

Aider les enseignants à acquérir les compétences nécessaires

à la mise en place

d'une éducation inclusive en situation d'urgence



Étude de cas et Guide pratique

LE DÉFI

Les enfants en situation de handicap font face à des barrières significatives pour accéder à l'éducation inclusive dans les situations d'urgence, car les enseignants ne savent pas comment s'adapter à la diversité des apprenants.



LA SOLUTION

Les formateurs spécialisés en matière de Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA), en styles d'apprentissage et en intelligences multiples peuvent les aider à construire des classes inclusives et flexibles, tout en les encourageant à devenir des champions de la diversité dans les situations d'urgence.

Aperçu

Les enfants en situation de handicap font face à des barrières significatives pour accéder à l'éducation dans les situations d'urgence. Dans ces situations, les enseignants se situent en première ligne, agissant en tant que principaux facilitateurs de l'apprentissage et de l'inclusion. Cependant, dans de nombreuses régions touchées par des crises, le manque d'enseignants qualifiés et formés représente l'obstacle principal à l'éducation inclusive. L'accès à une formation pédagogique ne lève pas nécessairement cet obstacle. De nombreux programmes de formation échouent à doter les enseignants d'outils adéquats pour inclure les enfants handicapés au sein de la classe.

“ Nous avons envie de donner le meilleur aux étudiants, mais si nous ne sommes pas suffisamment formés, si un enfant est malentendant et que moi, je ne le sais pas, je ne sais pas comment communiquer avec lui. Je ne fais rien d'autre que de le laisser de côté car je ne peux rien faire d'autre. Nous devons être formés. Je suis diplômé en pédagogie enfantine, j'ai une spécialisation et je prépare également un master, pourtant je ne sais même pas que cela existe [comment inclure les enfants en situation de handicap] ...

Un enseignant d'Arauca, Colombie



Les enseignants travaillant dans des contextes d'urgence sont confrontés à des classes surchargées, à un manque de matériel et à des groupes d'étudiants toujours plus diversifiés, incluant un nombre grandissant d'enfants subissant les séquelles psychologiques d'une enfance vécue dans des régions touchées par les conflits. Sans formation formelle aux pratiques de l'éducation inclusive, les enseignants se sentent souvent accablés. Cela les amène à s'appuyer plutôt sur des pratiques dépassées. Par exemple, exiger l'assistance d'un « enseignant accompagnateur » spécialisé, attendre des parents qu'ils fournissent un soutien à plein temps en classe, ou encore attribuer les difficultés d'apprentissage au handicap de l'étudiant ou à un manque de soutien familiale, ce qui mène souvent au redoublement.

Pour garantir le droit à une éducation inclusive, les enseignants ont besoin de compétences, de capacités et d'outils pratiques. Cette étude de cas présente des stratégies pour former les enseignants à la mise en œuvre de pratiques d'éducation inclusive, en se concentrant notamment sur les styles d'apprentissage, les intelligences multiples et la Conception universelle de l'apprentissage (CUA) en situations d'urgence. Ces pratiques spécifiques sont essentielles pour renforcer la résilience des enseignants dans des situations d'urgence dans lesquelles ils doivent souvent gérer des classes surchargées et un manque de matériel spécialisé. En comprenant les styles d'apprentissage et les intelligences multiples, les enseignants seront mieux armés pour dépasser les méthodes rigides d'un enseignement « générique » et s'éloigner d'une approche médicale du handicap. Par ailleurs, la Conception universelle de l'apprentissage (CUA) fournit aux enseignants des stratégies pratiques, exploitables pour impliquer divers apprenants en utilisant les ressources déjà à leur disposition. Ensemble, ces approches permettent aux enseignants d'adapter en toute confiance leurs leçons aux besoins des étudiants au sein de leurs classes dont les effectifs sont souvent instables, ainsi qu'à leurs contextes et à leurs capacités.

Ce programme de formation, ses approches et les ressources y afférentes sont ancrés dans les principes dictés par la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CDPH), ainsi que dans son Observation générale no. 4 sur l'éducation inclusive. Former les enseignants aux pratiques inclusives ne relève pas seulement d'une bonne pédagogie, c'est une action incontournable pour se conformer au cadre des droits de l'homme, tel que la CDPH. Cela permet également d'aligner les pratiques sur des cadres fondés sur des preuves, déjà largement reconnus, conçus pour coordonner et renforcer les réponses humanitaires, tels que les Directives du Comité permanent interorganisations (CPI) sur l'intégration des personnes handicapées dans l'action humanitaire.

