de Hansen), la participation consultative peut inclure des occasions privées et respectueuses de faire part de préoccupations relatives à la stigmatisation, au harcèlement, à l'assiduité, aux besoins liés au traitement ou au soutien à l'école.

- Initiée et dirigée par les adultes
- La voix de l'apprenant est reconnue
- Les apprenants n'ont aucun contrôle sur les résultats
- Les apprenants n'ont aucun pouvoir de décision

- 2. Participation collaborative** — Les adultes et les apprenants travaillent ensemble en tant que partenaires. La prise de décision est partagée, et les apprenants ont de l'influence à la fois sur le processus et sur le résultat.

En classe, cela peut signifier que les enseignants et les élèves décident conjointement des questions à explorer, des enjeux à soulever ou de la façon d'améliorer la participation en classe. Pour les apprenants touchés par la lèpre (maladie de Hansen), cela peut inclure le fait de travailler avec les enseignants pour s'accorder sur des soutiens concrets, des réponses au harcèlement, des dispositions de participation flexibles pendant le traitement, ou des façons de promouvoir le respect et une information exacte auprès des pairs.

- Initiée par les adultes
 - Adultes et apprenants sont partenaires
 - Les enfants et les jeunes ont une influence à la fois sur le processus et les résultats
- Il existe des occasions d'accroître, au fil du temps, les niveaux d'action autodirigée des apprenants touchés par la lèpre (maladie de Hansen) ou en situation de handicap.

- 3. Participation dirigée par les apprenants** — Les adultes créent un environnement propice dans lequel les enfants et les jeunes sont encouragés à prendre les devants. Les apprenants repèrent les priorités, soulèvent des préoccupations et plaident pour eux-mêmes. Le rôle de l'adulte passe de la direction au soutien et à l'accompagnement.

Cela peut ressembler à une classe où les apprenants se sentent suffisamment en sécurité et en confiance pour soulever des enjeux qui comptent pour eux et proposer des solutions. Pour certains apprenants touchés par la lèpre (maladie de Hansen), cela peut inclure la conduite d'actions de sensibilisation entre pairs, la prise de parole contre un traitement discriminatoire, ou la contribution à façonner des réponses scolaires qui protègent la dignité et l'inclusion.

- Initiée par les apprenants
- Les apprenants repèrent les enjeux qui comptent pour eux
- Les adultes facilitent et soutiennent
- Les apprenants ont un plus grand contrôle à la fois sur le processus et les résultats

Les outils et stratégies qui soutiennent la participation de tous les apprenants, y compris ceux touchés par la lèpre (maladie de Hansen) et en situation de handicap, ont été abordés dans l'Unité 4, Stratégies centrées sur l'apprenant.



Participation éthique

Il convient de souligner que la participation des enfants et des jeunes devrait toujours être adaptée à l'âge, volontaire, et menée dans un environnement sûr qui protège leur sécurité, leurs droits et leur vie privée. La participation devrait aussi refléter les capacités évolutives de chaque enfant, conformément à la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant. Ce à quoi un enfant plus jeune peut participer de manière significative sera différent de ce à quoi un adolescent plus âgé peut participer, et les adultes devraient s'ajuster en conséquence plutôt que d'appliquer une norme unique à tous les âges.

C'est particulièrement important dans le contexte de la lèpre. Inviter un apprenant touché par la lèpre à partager son expérience — par exemple, en tant que pair éducateur ou porte-parole dans une activité de sensibilisation — peut être véritablement valorisant, mais ce ne l'est pas automatiquement. De nombreux enfants touchés par la lèpre portent une lourde stigmatisation et, dans certains cas, un traumatisme, et peuvent ne pas encore se sentir prêts à parler publiquement de leur expérience, même s'ils y sont invités avec chaleur et de bonnes intentions. La responsabilité incombe ici aux adultes, et non à l'enfant : la participation doit toujours être proposée, jamais attendue, avec une possibilité réelle et sans pression de refuser, un soutien continu avant et après, et un cadre sûr où l'enfant maîtrise ce qu'il partage. La volonté d'un enfant de parler publiquement ne devrait jamais être traitée comme un signe de participation réussie — le silence, ou le choix d'un rôle plus discret, est un résultat tout aussi valable.

ESSAYEZ CECI !

La vérification de préparation à la parole des élèves en 5 minutes

Avant de pouvoir donner efficacement du pouvoir à la parole des élèves, en particulier pour les apprenants touchés par la lèpre, un handicap ou la stigmatisation, nous devons nous assurer que l'environnement de la classe est prêt à l'accueillir. En vous appuyant sur le cadre de la parole des élèves du Search Institute, utilisez cette auto-évaluation rapide pour évaluer si votre classe réunit les conditions fondamentales pour que les élèves puissent s'exprimer en toute sécurité.

Prenez 5 minutes pour répondre « Oui » ou « Non » aux questions suivantes :

Partie 1 : Confiance et disposition du cœur (le socle)

Les élèves évaluent en profondeur si un enseignant est digne de confiance avant de prendre le risque de partager leurs véritables pensées.

- ☐ **Respect mérité :** Est-ce que je m'efforce activement de gagner la confiance et le respect de mes élèves par l'empathie, plutôt que de les attendre simplement en raison de mon autorité d'enseignant ?
- ☐ **Sécurité émotionnelle :** Mes élèves se sentent-ils en sécurité pour venir me voir lorsqu'ils sont frustrés, contrariés ou confrontés à une difficulté ?
- ☐ **Entretenir les liens :** Est-ce que j'engage régulièrement des conversations en tête à tête avec les élèves qui vont au-delà des résultats scolaires, des notes ou de la discipline ?

Partie 2 : Structures de classe (les occasions)

La parole exige des espaces clairs, intentionnels et structurés pour être entendue.

- ☐ **Intention claire :** Lorsque je sollicite l'avis des élèves, suis-je totalement transparent sur les raisons de ma demande et sur les décisions que leur retour influencera ?
- ☐ **Formats variés :** Est-ce que j'offre des façons multiples et accessibles aux élèves de faire entendre leur voix (par ex. boîtes à questions anonymes, discussions en petits groupes, vote visuel) afin que les apprenants timides ou anxieux puissent participer ?
- ☐ **Temps dédié :** Est-ce que je réserve un temps dédié et sans hâte au cours de la semaine, spécifiquement pour le retour des élèves, plutôt que de le caser dans la dernière minute du cours ?

**Partie 3 : Dynamiques de pouvoir et inclusion (la portée)**

La véritable parole des élèves signifie partager le pouvoir et garantir que les voix les plus marginalisées soient amplifiées.

- ☐ **Accès égal :** Est-ce que je gère intentionnellement les discussions afin que chacun ait une chance de contribuer, plutôt que d'écouter seulement les élèves les plus bruyants et les plus assurés ?
- ☐ **Représentativité :** Est-ce que je recherche et valide activement les perspectives des apprenants marginalisés, comme ceux qui peuvent vivre l'isolement ou la stigmatisation ?
- ☐ **Réactivité (boucler la boucle) :** Lorsque les élèves partagent leurs opinions, est-ce que j'assure un suivi et leur montre explicitement comment leur contribution a produit un changement réel en classe ?

Votre prochaine étape :

Si vous avez répondu « Non » ou « Pas encore » à l'une des questions ci-dessus, ne vous inquiétez pas : c'est simplement votre point de départ. Choisissez UNE case non cochée sur laquelle vous concentrer cette semaine. Par exemple, si vous devez travailler la réactivité, fixez-vous pour objectif de dire explicitement à votre classe, le vendredi, comment un élément précis de leur retour a changé votre façon d'enseigner une leçon.

2.5.3 Les familles et les proches aidants

Les familles et les proches aidants jouent un rôle clé dans l'éducation inclusive. Ce sont souvent les personnes qui connaissent le mieux l'apprenant et qui peuvent aider les écoles à comprendre ses forces, ses besoins, ses intérêts et ses expériences quotidiennes. C'est particulièrement important pour les apprenants touchés par la lèpre, un handicap, la stigmatisation, la discrimination ou d'autres problèmes de santé. Lorsque les familles et les écoles travaillent ensemble, les apprenants sont plus susceptibles de se sentir soutenus, d'être assidus et de prendre pleinement part à la vie scolaire.

Pourquoi l'implication des familles et des proches aidants importe

Les parents et les proches aidants ont le droit d'être associés aux décisions qui concernent l'éducation de leurs enfants. De plus, ils ont la responsabilité principale de l'éducation de leur enfant.⁴⁷ Leur implication peut améliorer à la fois l'apprentissage et le bien-être. Ils peuvent partager des informations utiles sur ce qui soutient l'apprenant à la maison, ce qui cause du stress ou des difficultés, et ce qui aide l'apprenant à se sentir en sécurité et inclus.

C'est particulièrement important pour les apprenants touchés par la stigmatisation ou la discrimination. Les familles peuvent remarquer les premiers signes de harcèlement, d'exclusion, de honte ou de peur. Elles peuvent aussi aider les écoles à comprendre comment la stigmatisation liée à la lèpre, à un handicap ou à d'autres problèmes de santé affecte l'assiduité, la participation, la confiance ou les relations.

Les enseignants ont eux aussi un rôle important dans le fait de tenir les familles informées. Lorsque les écoles partagent une information claire et respectueuse sur l'apprentissage, la participation et le soutien, les familles sont mieux à même de renforcer l'apprentissage à la maison et de soulever tôt leurs préoccupations. La communication devrait être concrète, régulière et sensible aux situations familiales.

Dans la pratique, cela peut signifier que les enseignants créent des occasions régulières, formelles ou informelles, de rencontrer les familles et les proches aidants pour :

- Obtenir des informations sur l'enfant
- Partager ce qui est fait en classe
- Donner des conseils sur la façon dont les parents peuvent davantage soutenir leur enfant à la maison

Les familles et les proches aidants peuvent aider à contester la stigmatisation

Les familles et les proches aidants d'apprenants touchés par la lèpre et d'apprenants en situation de handicap peuvent aider à (maladie de Hansen) construire des attitudes plus inclusives dans la communauté scolaire au sens large. Lorsque les familles comprennent ce qu'est l'inclusion et pourquoi

elle importe, elles sont mieux à même de contester la peur, les mythes et la discrimination.

Cela compte beaucoup pour les apprenants touchés par la lèpre et d'autres conditions stigmatisées. Les malentendus et la peur chez les adultes et les enfants peuvent renforcer l'exclusion et le harcèlement à l'école. Les familles et les proches aidants peuvent aider à réduire cela en utilisant un langage respectueux, en partageant une information exacte, en soutenant les apprenants touchés et en prenant la parole lorsqu'une discrimination se produit.