Les enseignants sont les facilitateurs fondamentaux du droit à l'éducation inclusive. Ils ont besoin d'un espace sûr et sans jugement afin de se défaire des faibles attentes envers les enfants handicapés, de confronter leurs craintes liées à la charge de travail et d'acquérir les outils pratiques nécessaires pour enseigner en toute confiance à des apprenants divers, dans des contextes caractérisés par un manque de ressources et/ou dans des situations d'urgence.



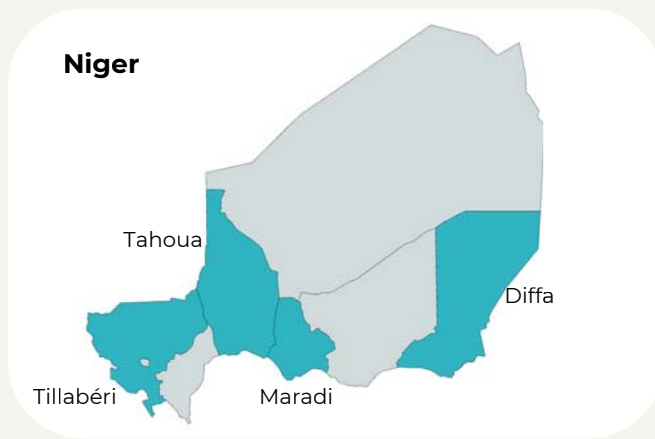
“ Pour les enseignants, il est important de savoir comment enseigner de manière inclusive, car les enfants handicapés ont le même droit à l'éducation comme tous les autres enfants.

Un enseignant de Tillabéri, Niger

Soutenir les enseignants pour construire des classes inclusives : Étude de cas

Cette étude de cas examine la méthodologie utilisée pour former les enseignants travaillant dans des contextes de crise prolongée en Colombie et au Niger. Ce travail est réalisé par Inclusion International, International Disability Alliance et leurs partenaires nationaux Asdown Colombie et la Fédération Nigérienne des Personnes Handicapées, et il a été soutenu par Education Cannot Wait (ECW).

Au cours des laboratoires, les enseignants et les superviseurs éducatifs des régions de Maradi, Tillabéri et Tahoua au Niger, ainsi que des régions d'Arauca, Chocò et Nariño en Colombie ont été accompagnés pour transformer leurs approches pédagogiques afin de répondre aux besoins et aux styles d'apprentissage de tous les étudiants. Au Niger, la formation a été dispensée à 75 enseignants et autres professionnels de l'éducation répartis dans de nombreuses écoles. En Colombie, la formation a été suivie par 96 enseignants au sein de diverses écoles.



Dans toutes les régions ciblées, les communautés éducatives sont confrontées à des crises complexes et prolongées, notamment les conflits armés, le déplacement interne, les chocs climatiques ainsi qu'un afflux de réfugiés en provenance de pays voisins tels que le Venezuela (pour la Colombie) et le Nigeria ou le Mali (pour le Niger). Ces crises aggravent les défis d'écoles manquant déjà de ressources, au sein desquelles les enseignants doivent naviguer entre la gestion de classes surchargées, les chaleurs extrêmes et les environnements bruyants.

Avant la formation, les enseignants au Niger et en Colombie adhéraient largement à des croyances dépassées sur l'inclusion, supposant que les étudiants handicapés nécessitaient un assistant éducatif dédié ou une aide individuelle (souvent appelé « enseignant accompagnateur »¹) pour gérer leur scolarité. Plutôt que d'adapter leurs propres méthodes d'enseignement, beaucoup d'entre eux travaillaient avec la conviction erronée que l'inclusion ne pouvait être atteinte qu'en externalisant leurs responsabilités éducatives vers un personnel spécialisé. Cette croyance était si profondément enracinée que certains participants en Colombie s'attendaient initialement à un programme de formation relatif à l'attribution et au financement d'enseignants auxiliaires dans leurs écoles. De plus, dans les contextes où le système éducatif prévoit des enseignants auxiliaires formels et pédagogiquement formés qui ont un rôle de conseil, les enseignants titulaires ont souvent une perception erronée de ce rôle, s'attendant à ce que ces derniers agissent comme des tuteurs ségrégués à temps plein pour les enfants handicapés. Finalement, ce recours au concept d'enseignant accompagnateur empêche les enseignants de transformer leurs propres pratiques en classe afin de répondre aux besoins de tous les apprenants.

En dépit de conceptions divergentes sur la signification de l'inclusion et sur les moyens de l'atteindre, tous les participants à la formation partageaient une compréhension commune du rôle essentiel de l'éducation, plus largement, pour les enfants en situation d'urgence.

¹ Dans de nombreux contextes à faibles ressources, un « enseignant accompagnateur » assume un rôle d'accompagnement individuel. Il s'agit souvent de para-professionnels, de membres de la communauté ou même de parents sans formation pédagogique formelle, affectés exclusivement à un étudiant handicapé. Les enseignants titulaires ont souvent l'idée erronée que cette personne doit être entièrement responsable de la scolarité de l'enfant. À l'inverse, un « enseignant de soutien » formel (si le système en prévoit) est un professionnel de l'éducation formée dont le rôle est d'assister l'enseignant titulaire dans la conception de stratégies éducatives et d'aménagement raisonnable pour la classe, plutôt que de séparer l'étudiant de ses pairs.

Aller à l'école pendant une crise offre aux enfants un environnement protecteur et un sentiment de normalité dans les moments difficiles. Cela leur garantit également un repas par jour, souvent le seul, surtout pour ceux vivant dans la pauvreté. Les enseignants de Nariño, en Colombie, ont davantage souligné que la fréquentation de l'école aide à protéger les filles – avec ou sans handicap – contre des risques tels que les disparitions, les abus et l'exploitation sexuelle, tout en prévenant le recrutement des enfants par les groupes armés. Cette reconnaissance partagée a constitué la pierre angulaire permettant d'élargir les idées des enseignants sur la valeur de l'éducation et sur l'intégration des enfants handicapés.

Pourquoi la formation des enseignants est-elle essentielle pour une éducation inclusive en situation d'urgence ?

Une grande partie des efforts visant à améliorer l'accès à l'école des enfants handicapés en situation d'urgence se concentre sur l'élimination des barrières à l'accès à l'école – des interventions visant à fournir un transport sécurisé et accessible jusqu'à l'école, le soutien aux parents pour qu'ils comprennent le droit de leur enfant à l'éducation, et l'adoption des politiques du « zéro rejet » par les administrateurs scolaires. Si la levée des barrières à l'accès à l'éducation représente une condition préalable indispensable pour l'éducation inclusive, elle ne garantit pas pour autant l'accès à l'apprentissage. La levée de ces barrières à l'accès et l'inscription sont des premières étapes, mais la présence de filles et de garçons handicapés dans une classe ne mène pas automatiquement à l'apprentissage si le système continue d'utiliser une approche pédagogique générique, non conçue pour répondre aux besoins de chaque apprenant. Lorsque les enseignants sont exclus des interventions d'amélioration de l'accès à l'éducation des enfants handicapés dans les situations d'urgence, les enfants nouvellement inscrits se heurtent à de nouvelles barrières au sein de la classe que les enseignants ne savent pas lever. Ces barrières rencontrées en classe vont de la méconnaissance des divers styles d'apprentissage et de la Conception universelle de l'apprentissage, aux préjugés des camarades que les enseignants sont pourtant les premiers à devoir résoudre, jusqu'aux conceptions médicalisées du handicap qui empêchent la création d'un environnement adapté à l'apprentissage inclusif. Les enseignants possèdent un potentiel pour devenir des partenaires de l'éducation inclusive, mais un soutien et une formation pratique sur la mise en œuvre d'une éducation inclusive en classe – fondée sur les principes de la Conception universelle de l'apprentissage – sont essentiels pour rendre réelle cette inclusion en classe pour les enfants handicapés.

De quoi les enseignants ont-ils besoin pour devenir des éducateurs inclusifs ?

Beaucoup d'enseignants vivant dans des situations d'urgence n'ont jamais été formés de manière formelle à l'éducation inclusive. Par conséquent, ils sont plus sensibles aux stéréotypes nuisibles sur les personnes handicapées. Cela mène à de faibles attentes concernant les résultats que peuvent atteindre les enfants handicapés à l'école. L'omniprésence des systèmes éducatifs spéciaux ségrégués a signifié une absence d'enfants handicapés, notamment les plus marginalisés, dans les classes ordinaires au cours des années, menant à des lacunes importantes dans la connaissance des enseignants travaillant dans les écoles ordinaires sur ce qu'est une inclusion significative.