Dans la pratique, cela peut signifier que les enseignants :

- Fournissent aux parents une information claire sur l'éducation inclusive, ce à quoi s'attendre, et comment elle profite à tous les apprenants, y compris leur propre enfant
- Tiennent des réunions communautaires pour traiter les attitudes négatives, prévenir le harcèlement et construire un soutien aux enfants en situation de handicap et aux autres apprenants touchés par la stigmatisation

Niveaux de partenariat avec les familles et les proches aidants

L'implication des familles et des proches aidants peut prendre différentes formes, selon les occasions que les écoles mettent à disposition. Ce qui importe, c'est que la communication soit bidirectionnelle, respectueuse et centrée sur l'inclusion, le bien-être et la participation de l'apprenant. ⁴⁸ En voici quelques exemples :

1. **Les familles comme personnes engagées dans le plaidoyer** — Les réseaux de familles et de proches aidants peuvent aider à pousser pour des politiques et pratiques plus inclusives, y compris un meilleur soutien aux apprenants touchés par la lèpre, un handicap ou la stigmatisation.
2. **Les familles comme contributrices à l'éducation inclusive** — Les familles peuvent soutenir l'apprentissage et le développement à la maison, partager des informations utiles avec les enseignants, et aider à repérer ce qui rend la participation plus facile ou plus difficile pour l'apprenant.
3. **Les écoles et les familles comme partenaires** — Les écoles peuvent associer les familles à la planification, à la prise de décision et aux activités scolaires afin que l'inclusion devienne un objectif partagé.
4. **Les familles qui soutiennent les familles** — Les réseaux de parents et de proches aidants peuvent créer des espaces pour partager information, encouragement, expérience et soutien concret.
5. **Les familles dans la gouvernance scolaire** — Les familles peuvent prendre part à des comités, à des consultations et à des processus de décision scolaires qui façonnent l'inclusion, le soutien aux apprenants et les espaces sûrs.

Les partenariats fonctionnent mieux lorsque les familles, les proches aidants et les écoles se sentent respectés et informés. Les rôles devraient être clairs, la communication ouverte, et il devrait y avoir des occasions régulières de parler de ce qui fonctionne, de ce qui ne fonctionne pas et de ce qui doit changer. C'est particulièrement important lorsque les apprenants sont touchés par la stigmatisation ou la discrimination, car la confiance et la confidentialité sont essentielles à un soutien significatif.

2.5.4 La collaboration avec la communauté au sens large

Pourquoi devons-nous associer la communauté ?

En observant la communauté au sens large qui entoure l'école, nous trouverons probablement plusieurs organisations et institutions susceptibles d'aider à soutenir l'inclusion et à combattre la discrimination. Les collectivités locales, les organisations de la société civile (OSC), les ONG internationales, les groupes de parents, les syndicats de l'éducation, les organisations de personnes touchées par la lèpre, les organisations de personnes handicapées (OPH), les organisations confessionnelles, les organisations de femmes, les responsables communautaires, les centres de santé et de soins médicaux locaux, les groupes de soutien juridique, les collèges et universités, et les groupes de jeunes ne sont que quelques-uns de ces partenaires potentiels précieux.⁴⁹

Les communautés possèdent de riches ressources dans lesquelles les écoles peuvent puiser pour soutenir correctement les apprenants, en particulier ceux touchés par la lèpre ou en situation de handicap. Les membres de la communauté peuvent soutenir activement l'éducation inclusive de plusieurs façons :

- **Fournir un soutien direct** : Les collectivités locales, les groupes de la société civile, les organisations de personnes touchées par la lèpre, les OPH, les centres de santé et de soins médicaux locaux, et d'autres organisations et institutions similaires peuvent aider les enfants à obtenir les aides techniques nécessaires ou mettre les familles en lien avec des services essentiels de santé, de soins médicaux, d'aide juridique et de protection sociale.
- **Sensibiliser** : Les groupes communautaires peuvent agir comme de puissants promoteurs de l'éducation inclusive, en sensibilisant le public aux droits des apprenants touchés par la lèpre et en dissipant activement les mythes et les peurs entourant la lèpre.
- **Favoriser l'inclusion sociale** : Les groupes de jeunes peuvent intentionnellement inclure les enfants en situation de handicap ou touchés par la lèpre dans leurs activités extrascolaires, contribuant à normaliser l'inclusion et à contester directement les attitudes négatives des pairs.

À quoi ressemble la collaboration avec la communauté au sens large dans la pratique

Voici des exemples de la façon dont les enseignants et les écoles construisent de solides partenariats communautaires :

- 1. Repérer qui est absent** — Travailler aux côtés des responsables communautaires pour repérer quels enfants sont actuellement déscolarisés, souvent à cause de la peur de la stigmatisation ou de problèmes de santé comme la lèpre, et réfléchir ensemble à la façon de les ramener en toute sécurité en classe.
- 2. Amener l'apprentissage dans la communauté** — Chaque fois que c'est possible, sortir de la classe. Organiser des sorties de terrain qui permettent aux élèves d'explorer et de mettre en pratique ce qu'ils apprennent en situation réelle. Par exemple, la visite d'un marché local relie les mathématiques de la classe à la vie quotidienne, tout en montrant à la communauté que tous les enfants ont leur place dans les espaces publics.
- 3. Amener la communauté dans l'école** — Inviter des personnalités locales et des parents à intervenir comme conférenciers (par ex. des agents de santé locaux exposant des faits sur la maladie et le handicap) ou à se porter volontaires pour des activités scolaires comme le récit ou la réparation de l'aire de jeux. L'utilisation d'un outil de cartographie communautaire (voir l'exemple d'outil dans Mise en pratique et application) peut aider à repérer ces occasions.
- 4. Partager la responsabilité de l'amélioration de l'école** — Associer les membres de la communauté, aux côtés des familles, aux discussions sur les valeurs fondamentales de l'école et les inclure dans la planification des améliorations. Lorsque la communauté se sent responsable, les pratiques inclusives deviennent plus durables.
- 5. Mener des campagnes de sensibilisation** — Les enseignants formés à l'éducation inclusive mènent des séances de sensibilisation à l'intention des autorités locales, des associations de parents et des groupes communautaires pour discuter ouvertement du handicap et de la lèpre. Ces séances servent à recueillir les propres idées de la communauté sur la façon de lever les obstacles à la participation.
- 6. Entretenir le lien** — Créer des occasions régulières de collaboration. Maintenir une culture de travail d'équipe en organisant des réunions régulières, des dialogues ouverts ou des événements sociaux inclusifs qui rapprochent l'école et la communauté.

La stigmatisation prospère dans le silence et l'isolement, ce qui fait de la communauté au sens large un allié essentiel dans la lutte pour l'éducation inclusive. Lorsque les écoles s'associent activement à des organisations locales, à des services de santé et à des responsables communautaires, elles créent un front uni qui conteste les idées fausses sur la lèpre et le handicap, à l'intérieur comme à l'extérieur de la classe. Ces collaborations ne se contentent pas de relier les familles à des systèmes de soutien vitaux : elles transforment aussi la communauté elle-même en un réseau protecteur qui défend les droits, la dignité et l'éducation de chaque enfant.

2.5.5 Les syndicats de l'éducation

Les syndicats de l'éducation ne sont pas seulement des représentants du monde du travail : ce sont de puissants promoteurs de l'équité dans nos écoles et nos communautés. Parce que « le mouvement syndical est guidé par les principes des droits humains, de la démocratie et de la justice sociale », ⁵⁰ les syndicats sont particulièrement bien placés pour défendre les droits des apprenants les plus marginalisés, en veillant à ce qu'ils « atteignent leur plein potentiel ». Pour y parvenir, les syndicats mènent un large éventail d'activités, en plus de l'enseignement, telles que le plaidoyer, la mobilisation, l'autonomisation, la campagne, la formation et la négociation, pour n'en citer que quelques-unes. ⁵¹

Le pouvoir du dialogue social

L'un des outils les plus efficaces dont disposent les syndicats est le dialogue social, en travaillant aux côtés des employeurs, des gouvernements, des organisations de la société civile et des organisations de personnes touchées par la lèpre. Comme le souligne le Comité syndical européen de l'éducation (CSEE), « le dialogue social joue en lui-même un rôle important pour rendre l'éducation plus inclusive ». ⁵²

Les syndicats de l'éducation sont encouragés à s'impliquer activement dans les discussions et les négociations portant sur tous les aspects de l'éducation afin de contribuer à construire des systèmes véritablement inclusifs. Voici quelques exemples d'occasions d'implication. ⁵³

- 1. Conditions de travail** — garantir que les enseignants disposent de temps rémunéré et d'un espace correctement doté en ressources, dans le cadre de leurs heures de travail, pour apporter un soutien supplémentaire aux apprenants qui en ont le plus besoin.
- 2. Perfectionnement professionnel** — créer un perfectionnement professionnel initial et continu pour les enseignants, les chefs d'établissement et le personnel d'appui à l'éducation afin qu'ils soient pleinement outillés pour traiter des enjeux complexes comme la stigmatisation liée à la santé.
- 3. Financement inclusif** — garantir qu'un financement public de l'éducation suffisant et flexible soit utilisé pour soutenir l'éducation inclusive et des environnements d'apprentissage accessibles.
- 4. Recrutement et fidélisation des enseignants** — influencer les politiques et lignes directrices de recrutement et de fidélisation pour refléter la diversité au sein du personnel de l'éducation, en encourageant l'embauche d'enseignants et de personnels de l'éducation issus de groupes sous-représentés, tels que les personnes en situation de handicap et celles ayant des problèmes de santé comme la lèpre.

Impulser une réforme systémique

Lorsque les syndicats s'associent à la direction des écoles, l'impact est transformateur. Des recherches récentes soulignent que, lorsque les syndicats de l'éducation collaborent avec les écoles, « ils ont le potentiel d'impulser une réforme scolaire significative, de renforcer la motivation des enseignants et de s'attaquer aux disparités dans la répartition des ressources ». ⁵⁴ Reconcevoir les syndicats comme des partenaires collaboratifs renforce les systèmes éducatifs et conduit à de meilleurs résultats d'apprentissage.

Pour les enfants et les familles touchés par la lèpre, le plaidoyer des syndicats de l'éducation peut changer la vie. Les syndicats peuvent mettre leur pouvoir collectif au service de la fin de la stigmatisation liée à la lèpre de plusieurs façons concrètes :

- 1. Plaider pour des politiques sûres** — Les syndicats peuvent recourir à la négociation collective pour exiger des politiques de tolérance zéro à l'égard de la discrimination, garantissant qu'aucun enfant ne se voie refuser l'inscription et qu'aucun enseignant ne se voie refuser un emploi en raison d'un diagnostic de lèpre.
- 2. Autonomiser les personnels de l'éducation** — Les enseignants peuvent craindre des réactions hostiles de la communauté s'ils accueillent un apprenant atteint de la lèpre dans leur classe. Les syndicats peuvent apporter un soutien vital.
- 3. Mobiliser la communauté** — Parce que les syndicats sont profondément enracinés dans les communautés locales, ils peuvent lancer des campagnes de sensibilisation pour dissiper les mythes sur la lèpre, en remplaçant la peur par des faits et de la solidarité.

En intégrant la lutte contre la stigmatisation au cœur de leur plaidoyer, les syndicats de l'éducation garantissent que l'inclusion ne soit pas seulement une politique sur le papier, mais une réalité quotidienne dans chaque école. D'autres stratégies sur la façon dont les syndicats de l'éducation peuvent mener le plaidoyer en faveur de l'inclusion et de la fin de la stigmatisation et de la discrimination seront abordées dans le [Module 3 : Outils de plaidoyer pour les syndicats de l'éducation](#).

ESSAYEZ CECI !

Une conversation, un lien

Cette unité porte sur la collaboration, mais vous n'avez pas besoin d'attendre un grand programme ou un changement de politique pour commencer. Vous pouvez commencer par une seule action simple cette semaine.

Choisissez UNE des options suivantes à essayer avant votre prochain cours ou réunion :

Option 1 : Créer un moyen simple pour les élèves de donner leur avis

Essayez une routine de retour simple et peu contraignante, telle que :

- Demander « Y a-t-il quelque chose qui te faciliterait la participation en classe ? » lors du cercle de fin de journée
- Mettre en place un tableau des ressentis simple où les élèves peuvent pointer ou marquer comment ils se sont sentis ce jour-là
- Placer une boîte à suggestions où les élèves peuvent déposer un mot, à tout moment, sur ce qui les aiderait

Observez ce qui ressort. Vous n'avez pas besoin d'agir sur tout tout de suite : commencez simplement par écouter.

Option 2 : Aller vers une famille

Essayez un petit pas pour entrer en lien avec un parent ou un proche aidant, tel que :

- Un bref échange informel à la sortie des classes ; même deux minutes suffisent pour demander comment les choses se passent à la maison
- Un court mot ou message partageant une observation positive sur leur enfant
- Une réunion parents-enseignant, si vous n'en avez pas déjà une de prévue
- Demander s'il y a quelque chose qu'ils aimeraient que vous sachiez, et écouter sans juger la réponse.

Option 3 : Repérer un lien communautaire

Pensez à une personne ou à un groupe de votre communauté (un agent de santé, un responsable local, une association de parents, une organisation de personnes touchées par la lèpre (maladie de Hansen)) qui pourrait soutenir l'inclusion dans votre école. Notez son nom et une façon dont il pourrait aider.

Option 4 : Parler à votre syndicat

Mentionnez une préoccupation liée à l'inclusion (comme un besoin de formation, de matériels ou de soutien pour un apprenant précis) à un collègue ou à un représentant syndical. Voyez ce qu'il suggère.

Réfléchissez :

- Qu'avez-vous appris de cela que vous ne saviez pas auparavant ?
- Quelle est une prochaine étape que vous pourriez entreprendre, sur la base de ce que vous avez appris ?

C'est une façon rapide de commencer à pratiquer ce à quoi ressemble la collaboration à l'échelle de l'école, une relation à la fois. Vous approfondirez cela dans l'activité de cartographie communautaire à la fin de cette unité.

Mise en pratique et application

Cartographie communautaire

Objectif : repérer les personnes, les groupes et les services qui peuvent aider l'école à soutenir l'inclusion, à réduire la stigmatisation et à répondre aux besoins des apprenants.

Complétez le tableau par vous-même. Pensez à votre école ou à votre communauté et n'inscrivez que les exemples les plus importants.

- 1. Énumérez les personnes, groupes ou services qui peuvent soutenir les apprenants et les familles.
- 2. Écrivez le soutien qui existe déjà.
- 3. Écrivez une lacune ou un défi.
- 4. Choisissez une action simple que vous pouvez entreprendre ensuite.

Utilisez ce tableau :

Partenaire ou groupe communautaire	Soutien actuel	Lacune ou défi	Une action simple
Exemple : familles et proches aidants	Assistent aux réunions ou partagent les besoins de l'apprenant	Certaines familles sont difficiles à joindre	Utiliser un message ou un créneau de réunion simple qui leur convient

Résumé de l'unité

- * L'éducation inclusive est renforcée lorsque toute la communauté scolaire partage la responsabilité de la sécurité, de la participation et de l'appartenance.
- * Une approche à l'échelle de l'école aligne la direction, les politiques, la pratique de classe, les routines scolaires, la voix des apprenants, l'engagement des familles, les partenariats communautaires et le plaidoyer syndical autour de l'inclusion et de la réduction de la stigmatisation.

- * Les apprenants devraient être des participants actifs dans la construction de cultures scolaires inclusives, par le soutien entre pairs, le leadership des élèves, les mécanismes de retour et les activités qui promeuvent le respect et l'appartenance.
- * Les familles et les proches aidants sont des partenaires essentiels pour comprendre les besoins des apprenants, réduire la peur et la désinformation, soutenir la participation et renforcer les valeurs inclusives à la maison et à l'école.
- * La collaboration avec les acteurs communautaires — y compris la santé, la protection de l'enfance, les services sociaux, les responsables locaux, les organisations de la société civile et les organisations de personnes touchées par la lèpre — peut renforcer les filières d'orientation, la sensibilisation et le soutien concret aux apprenants.
- * Les syndicats de l'éducation peuvent aider à pérenniser l'inclusion en plaidant pour la formation des enseignants, des conditions de travail sûres, des ressources adéquates, des politiques de lutte contre la discrimination et des écoles exemptes de stigmatisation.

Ressources complémentaires

- 1. UNESCO. **A Resource Pack for Global Citizenship Education** (GCED): Module 6 - Whole School Approach: https://openlearning.unesco.org/assets/courseware/v1/1554885be57ff8c7ed500abe187e6eca/asset-v1:UNESCO+UNESCO-04+2021_01+type@asset+block/Whole_school_approach.pdf
- 2. UNICEF. (2013). **Take Us Seriously! Engaging Children with Disabilities in Decisions Affecting their Lives**: <https://www.unicef.org/media/126316/file/Take-Us-Seriously.pdf>
- 3. UNICEF. (2014a). **Webinar 7, Partnerships, Advocacy and Communication for Social Change**. Companion Technical Booklet: <https://www.unicef.org/lac/media/7711/file>
- 4. UNICEF. (2014b). Webinar 13. **Parents, Family and Community Participation in Inclusive Education**. Companion Technical Booklet: <https://www.unicef.org/lac/media/7741/file>
- 5. Search Institute's **Student Voice Toolkit**: <https://searchinstitute.org/resources-hub/student-voice-toolkit>

Annexes

Annexe 1: Définitions de l'éducation inclusive selon la CDPH et l'UNESCO

Les définitions suivantes montrent que l'éducation inclusive ne consiste pas simplement à placer tous les apprenants dans la même salle de classe. Elle vise à transformer les systèmes éducatifs afin que la diversité soit accueillie, que les obstacles soient éliminés et que chaque apprenant puisse participer pleinement, éprouver un sentiment d'appartenance et réussir sur un pied d'égalité avec les autres. Ainsi, l'accès, la participation, l'appartenance et l'équité ne sont pas des objectifs distincts, mais des caractéristiques essentielles d'une éducation véritablement inclusive.

CDPH

Chaque enfant a droit à une éducation inclusive de qualité. La CDPH et l'Observation générale no 4 (OG4) qui l'a suivie indiquent que l'éducation inclusive exige une « transformation de la culture, des politiques et des pratiques dans tous les environnements éducatifs formels et informels afin de répondre aux besoins et aux identités diversifiés de chaque élève, ainsi qu'un engagement à supprimer les obstacles qui empêchent cette possibilité. Elle suppose de renforcer la capacité du système éducatif à atteindre tous les apprenants. Elle met l'accent sur la participation pleine et effective, l'accessibilité, l'assiduité et la réussite de tous les élèves, en particulier de ceux qui, pour différentes raisons, sont exclus ou risquent d'être marginalisés. L'inclusion implique l'accès à une éducation formelle et informelle de grande qualité, ainsi que la progression dans celle-ci, sans discrimination. Elle vise à permettre aux communautés, aux systèmes et aux structures de lutter contre la discrimination, y compris les stéréotypes préjudiciables, de reconnaître la diversité, de promouvoir la participation et de surmonter les obstacles à l'apprentissage et à la participation de chacun, en mettant l'accent sur le bien-être et la réussite des élèves en situation de handicap. Elle nécessite une transformation approfondie des systèmes éducatifs dans la législation, les politiques et les mécanismes de financement, d'administration, de conception, de prestation et de suivi de l'éducation. »

UNESCO⁵⁵

L'éducation inclusive signifie que tous les enfants apprennent ensemble dans la même école. L'UNESCO la définit comme « un processus qui consiste à prendre en compte la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre grâce à une participation accrue à l'apprentissage, aux cultures et aux communautés, et à une réduction de l'exclusion au sein de l'éducation et hors de celle-ci. Elle implique des changements et des adaptations dans les contenus, les approches, les structures et les stratégies, avec une vision commune couvrant tous les enfants de la tranche d'âge concernée et la conviction qu'il incombe à l'État d'éduquer tous les enfants. »

Annexe 2 : Guide rapide — Répondre aux apprenants ayant subi des violences

Lorsqu'un apprenant confie avoir subi de la violence, de la discrimination, du harcèlement ou des mauvais traitements, votre première réaction est déterminante. Une réponse calme et bienveillante peut l'aider à se sentir en sécurité et l'encourager à demander une aide supplémentaire.

- 1. Assurer la sécurité immédiate de l'apprenant** — Si l'apprenant court un danger immédiat, prenez des mesures pour le protéger et suivez les procédures de protection de l'enfance et d'urgence de votre établissement.
- 2. Rester calme et écouter** — Accordez toute votre attention à l'apprenant. Laissez-le parler à son rythme. Ne l'interrompez pas, ne le forcez pas à parler et ne posez pas de questions inutiles.
- 3. Croire et rassurer l'apprenant** — Remerciez-le de vous en avoir parlé. Dites-lui qu'il a bien fait de s'exprimer. Évitez de le blâmer, de le juger ou de remettre en question ses actes.
Exemples:
 - « Merci de m'en avoir parlé. »
 - « Je suis heureux que tu sois venu me voir. »
 - « Ce n'est pas de ta faute. »
 - « Tu as le droit d'être en sécurité. »
- 4. Respecter la vie privée et la confidentialité** — Dans la mesure du possible, échangez avec l'apprenant dans un lieu privé. Expliquez-lui que vous ne communiquerez les informations qu'aux personnes qui doivent les connaître pour assurer sa sécurité. Ne promettez jamais de garder secrets des mauvais traitements ou un préjudice grave.
- 5. Consigner uniquement les faits essentiels** — Notez les propos de l'apprenant en reprenant autant que possible ses propres mots. Indiquez la date, l'heure ainsi que toute blessure ou tout comportement observé. Évitez les suppositions et ne menez pas votre propre enquête.
- 6. Signaler et orienter rapidement** — Suivez les procédures de signalement de votre établissement et orientez l'apprenant vers les services compétents de protection de l'enfance, de santé, de soutien psychosocial ou d'aide sociale. Lorsque la loi l'exige, signalez les préoccupations aux autorités compétentes.
- 7. Continuer à soutenir l'apprenant** — Prenez régulièrement de ses nouvelles, maintenez une classe sûre et inclusive et prévoyez, si nécessaire, des aménagements raisonnables, tout en respectant sa vie privée et sa dignité.

À retenir : Votre rôle consiste à écouter, soutenir, signaler et orienter, et non à enquêter ou à déterminer si l'apprenant dit la vérité.

À faire

- Écouter sans interrompre.
- Rester calme et bienveillant.
- Prendre les préoccupations au sérieux.
- Respecter la dignité de l'apprenant.
- Suivre les procédures de protection de l'établissement.
- Demander conseil si vous ne savez pas quoi faire ensuite.

À éviter

- Poser des questions orientées ou des questions d'enquête détaillées.
- Promettre une confidentialité totale.
- Blâmer ou critiquer l'apprenant.
- Faire pression sur l'apprenant pour qu'il en dise plus qu'il ne le souhaite.
- Contacter vous-même l'auteur présumé.
- Essayer de résoudre seul les cas graves.

Annexe 3 : Faire face aux auteurs de violence⁵⁶

Lorsqu'un apprenant adopte un comportement violent, il est important de réagir rapidement, équitablement et de manière cohérente. Les politiques et procédures de l'établissement doivent encadrer le signalement, l'examen et le traitement des incidents.

Principes clés

- Rencontrez séparément la personne ayant subi la violence et l'apprenant responsable du comportement, afin que chacun puisse s'exprimer librement et en toute sécurité.
- Recourez à la discipline positive et aux approches réparatrices chaque fois que cela est approprié.
- Mettez l'accent sur la réparation du préjudice, la responsabilisation et la prévention de nouveaux incidents.
- Traitez le comportement sans humilier ni couvrir l'apprenant de honte.
- Veillez à ce que les réponses soient rapides et proportionnées à l'incident.
- Adopter une approche tenant compte des traumatismes

Les enfants qui recourent à la violence peuvent avoir eux-mêmes subi des violences, de la négligence ou d'autres formes de traumatisme. Comprendre les raisons qui sous-tendent le comportement d'un enfant peut aider à déterminer le soutien dont il a besoin.

Questions à considérer :

- Quels facteurs ont pu contribuer à ce comportement ?
- L'apprenant a-t-il besoin d'un soutien supplémentaire ou d'une orientation vers des services spécialisés ?
- Comment l'établissement peut-il aider l'apprenant à tirer les enseignements de l'incident et à opérer des changements positifs ?

Violence commise par le personnel scolaire

La violence peut également être commise par des enseignants ou d'autres membres du personnel scolaire. Les établissements doivent disposer de procédures claires pour signaler, examiner et traiter les allégations impliquant des membres du personnel. Les règles et les conséquences doivent être appliquées équitablement et de façon cohérente à tous afin de contribuer à créer un environnement scolaire sûr et responsable.

À retenir : l'objectif n'est pas seulement de mettre fin aux comportements préjudiciables, mais aussi de favoriser la responsabilisation, de soutenir l'apprentissage et de prévenir de nouvelles violences.

Annexe 4 : Soutenir les témoins et les apprenants qui assistent à des violences

Les apprenants qui sont témoins de violences peuvent également ressentir de la peur, de la détresse, de la culpabilité ou de l'anxiété. Ils peuvent craindre de devenir la prochaine cible ou regretter de ne pas avoir pu aider. Les enseignants doivent reconnaître que le fait d'assister à des violences peut affecter le bien-être des apprenants et leur offrir des occasions d'exprimer et de comprendre ce qu'ils ont vu dans un cadre sûr et bienveillant.

Les enseignants peuvent :

- Prendre des nouvelles en privé des apprenants qui ont assisté à l'incident et leur demander comment ils se sentent, sans les pousser à raconter les détails.
- Rassurer les apprenants en leur expliquant que la violence n'était pas de leur faute et que les adultes de l'établissement prennent des mesures pour assurer la sécurité de tous.
- Encourager une réaction sûre des témoins, par exemple soutenir l'apprenant concerné après l'incident, refuser d'encourager un comportement préjudiciable, aider l'apprenant à se mettre en sécurité, prévenir un adulte de confiance et signaler les préoccupations. On ne doit jamais attendre des apprenants qu'ils interviennent si cela les expose à un risque.
- Renforcer les normes positives de la classe en abordant l'empathie, le respect, l'inclusion et la responsabilité partagée de chacun dans la création d'un environnement d'apprentissage sûr.
- Repérer les signes de détresse persistante, tels que le repli sur soi, la peur ou des changements de comportement ou d'assiduité, et orienter les apprenants vers des services psychosociaux ou de conseil adaptés si nécessaire.

À retenir : Les témoins peuvent avoir besoin d'autant de soutien que l'apprenant directement touché par la violence. Répondre aux besoins des uns et des autres contribue à rétablir un sentiment de sécurité et à renforcer une culture scolaire positive et inclusive.

Annexe 5 : Des politiques claires et complètes pour des écoles sûres et exemptes de violence⁵⁷

S'appuyer uniquement sur la bonne volonté de chaque enseignant ne suffit pas à garantir la sécurité des élèves. Pour lutter efficacement contre la violence, le harcèlement et la stigmatisation, les établissements doivent adopter des politiques écrites et complètes. Lorsqu'un élève subit de la violence, du harcèlement ou une discrimination grave, les instants qui suivent l'incident sont décisifs. Sans directives claires, les enseignants et le personnel scolaire doivent prendre sur-le-champ des décisions lourdes de conséquences, ce qui peut entraîner des réponses incohérentes, partiales ou inefficaces.

Selon les lignes directrices de l'OMS, des politiques scolaires complètes constituent le fondement d'un environnement d'apprentissage sûr pour plusieurs raisons essentielles :

- **Elles éliminent les incertitudes** — Des politiques claires fournissent aux éducateurs une feuille de route étape par étape. Lorsqu'un incident se produit, l'enseignant n'a pas à se demander : « Est-ce suffisamment grave pour être signalé ? » ou « À qui dois-je en parler ? ». La politique définit explicitement ce qui constitue une violence et le protocole précis pour la signaler en toute sécurité.
- **Elles garantissent cohérence et équité** — Les politiques veillent à ce que chaque incident soit traité avec le même niveau d'attention, quel que soit l'enseignant qui en est témoin. Cette cohérence est essentielle pour instaurer la confiance des élèves : ils doivent savoir que les règles s'appliquent de la même manière à tous et que leurs signalements seront toujours pris au sérieux.
- **Elles définissent les rôles et les limites** — Une bonne politique précise que les enseignants ne sont pas censés agir comme thérapeutes ou représentants des forces de l'ordre. Elle établit des voies d'orientation claires et indique exactement quand un enseignant doit transmettre une situation au conseiller scolaire, à la direction ou aux services extérieurs de protection de l'enfance. Cela évite aux éducateurs de porter seuls toute la charge d'une crise.
- **Elles recentrent l'action sur le soutien et la réadaptation** — Des politiques efficaces éloignent les établissements des mesures purement punitives, comme l'exclusion immédiate, qui ne fait souvent que déplacer le problème. Les directives expliquent plutôt au personnel comment appliquer une discipline constructive, accompagner l'auteur du comportement dans un processus de changement et assurer un soutien psychosocial immédiat à la personne ayant subi la violence.
- **Le rôle des syndicats de l'éducation** — Les syndicats de l'éducation jouent un rôle essentiel dans ce domaine. Grâce à la négociation collective et au dialogue social, ils peuvent veiller à ce que ces politiques ne soient pas seulement rédigées, mais réellement mises en œuvre, financées et accompagnées d'un perfectionnement professionnel suffisant pour que chaque membre du personnel sache les appliquer.

Annexe 6 : Comment soutenir les enseignants

On ne peut pas attendre des enseignants qu'ils assument seuls toute la charge émotionnelle et pratique liée à la prévention de la violence. Voici des exemples de moyens permettant de les soutenir efficacement :

1. **Formation ciblée** — Les enseignants doivent bénéficier d'une formation initiale et continue complète. Ils ont besoin d'outils pratiques et fondés sur des données probantes pour la discipline positive et la gestion de classe, et non de la simple consigne de « mettre fin à la violence ».
2. **Transformation des croyances et normes préjudiciables** — Les établissements doivent offrir aux enseignants des espaces sûrs et un accompagnement professionnel structuré pour examiner de manière critique, traiter et transformer leurs propres croyances préjudiciables ainsi que les normes sociales, culturelles et de genre plus larges. Remettre en cause ces préjugés profondément ancrés est indispensable pour éviter que les éducateurs ne perpétuent involontairement la discrimination ou ne banalisent les comportements agressifs.
3. **Politiques et voies d'orientation claires** — Les enseignants ne doivent pas être contraints d'agir comme thérapeutes ou représentants des forces de l'ordre. Les établissements doivent fournir des procédures écrites et claires pour signaler les violences ainsi que des voies d'orientation établies vers les services sociaux ou de protection de l'enfance, afin que les enseignants sachent exactement qui contacter en situation de crise.
4. **Réseau de collaboration** — Les enseignants sont plus efficaces lorsqu'ils bénéficient du soutien d'une direction mobilisée, de parents impliqués et de l'ensemble de la communauté, afin que les règles appliquées en classe trouvent un écho à l'extérieur.

Annexe 7 : Comprendre les comportements difficiles et y répondre⁵⁸

Comprendre les comportements difficiles

La notion de comportement difficile peut varier selon les cultures, les établissements et les classes. En général, elle désigne des actes susceptibles d'affecter le bien-être de l'apprenant, celui des autres ou l'environnement d'apprentissage. Exemples :

- **Comportement perturbateur** — refus de suivre les consignes, bruit excessif, crises, déplacement sans autorisation.
- **Comportement dangereux ou agressif** — intimidation, agressivité verbale, coups, dégradations matérielles.
- **Comportement socialement inapproprié** — vol, mensonge ou acte contraire aux normes sociales.
- **Comportement de retrait** — timidité extrême, anxiété ou isolement social.

Un comportement difficile constitue souvent une forme de communication. Il peut indiquer qu'un apprenant éprouve des difficultés avec une tâche, ne comprend pas les attentes, se sent frustré, cherche de l'attention ou rencontre des problèmes en dehors de la classe.

Comprendre les raisons des comportements difficiles

Le comportement des enfants est influencé par leurs expériences, leurs besoins et leur environnement. Les causes fréquentes comprennent :

1. **Recherche d'attention** — Certains apprenants adoptent un comportement négatif pour attirer l'attention lorsqu'ils ne connaissent pas d'autre manière de demander du soutien ou de créer un lien.

Qu'est-ce qui peut aider ?

- Accorder une attention positive lorsque les apprenants se comportent de manière appropriée.
- Valoriser les efforts et les comportements positifs.
- Enseigner des façons appropriées de demander de l'aide ou de l'attention.
- Confier des responsabilités utiles et des rôles dans la classe.
- Éviter d'accorder une attention excessive aux comportements mineurs visant à attirer l'attention.

2. **Recherche de contrôle ou d'autonomie** — Certains apprenants testent les limites ou cherchent à exercer davantage de contrôle sur leur environnement.

Qu'est-ce qui peut aider ?

- Rester calme et éviter les rapports de force.
- Proposer des choix lorsque cela est approprié.
- Donner aux apprenants des occasions d'assumer des responsabilités.
- Chercher à résoudre le problème plutôt qu'à gagner une dispute.

3. **Réaction à une blessure ou à la frustration** — Certains apprenants passent à l'acte parce qu'ils se sentent en colère, exclus, traités injustement ou en situation d'échec.

Qu'est-ce qui peut aider ?

- Construire des relations positives et fondées sur la confiance.
- Reconnaître les émotions et les préoccupations.
- Aider les apprenants à exprimer leurs émotions de manière appropriée.
- Enseigner la résolution des conflits et des problèmes.

4. **Évitement de l'échec** — Certains apprenants se replient, refusent les tâches ou deviennent perturbateurs parce qu'ils craignent de se tromper ou d'échouer.

Qu'est-ce qui peut aider ?

- Fixer des attentes réalistes.
- Décomposer les tâches en étapes gérables.
- Encourager les efforts autant que les résultats.
- Créer des occasions de réussite.
- Faire des erreurs des occasions d'apprentissage et rappeler que les progrès prennent du temps.

5. **Informations erronées, sensibilisation limitée ou incertitude face à la différence** —

Certains apprenants peuvent adopter des comportements blessants, évitants ou perturbateurs parce qu'ils ont reçu des informations inexactes sur le handicap, la lèpre ou d'autres différences, ont eu peu d'occasions de s'informer, ou ne savent pas comment interagir respectueusement avec des camarades différents d'eux.

Qu'est-ce qui peut aider ?

- Fournir des informations exactes et adaptées à l'âge sur le handicap, la lèpre et les différences humaines.
- Remettre calmement en question les mythes et stéréotypes à l'aide de faits et d'un langage inclusif.
- Montrer l'exemple d'interactions respectueuses et proposer des formulations et gestes simples.
- Créer des occasions structurées de coopérer, de poser des questions respectueuses et de développer la confiance mutuelle.
- Rappeler que chacun a droit à la dignité, à la participation et à l'appartenance.

Annexe 8 : En quoi la CUA diffère-t-elle de l'enseignement traditionnel et différencié ?

La différenciation peut parfois stigmatiser les apprenants lorsque des « dispositions spéciales » ne sont prévues que pour certains. Dans la pratique, elle peut aussi se réduire à simplifier les contenus ou à diminuer les tâches, ce qui risque d'abaisser les attentes et d'affecter le potentiel et l'estime de soi des apprenants. Cela peut limiter leur accès au même programme de qualité que les autres, un droit protégé par la CDPH et l'Observation générale no 4 relative à l'article 24.

La principale différence entre l'enseignement différencié et la CUA est que le premier adapte l'apprentissage à un apprenant ou à un petit groupe, tandis que la CUA propose dès le départ des options à tous. L'enseignement différencié reste utile lorsque des aménagements raisonnables sont nécessaires, par exemple des rampes, des toilettes accessibles ou des aides à la communication. Toutefois, la CUA réduit le besoin d'ajustements séparés en reconnaissant que tous les apprenants apprennent différemment et peuvent avoir besoin d'un soutien à un moment donné. Elle conçoit l'enseignement pour tous et offre des choix sans stigmatisation.

Le tableau ci-dessous présente les principales différences entre l'enseignement traditionnel, l'enseignement différencié et la CUA.⁵⁹

Enseignement traditionnel	Enseignement différencié	CUA
Statique	Réactif	Proactif
Évalue le programme	Évalue l'élève	Évalue l'environnement et la culture de la classe
Suit une leçon scénarisée	Adapte le scénario lorsqu'il n'est pas efficace	Prend intentionnellement en compte tous les élèves dès la conception ou la planification
Ne tient pas compte des élèves susceptibles d'être marginalisés	Prévoit des expériences différentes pour les élèves en marge	Planifie pour tous les élèves
Conçu pour l'élève moyen	Conçu pour l'élève moyen, avec des adaptations pour certains	Conçu pour tous les élèves
Ignore les obstacles	Contourne les obstacles	Élimine les obstacles

Annexe 9 : Liste générale des aménagements pour l'écriture manuscrite

Catégorie 1 : Adaptations du papier et de la surface d'écriture

Aménagement	Mode d'emploi rapide	Quand l'utiliser / À qui profite-t-il ?
Papier adapté	Utiliser des lignes épaisses, en relief ou des marges surlignées.	Apprenants ayant du mal à rester sur les lignes ou à dimensionner les lettres.
Papier quadrillé	Fournir des cases de taille égale pour guider l'espacement.	Apprenants ayant des difficultés d'espacement ou d'alignement en mathématiques.
Surface d'écriture inclinée	Utiliser un plan incliné ou un classeur en biais.	Améliore l'extension du poignet et le suivi visuel.
Papier à fort contraste	Choisir un fond crème ou pastel.	Apprenants sensibles visuellement ou sujets à la fatigue.
Réduction de l'encombrement visuel	Proposer des fiches comportant moins d'éléments.	Apprenants submergés par les pages chargées.
Positionnement incliné du papier	Enseigner l'inclinaison adaptée à la main dominante.	Apprenants adoptant une position inconfortable du poignet ou du bras.
Papier coloré contrasté	Utiliser des couleurs claires pour améliorer la visibilité.	Apprenants présentant des particularités de traitement visuel.
Papier à réglure très large	Prévoir davantage d'espace entre les lignes.	Apprenants écrivant gros ou ayant une motricité fine réduite.
Travaux sur demi-feuille	Présenter des parties plus petites et moins intimidantes.	Apprenants se fatiguant rapidement.
Repères par pliage	Plier la feuille en sections pour créer des zones visuelles.	Apprenants qui perdent leur position sur la page.

Catégorie 2 : Adaptations des crayons et des outils d'écriture

Aménagement	Mode d'emploi rapide	Quand l'utiliser / À qui profite-t-il ?
Manchons pour crayons	Utiliser des manchons pour positionner les doigts.	Apprenants ayant une prise inefficace.
Outils d'écriture raccourcis	Utiliser des crayons de golf ou des crayons de cire courts.	Favorise la prise tripode.
Stylos ou crayons lestés	Ajouter du poids à l'outil.	Apprenants ayant des tremblements ou un faible retour musculaire.
Portemines	Maintiennent une pointe fine et réduisent la pression.	Apprenants appuyant trop fort ou cassant les pointes.

Stylos ou feutres adaptés	Choisir une encre fluide.	Apprenants se fatiguant vite en écrivant.
Outils d'apprentissage de la prise	Utiliser des manchons spécialisés.	Apprenants acquérant une nouvelle prise.
Crayons texturés	Entourer le crayon de mousse, de caoutchouc ou de ruban antidérapant.	Apprenants ayant besoin d'un retour tactile.
Technique du crayon de cire cassé	Donner des crayons de cire très courts.	Favorise le bon positionnement des doigts.
Outils de grand diamètre	Utiliser de gros feutres ou crayons.	Apprenants ayant peu de force ou de contrôle.
Surfaces d'écriture verticales	Utiliser un chevalet ou un tableau blanc.	Renforce la stabilité de l'épaule et améliore le contrôle.

Catégorie 3 : Aides à l'assise et au positionnement

Aménagement	Mode d'emploi rapide	Quand l'utiliser / À qui profite-t-il ?
Hauteur adaptée de la chaise et du bureau	Régler pour que les pieds reposent à plat et les coudes soient à hauteur du bureau.	Tous les apprenants ; base d'une bonne posture.
Repose-pieds ou coussins dynamiques	Ajouter un soutien stable ou permettant le mouvement.	Apprenants ayant une faible stabilité du tronc ou ayant besoin de bouger.
Tapis d'écriture antidérapants	Empêcher le papier de glisser.	Apprenants ayant besoin de libérer leurs deux mains pour écrire.
Soutien de la main et du poignet	Proposer des appuis ou des attelles souples.	Apprenants présentant une instabilité articulaire ou de la fatigue.
Activités de stabilité proximale avant l'écriture	Faire des pompes au mur ou manipuler de la pâte résistante.	Apprenants qui s'affaissent ou se fatiguent facilement.
Options d'assise flexibles	Bureaux debout, coussins ou ballons thérapeutiques.	Apprenants ayant des besoins sensoriels ou de mouvement.

Catégorie 4 : Adaptations pédagogiques et des tâches

Aménagement	Mode d'emploi rapide	Quand l'utiliser / À qui profite-t-il ?
Cases pour l'écriture manuscrite	Utiliser des cases pour faire comprendre la taille et l'espacement des lettres.	Apprenants ayant des difficultés visuospatiales.
Points de départ ou tracés préparés	Surligner les points de départ ou proposer des lettres en pointillés.	Apprenants qui découvrent la formation des lettres.
Fractionnement des travaux	Diviser les tâches en courtes parties.	Apprenants qui se fatiguent ou perdent leur concentration.
Réponses orales ou recours à un scripteur	Autoriser les réponses verbales ou la dictée.	Apprenants dont l'écriture est lente ou douloureuse.
Saisie au clavier ou dictée vocale	Proposer des solutions technologiques.	Apprenants ayant besoin de réduire la charge d'écriture.

Temps supplémentaire	Accorder des délais prolongés.	Apprenants qui écrivent lentement.
Planning visuel des étapes	Afficher chaque étape de l'écriture.	Apprenants ayant besoin d'aide pour séquencer.
Fiches prédécoupées	Réduire la fiche à la tâche concernée.	Apprenants submergés par une page entière.
Cadres d'écriture	Utiliser des cases ou des plans.	Apprenants ayant besoin de repères d'espacement.
Marge d'écriture surlignée	Utiliser des repères colorés pour le début et la fin.	Apprenants qui dépassent les marges.

Catégorie 5 : Autres modalités d'écriture

Aménagement	Mode d'emploi rapide	Quand l'utiliser / À qui profite-t-il ?
Autres formats de réponse	Utiliser l'entourage ou les choix multiples au lieu d'une réponse écrite.	Apprenants ayant d'importantes difficultés motrices.
Étiquetage plutôt que phrases	Remplacer les longues réponses par des étiquettes.	Apprenants évalués sur le contenu plutôt que sur l'écriture.
Tampons ou autocollants	Les utiliser à la place de mots répétés.	Apprenants souffrant de fatigue de la main.
Écriture collaborative	Un partenaire écrit pendant que l'apprenant dicte.	Apprenants ayant besoin de l'aide d'un pair.
Dictée suivie d'une révision par l'apprenant	Un adulte écrit, puis l'apprenant révise.	Apprenants capables de réviser mais pas de produire un long texte.

Catégorie 6 : Soutiens à l'engagement, à la motivation et à l'autorégulation

Aménagement	Mode d'emploi rapide	Quand l'utiliser / À qui profite-t-il ?
Lignes d'écriture surlignées	Colorer la ligne inférieure ou les espaces.	Apprenants ayant besoin de repères visuels.
Espacateurs pour les doigts	Utiliser un outil pour maintenir un espacement régulier entre les mots.	Apprenants qui serrent les mots.
Démonstration de la formation des lettres	L'enseignant montre lentement chaque geste.	Apprenants visuels.
Cartes visuelles par étapes	Montrer les traits de chaque lettre dans l'ordre.	Apprenants ayant besoin d'un guidage visuel pas à pas.
Réduction de la copie au tableau	Fournir un support imprimé.	Apprenants ayant des difficultés de suivi visuel.
Choix de l'outil d'écriture	Laisser choisir le type de stylo ou de crayon.	Apprenants réticents à écrire.
Intégration des centres d'intérêt	Utiliser les sujets préférés dans les tâches.	Renforce la motivation.
Pauses de mouvement planifiées	Prévoir de brèves pauses pour s'étirer ou bouger.	Apprenants qui se fatiguent ou ont besoin de bouger.
Renforcement positif des efforts	Valoriser la persévérance et les progrès.	Renforce la confiance.

Échauffement des mains	Faire des exercices de motricité fine avant d'écrire.	Prépare les muscles et améliore le contrôle.
Écriture sous forme de jeu	Transformer les tâches en défis amusants.	Apprenants qui évitent l'entraînement.
Écriture en mouvement	Écrire au mur, au sol ou avec tout le corps.	Apprenants kinesthésiques ou en recherche sensorielle.
Journées d'écriture thématiques	Changer d'outil ou de thème chaque semaine.	Maintient l'intérêt par la nouveauté.
Phrases amusantes avec un dé	Stimuler l'envie d'écrire.	Apprenants ayant des difficultés d'orthographe, de lisibilité ou de motivation.
Tableaux de choix de sujets	Laisser l'apprenant choisir son sujet.	Renforce l'adhésion.
Surfaces non traditionnelles	Tableaux à craie, bacs de sable ou papier texturé.	Apprenants ayant besoin de variété sensorielle.
Outils de retour sur la pression	Papier carbone ou stylos sensibles à la pression.	Apprenants exerçant une pression irrégulière.
Fiches d'échauffement	Tracer des boucles, lignes et motifs.	Apprenants ayant besoin de préparer la planification motrice.
Fiches d'autoévaluation	L'apprenant évalue la lisibilité et l'effort.	Encourage l'autoréflexion.
Activités manuelles de motricité fine	Laçage, origami ou découpage avant l'écriture.	Échauffe les muscles nécessaires à l'écriture.

Source: Elizabeth Kosek, "Big List of Handwriting Accommodations for IEPs (60+ Occupational Therapy Accommodations!)," Empowering OT Resources, August 19, 2025, <https://empoweringotresources.com/big-list-of-handwriting-accommodations/>.

Annexe 10 : Approche « Accueillir, mobiliser et conclure »⁶¹

Fondée sur les trois pratiques emblématiques d'apprentissage social et émotionnel de CASEL, l'approche « Accueillir, mobiliser et conclure » aide à intégrer cet apprentissage dans l'enseignement quotidien. Ces pratiques permettent aux enseignants de créer un sentiment d'appartenance, de favoriser une participation active et de terminer les leçons par un temps de réflexion et des prochaines étapes claires.

Accueillir	Commencez par une routine, une activité ou une salutation inclusive qui permet aux apprenants de se sentir vus, respectés et prêts à apprendre.	Exemples : un cercle du matin, un accueil chaleureux à la porte ou une courte activité de mise en relation en lien avec l'objectif de la leçon.
Mobiliser	Utilisez différentes stratégies tout au long de la leçon afin que les apprenants puissent interagir avec le contenu, faire des liens avec leur vie et participer de différentes manières.	Exemples : alterner des activités interactives et réflexives, proposer du travail en binômes ou en groupes, accorder un temps de réflexion individuelle et prévoir de courtes pauses pour favoriser la concentration, la participation et la disponibilité pour apprendre
Conclure	Terminez la séance de manière intentionnelle en aidant les apprenants à réfléchir à ce qu'ils ont appris, à valoriser les contributions des autres et à identifier une prochaine étape.	Exemples : une question de réflexion, une synthèse collective, un rituel de valorisation ou une routine de transition qui permet de faire le lien entre la leçon et une action future.

Annexe 11 : Pratique et application — Activités animées

Les activités proposées servent à approfondir les apprentissages et à vérifier la compréhension ; elles sont destinées à être animées par un facilitateur.

Unité 1. Éducation inclusive : principes et pratiques

A. Associer et comparer les définitions

Objectif : Comparer les principales définitions de l'éducation inclusive et déterminer ce qu'elles impliquent pour les politiques, les pratiques et l'enseignement quotidien.

Travaillez en petits groupes. Lisez trois courtes définitions de l'éducation inclusive : l'une tirée d'une politique ou d'une loi nationale, une autre de la CDPH et une troisième de l'UNESCO (voir l'Annexe 1 : Définitions selon la CDPH et l'UNESCO). Discutez ensuite de ce que chacune met en avant.

1. Soulignez ou relevez les mots clés de chaque définition, tels que l'accès, la participation, l'appartenance, le soutien, l'égalité ou le changement.
2. Repérez un ou deux points communs.
3. Repérez une différence importante dans chaque définition.
4. Présentez vos conclusions :
 - Quelle définition semble la plus solide ou la plus complète, et pourquoi ?
 - Que montre cette comparaison sur la manière dont votre système éducatif comprend l'inclusion ?
 - Qu'est-ce qui doit encore changer dans la pratique ?

B. Repérer les obstacles

Objectif : Reconnaître différents types d'obstacles à l'inclusion et déterminer les mesures concrètes que les éducateurs peuvent prendre pour les réduire.

Travaillez en binômes ou en groupes de trois. Pour chaque étude de cas, déterminez le type d'obstacle et proposez une ou deux mesures concrètes que vous pourriez prendre pour y remédier.

Étude de cas 1 : Un enseignant suppose qu'un apprenant touché par la lèpre ne devrait pas participer aux travaux de groupe, car les autres enfants pourraient se sentir mal à l'aise. L'apprenant est régulièrement assis seul et rarement invité à participer aux discussions en classe.

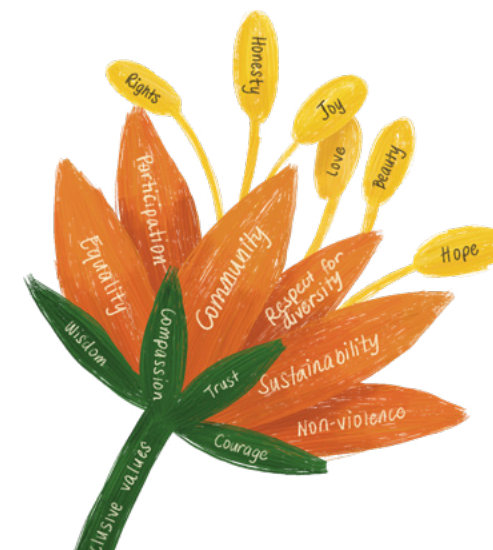
- De quel type d'obstacle s'agit-il ?
- Quelles sont les deux mesures que vous pourriez prendre pour contribuer à changer la situation ?

Étude de cas 2 : Un apprenant ayant des difficultés de mobilité souhaite assister aux cours, mais la salle se trouve au deuxième étage et l'établissement ne dispose ni de rampe ni de main courante. En conséquence, l'apprenant arrive souvent en retard ou manque des cours.

- De quel type d'obstacle s'agit-il ?
- Quelles sont les deux mesures que vous pourriez prendre pour contribuer à résoudre le problème ?

Étude de cas 3 : Un établissement exige un acte de naissance pour inscrire un enfant. Un apprenant de la communauté ne possède pas les documents requis et n'a donc pas été admis, bien qu'il soit prêt à fréquenter l'école.

- De quel type d'obstacle s'agit-il ?
- Quelle mesure pourriez-vous prendre vous-même pour aider l'enfant ou sa famille à franchir l'étape suivante ?



C. Fleur des valeurs

Objectif : Étudier comment les valeurs inclusives façonnent la culture scolaire, les pratiques de classe et l'action syndicale.

- Travaillez en petits groupes, de préférence avec des enseignants du même établissement ou du même syndicat.
- Reprenez la Fleur des valeurs et choisissez une valeur que vous jugez essentielle pour lutter contre la stigmatisation dans votre établissement ou votre syndicat.
- Réfléchissez à l'influence que cette valeur peut avoir sur votre établissement, puis remplissez le tableau ci-dessous.

[Inscrivez ici la valeur inclusive choisie]	
Si elle est profondément ancrée dans l'établissement	Si elle est absente de l'établissement
■ Quelle influence positive aurait-elle sur les relations entre les élèves, les enseignants et la direction ?	■ Qu'arriverait-il aux élèves à risque, notamment ceux touchés par la lèpre ou le handicap, en matière de relations et de sécurité ?
■ Comment influencerait-elle l'organisation des cours, la rédaction des politiques et le déroulement des réunions syndicales ?	■ Comment l'absence de cette valeur affecterait-elle le moral des enseignants, les politiques scolaires et la solidarité syndicale ?
■ Comment orienterait-elle les choix pédagogiques quotidiens ?	■ Comment cette absence se manifesterait-elle dans les méthodes d'enseignement et la gestion de classe ?

- Relisez votre tableau rempli. Notez une action concrète que vous pouvez mettre en œuvre cette semaine, dans votre classe ou au sein de votre section syndicale locale, afin de promouvoir activement la valeur analysée.

Unité 2. Inclusive and Supportive Learning Environments

A. Classroom Snapshot Sharing

Objectif : Comparer les expériences et produire des idées concrètes pour évoluer vers une pratique centrée sur l'apprenant.

1. En binômes ou en petits groupes, chaque participant décrit brièvement une leçon type qu'il enseigne (2 à 3 minutes chacun).
2. En groupe, discutez des points suivants :
 - Quels éléments de cette leçon sont centrés sur l'enseignant ? Lesquels sont centrés sur l'apprenant ?
 - Que faudrait-il modifier pour rendre la leçon davantage centrée sur l'apprenant ?
 - Quelle mesure réaliste pourrait être essayée au cours de la semaine à venir ?
 - Chaque participant s'engage à apporter un petit changement et le présente au groupe avant la fin de la séance.

B. Carrousel des rôles

Objectif : Explorer les différents rôles que les enseignants jouent dans une classe centrée sur l'apprenant : gestionnaire, facilitateur, observateur et apprenant.

1. Installez quatre postes ou feuilles de tableau-papier, un pour chaque rôle : gestionnaire, facilitateur, observateur et apprenant.
2. En petits groupes, passez d'un poste à l'autre et notez :
 - Un exemple de ce rôle dans l'enseignement quotidien.
 - Une difficulté rencontrée par les enseignants pour exercer ce rôle.
3. Réunissez les participants pour présenter les principaux enseignements de chaque poste, puis discutez :
 - Quel rôle la plupart des participants trouvent-ils le plus facile ? Lequel est le plus difficile, et pourquoi ?
 - Comment les enseignants peuvent-ils s'entraider pour renforcer les rôles qu'ils trouvent les plus difficiles ?

Unité 3. Reconnaître, prévenir et traiter la violence à l'école

A. Continuum des valeurs

Objectif : Explorer comment les croyances personnelles, les attitudes et les normes sociales peuvent influencer nos réactions envers les apprenants et contribuer à l'inclusion, à la stigmatisation, à la discrimination ou à la violence.

Demandez aux participants de se placer le long d'un continuum allant de « Tout à fait d'accord » à « Pas du tout d'accord » en réponse à une sélection d'affirmations.

Exemples d'affirmations :

- Les châtiments corporels sont parfois nécessaires.
- Les garçons et les filles devraient être disciplinés différemment.
- Les apprenants en situation de handicap apprennent mieux dans des classes séparées.
- Les établissements devraient lutter activement contre les stéréotypes et la discrimination.

Animez la discussion :

1. Pourquoi les participants ont-ils choisi cette position ?
2. Comment ces croyances influencent-elles l'enseignement et la culture scolaire ?
3. Quelles valeurs favorisent des établissements sûrs et inclusifs ?

Concluez en déterminant les valeurs communes qui favorisent l'inclusion, la dignité et la non-violence.

B. Cartographie de la sécurité scolaire

La création d'établissements sûrs et inclusifs exige à la fois un engagement individuel et des politiques favorables. Des systèmes solides contribuent à protéger et respecter tous les apprenants et à leur permettre de participer pleinement à l'éducation.

Objectif : Repérer les personnes, groupes et services qui peuvent aider l'établissement à soutenir l'inclusion, réduire la stigmatisation et répondre aux besoins des apprenants.

Remplissez le tableau avec un partenaire ou en petit groupe, de préférence avec des collègues du même établissement ou de la même communauté. Pensez à votre établissement ou à votre communauté et ne notez que les exemples les plus importants.

1. Dressez la liste des personnes, groupes ou services pouvant soutenir les apprenants et les familles.
2. Indiquez le soutien déjà disponible.
3. Indiquez une lacune ou une difficulté.
4. Choisissez une mesure simple à prendre ensuite.

Utilisez ce tableau :

Partenaire ou groupe communautaire	Soutien actuel	Lacune ou difficulté	Une action simple
Exemple : familles et aidants	Participent aux réunions ou communiquent les besoins des apprenants	Certaines familles sont difficiles à joindre	Utiliser un message simple ou proposer un horaire de réunion qui leur convient

Invitez les groupes à présenter un point fort et une action prioritaire. Discutez :

1. Quelles mesures peuvent être prises immédiatement ?
2. Lesquelles nécessitent le soutien de la direction, des syndicats ou des pouvoirs publics ?

Unité 4. Stratégies centrées sur l'apprenant

A. Créer des possibilités d'apprentissage porteuses de sens

Objectif : Trouver des moyens concrets de rendre l'apprentissage utile, pertinent et accessible à des apprenants divers.

1. En petits groupes, attribuez à chaque groupe un élément : objectif, connaissances antérieures, pertinence, pratique ou démonstration.
2. Chaque groupe imagine deux ou trois exemples concrets pour cet élément, tirés de ses matières d'enseignement.
3. Les groupes présentent leurs idées afin de constituer une banque commune de stratégies.

B. Réflexion sur la pédagogie centrée sur l'apprenant

Objectif : Réfléchir à la pédagogie centrée sur l'apprenant et déterminer des améliorations qui renforcent l'inclusion des apprenants confrontés à la stigmatisation ou à des obstacles.

1. Répartissez les participants en quatre groupes et attribuez à chacun un élément : possibilités d'apprentissage porteuses de sens, parcours d'apprentissage multiples, apprentissage coopératif ou espaces d'apprentissage accessibles.
2. Chaque groupe examine comment cet élément apparaît déjà dans son établissement ou sa classe et détermine une amélioration pour soutenir les apprenants touchés par la lèpre, le handicap ou une autre situation stigmatisée.
3. Les groupes présentent un exemple de classe et une amélioration concrète.
4. Concluez en définissant une action commune à essayer la semaine suivante pour rendre la pédagogie plus inclusive.

C. Rendre l'apprentissage en groupe plus efficace (apprentissage coopératif)

Objectif : Mettre en pratique des stratégies qui rendent l'apprentissage en groupe plus structuré, inclusif et favorable à tous.

1. Répartissez les participants en petits groupes et attribuez à chacun l'un des cinq conseils d'apprentissage coopératif.
2. Demandez à chaque groupe de jouer ou de décrire la manière dont il présenterait ce conseil aux élèves pour la première fois.
3. Les groupes présentent leur approche, puis l'ensemble des participants discute des idées à essayer.

D. Appliquer la CUA en classe

Objectif : Appliquer les principes de la conception universelle de l'apprentissage à la planification des leçons afin d'offrir diverses façons d'accéder aux apprentissages, de s'y engager et de les démontrer.

1. Demandez aux participants de travailler en petits groupes selon le niveau scolaire, la matière ou le contexte d'enseignement.
2. Chaque groupe choisit un thème commun, utilise le modèle de planification CUA pour définir des options de représentation, d'engagement, d'action et d'expression, puis présente son plan au groupe pour obtenir des commentaires.
3. Appuyez-vous sur les questions-guides de la CUA destinées aux enseignants lors de la planification des leçons.
4. Le facilitateur encourage des ajustements réalistes et peu coûteux qui réduisent les obstacles pour tous, notamment les apprenants en situation de handicap, ayant un problème de santé ou confrontés à la stigmatisation.
5. Appliquez ces idées dans votre classe.
6. Réfléchissez à votre expérience :
 - Comment les apprenants ont-ils vécu la leçon dans son ensemble ? Qu'avez-vous remarqué concernant leur engagement, leur confiance ou leur plaisir ?
 - Quelles parties du plan ont bien fonctionné et lesquelles ne se sont pas déroulées comme prévu ?
 - Qu'est-ce qui vous a aidé à appliquer la CUA ?
 - Quels obstacles avez-vous rencontrés et qu'est-ce qui faciliterait une application plus régulière ?
 - Que modifieriez-vous la prochaine fois pour réduire les obstacles et mieux soutenir tous les apprenants ?

Niveau scolaire : _____

Matière : _____

Thème : _____

Je présenterai le contenu à l'aide de : (Plusieurs moyens de représentation)	J'utiliserai les activités suivantes pour mobiliser mes élèves : (Plusieurs moyens d'engagement)	Mes élèves pourront exprimer ce qu'ils ont appris par : (Plusieurs moyens d'action et d'expression)
"1. Ex. : présentation PowerPoint 2. 3. 4.	1. Ex. : activités de groupe 2. 3. 4.	1. Ex. : tableau de choix ou menu des différentes activités possibles 2. 3. 4.

E. Aménagements courants à essayer en classe

Objectif : Choisir des aménagements de classe appropriés qui réduisent les obstacles et favorisent la participation des apprenants.

1. Présentez une courte description anonymisée d'un apprenant confronté à un obstacle précis.
2. En petits groupes, choisissez deux ou trois aménagements susceptibles de l'aider et expliquez pourquoi.
3. Les groupes présentent leurs recommandations et discutent des différences d'approche.

F. Intégrer l'évaluation formative à l'enseignement quotidien

Objectif : Renforcer les pratiques quotidiennes d'évaluation formative qui aident les enseignants à vérifier la compréhension et à répondre aux besoins des apprenants.

1. En binômes, décrivez à tour de rôle comment vous vérifiez actuellement la compréhension pendant une leçon.
2. Repérez ensemble les étapes manquantes parmi les huit étapes de l'évaluation formative.
3. Convenez d'une étape que chacun essaiera cette semaine et prévoyez d'en reparler ensuite.

G. Vérification de l'inclusion en trois minutes

Objectif : Mettre en pratique une vérification rapide de l'inclusion qui aide à anticiper les obstacles, à y répondre et à y réfléchir avant, pendant et après une leçon.

1. En petits groupes, appliquez ensemble la vérification de l'inclusion en trois minutes à un scénario de leçon fourni par le facilitateur.
2. À chaque étape — avant, pendant et après — discutez de ce que vous feriez et pourquoi.
3. À la fin, comparez les approches des groupes.

H. Commencer la journée par un point sur les émotions

Objectif : Expérimenter un point simple sur les émotions et réfléchir à la manière dont il peut favoriser l'appartenance, la sécurité et le bien-être des apprenants..

4. En groupe, essayez d'abord le point sur les émotions : chaque participant indique comment il se sent à l'aide d'une couleur, d'un mot ou d'un symbole.
5. Discutez ensemble :
 - Qu'avez-vous ressenti en faisant cet exercice ?
 - En quoi l'expérience pourrait-elle être différente pour un élève, notamment s'il subit de la stigmatisation ou de l'exclusion ?

Unité 5. Rôles collaboratifs pour promouvoir l'inclusion et lutter contre la stigmatisation

A. Cartographie communautaire

Objectif : Repérer les personnes, groupes et services qui peuvent aider l'établissement à soutenir l'inclusion, réduire la stigmatisation et répondre aux besoins des apprenants.

1. Demandez aux participants de travailler en binômes ou en petits groupes. Chaque groupe remplit un tableau en utilisant des exemples de son établissement ou de sa communauté.
2. Dressez la liste des personnes, groupes ou services pouvant soutenir les apprenants et les familles.
3. Indiquez le soutien déjà disponible.
4. Indiquez trois lacunes ou difficultés.
5. Choisissez trois mesures simples à prendre ensuite.

Réflexion

- Quelles mesures peuvent être prises immédiatement ?
- Lesquelles nécessitent le soutien de la direction, des syndicats ou des pouvoirs publics ?

Utilisez ce tableau :

Partenaire ou groupe communautaire	Soutien actuel	Lacune ou difficulté	Une action simple
Exemple : familles et aidants	Participent aux réunions ou communiquent les besoins des apprenants	Certaines familles sont difficiles à joindre	Utiliser un message simple ou proposer un horaire de réunion qui leur convient

Endnotes

- ¹ Adapted from UNESCO, Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments, Specialized Booklet 3, Teaching Children with Disabilities in Inclusive Settings (UNESCO, 2009).
- ² Tony Booth and Mel Ainscow, The Index for Inclusion: A Guide to School Development Led by Inclusive Values, 4th ed. (Index for Inclusion Network, 2016).
- ³ Ibid.
- ⁴ UNESCO, Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive Learning-Friendly Environments (UNESCO & UNESCO Bangkok, 2015), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137522>.
- ⁵ Ibid.
- ⁶ UNICEF, Webinar 12, Teachers, Inclusive, Child-Centred Teaching and Pedagogy, Companion Technical Booklet (UNICEF, 2014).
- ⁷ Ibid.
- ⁸ UNESCO, Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying (UNESCO, 2019).
- ⁹ UNESCO, Safe Learning Environments: Preventing and Addressing Violence in and around School (UNESCO, n.d.), <https://www.unesco.org/en/health-education/safe-learning-environments>.
- ¹⁰ UNESCO, Behind the Numbers.
- ¹¹ Adapted from UNICEF, Policy on the Prohibition of Discrimination, Harassment, Sexual Harassment and Abuse of Authority, POLICY/DHR/2020/002 (2020), which defines harassment separately from discrimination and from sexual harassment, <https://shknowledgehub.unwomen.org/en/resources/prohibition-discrimination-harassment-sexual-harassment-and-abuse-authority>.
- ¹² UNESCO, Behind the Numbers.
- ¹³ Ibid.
- ¹⁴ OHCHR, "Children Affected by Leprosy Remain Invisible, Forgotten, and Dehumanised: UN Expert," January 26, 2023, <https://www.ohchr.org/en/press-releases/2023/01/children-affected-leprosy-remain-invisible-forgotten-and-dehumanised-un>.
- ¹⁵ Safe Start Center and Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, Trauma-Informed Care for Children Exposed to Violence: Tips for Teachers (Safe Start Center & Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, 2011), <http://www.justice.gov/sites/default/files/defendingchildhood/legacy/2011/09/19/tips-teachers.pdf>.
- ¹⁶ WHO, School-Based Violence Prevention: A Practical Handbook (World Health Organization, 2019).
- ¹⁷ Ibid.
- ¹⁸ Ibid.
- ¹⁹ Ibid.
- ²⁰ UNICEF, Webinar 12, Teachers, Inclusive, Child-Centred Teaching and Pedagogy.
- ²¹ Ibid.
- ²² United Nations, "Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Article 2: Definitions," 2006, <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/article-2-definitions.html>.
- ²³ UNICEF, Webinar 11, Access to School and the Learning Environment II: Universal Design for Learning, Companion Technical Booklet (UNICEF, 2014).
- ²⁴ United Nations, "Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Article 2: Definitions."
- ²⁵ UNICEF, Webinar 12, Teachers, Inclusive, Child-Centred Teaching and Pedagogy.
- ²⁶ E. Lorna, Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind (2006).
- ²⁷ NSW, Assessment For, As, and Of Learning (NSW, n.d.).
- ²⁸ Ibid.
- ²⁹ Ibid.
- ³⁰ UNESCO, Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments, Specialized Booklet 1, Positive Discipline in the Inclusive, Learning-Friendly Classroom: A Guideline for Teachers and Teacher Educators (UNESCO, 2017).
- ³¹ UNESCO, Mainstreaming Social and Emotional Learning in Education Systems: Policy Guide (UNESCO, 2024).
- ³² Ibid.
- ³³ Ibid.
- ³⁴ Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, "What Is SEL?," CASEL, n.d., <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/#social-emotional-learning>.
- ³⁵ UNESCO, Mainstreaming Social and Emotional Learning in Education Systems.
- ³⁶ UNESCO, A Resource Pack for Global Citizenship Education (GCED): Module 6, Whole School Approach (UNESCO, n.d.), https://openlearning.unesco.org/assets/courseware/v1/1554885be57ff8c7ed500abe187e6eca/asset-v1:UNESCO+UNESCO-04+2021_01+type@asset+block/Whole_school_approach.pdf.
- ³⁷ UNESCO, Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive Learning-Friendly Environments.
- ³⁸ UNGEI, A Whole School Approach to Prevent School-Related Gender-Based Violence (SRGBV): Minimum Standards and Monitoring Framework (UN Girls' Education Initiative, 2019), <https://www.ungei.org/publication/whole-school-approach-prevent-school-related-gender-based-violence>.
- ³⁹ Adapted from ibid.
- ⁴⁰ UNICEF, Take Us Seriously! Engaging Children with Disabilities in Decisions Affecting Their Lives (UNICEF, 2013).
- ⁴¹ United Nations, Convention on the Rights of the Child (1989), <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>.
- ⁴² United Nations, Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol (2006).
- ⁴³ Tony Booth and Mel Ainscow, Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools (2002).
- ⁴⁴ Ingrid Lewis and Deborah Little, Young Voices in Inclusive Education: A Guide to Help Young Researchers Conduct Action Research with Peers and Younger Children (EENET, 2018), https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Young_voices_in_action_research_Final2.pdf.
- ⁴⁵ R. Poudyal, Children and Young People as Citizens: Partners for Social Change (Save the Children Sweden, 2006), <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/children-and-young-people-citizens-partners-social-change-overview>.
- ⁴⁶ UNICEF, Take Us Seriously!
- ⁴⁷ United Nations, Convention on the Rights of the Child.
- ⁴⁸ Adapted from UNICEF, Webinar 13, Parents, Family and Community Participation in Inclusive Education, Companion Technical Booklet (UNICEF, 2014).
- ⁴⁹ UNICEF, Webinar 7, Partnerships, Advocacy and Communication for Social Change, Companion Technical Booklet (UNICEF, 2014).
- ⁵⁰ Education International, Promoting Integration of Migrants and Refugees in and through Education: Toolkit (Education International, 2018), <https://www.ei-ie.org/en/item/25269:promoting-integration-of-migrants-and-refugees-in-and-through-education-toolkit#attachments>.
- ⁵¹ Ibid.
- ⁵² D. Danau, Embracing Diversity in Education (European Trade Union Committee for Education, 2021), <https://www.csee-etuce.org/en/item/4258:research>.
- ⁵³ Ibid.
- ⁵⁴ T. Zwane and D. Matsepe, "Reimagining Teacher Union Involvement as a Motivation for School Innovation and Equity: Beyond Traditional Role of Bargaining," African Renaissance (SABINET African Journals), 2025, <https://journals.co.za/doi/full/10.31920/2516-5305/2025/sin1a16>.



Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale



Ce travail est distribué sous licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International. (CC BY-NC-SA 4.0)

Vous êtes libre de :

Partager — copier et redistribuer le contenu, sur tout support et sous tout format

Adapter — remixer, transformer, et créer à partir du contenu

Selon les conditions suivantes :

Attribution — Vous devez créditer l'œuvre, fournir un lien vers la licence, et indiquer si des modifications ont été apportées. Vous devez le faire de manière raisonnable, sans toutefois suggérer que le concédant vous approuve ou approuve votre utilisation de l'œuvre.

Pas d'utilisation commerciale — Vous n'êtes pas autorisé à utiliser le contenu à des fins commerciales.

Partage dans les mêmes conditions — Si vous remixez, transformez, ou créez à partir du contenu, vous devez distribuer vos contributions sous la même licence que l'original. as the original.

Internationale de
l'Éducation

Kit pédagogique
2026

ENSEIGNER L'INCLUSION, CONSTRUIRE L'APPARTENANCE

Un kit pédagogique à l'intention des enseignants et des syndicats de l'éducation pour promouvoir l'inclusion et mettre fin à la stigmatisation liée à la lèpre (maladie de Hansen)

MODULE 2

Guide pratique pour
les enseignants en classe



Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale

Siège

15 Boulevard Bischoffsheim
1000 Bruxelles, Belgique
Tél +32-2 224 0611
headoffice@ei-ie.org

www.ei-ie.org

[#unite4ed](https://twitter.com/unite4ed)

L'Internationale de l'Éducation représente des organisations d'enseignants et d'autres personnels de l'éducation à travers le monde. C'est la plus grande fédération syndicale au monde, représentant trente millions de personnels de l'éducation au sein d'environ quatre cents organisations, dans cent soixante-dix pays et territoires à travers le monde. L'Internationale de l'Éducation rassemble les enseignants et les personnels de l'éducation.



Ce travail est distribué sous licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International. (CC BY-NC-SA 4.0))

Publié par l'Internationale de l'Éducation - Septembre 2026
ISBN 978-92-9276-043-4 (PDF)