Les enseignants en première ligne de crises prolongées ont souvent une grande envie de soutenir tous leurs étudiants. Cependant, l'absence d'une formation pratique, inclusive et pédagogique les laisse se sentir mal préparés. Les enseignants ont besoin de stratégies spécifiques et exploitables, nécessaires pour combler les lacunes entre leurs bonnes intentions et leur réalité quotidienne en classe.

“ Comme l'a dit un des enseignants d'Arauca : « Nous souhaitons aider les enfants et les parents [...] à venir dans la salle de classe avec leur enfant handicapé, mais nous n'avons pas d'outils. Je me sens accablé et stressé pour cela, de savoir qu'ils ne devraient pas seulement être présents, mais qu'ils devraient y trouver des opportunités et le bonheur. »

Un enseignant de Arauca, Colombie



Il y a souvent une hypothèse sous-jacente en classe que tous les étudiants doivent atteindre le même niveau académique suivant le même parcours. Cela fait que les éducateurs se sentent inquiets et incompetents quand les enfants apprennent inévitablement, chacun d'une manière diverse, et avancent à des rythmes différents. Les enseignants sont souvent liés par un curriculum, par des méthodes d'enseignement et d'évaluation rigide, et ne sont pas encouragés à être flexibles et à apporter des ajustements pour permettre à tous leurs étudiants de participer. Cela finit souvent par des mesures d'exclusion supplémentaires telles que la réduction significative de la journée scolaire, ou par des redoublements excessifs, vus comme des solutions pédagogiquement valides. Certains enfants en Colombie, par exemple, se sont vus redoubler jusqu'à trois fois la même classe. Une formation efficace peut faire savoir aux enseignants quelles options sont à leur disposition pour soutenir les étudiants et comment le faire dans la pratique. Les enseignants ont besoin d'outils pratiques, et non de mandats théoriques. Sans un cadre tel que la Conception universelle de l'apprentissage (CUA) ou sans une compréhension des intelligences multiples, même les enseignants les plus attentifs risquent de perpétuer un environnement où les enfants handicapés sont physiquement présents, mais exclus d'un engagement actif. Pour devenir vraiment inclusifs, les enseignants ont besoin d'espaces sûrs et sans jugement pour la formation, où ils pourront acquérir des stratégies à utiliser quotidiennement en classe, permettant à tous les étudiants de participer sur un pied d'égalité.

2

Soutenir pour désapprendre à dépendre du diagnostic

Dans de nombreux contextes à faibles ressources, la compréhension du handicap est indissociable d'une perspective clinique. Les enseignants et les administrateurs scolaires sont souvent guidés dans leur travail par une croyance erronée qu'un diagnostic médical formel, un traitement médical spécialisé ou l'affectation d'un enseignant accompagnateur dédié représentent une condition préalable pour l'apprentissage d'un enfant. S'appuyer sur une compréhension médicale du handicap amène les écoles et les enseignants à croire que les difficultés d'un enfant handicapé à l'école sont inhérentes à son handicap, plutôt que de les attribuer aux barrières présentes dans l'environnement d'apprentissage dans lequel il est placé. Dans beaucoup de cas, les professionnels de santé disent de manière explicite aux parents et aux enseignants que l'enfant n'acquerra jamais de compétences fondamentales comme la lecture ou l'écriture, amenant les écoles à arrêter de voir ces étudiants comme des apprenants capables.

Ce concept médicalisé crée une barrière systémique où les écoles se déchargent de leur responsabilité éducative en affirmant qu'elles ne peuvent pas aider un enfant sans orientation clinique ou personnel spécialisé. Certains enseignants en Colombie ont indiqué avoir régulièrement écrit aux médecins locaux en demandant des conseils sur les manières d'enseigner à un enfant handicapé dans leur classe, bien que les médecins n'aient ni expérience en éducation ni savoir pédagogique. Plutôt que de se concentrer sur les ajustements pédagogiques, certains éducateurs sentent devoir se concentrer sur le « déficit » de l'enfant, en attendant pendant des mois ou même des années une orientation médicale afin d'intégrer l'étudiant dans le processus d'apprentissage. Dans des contextes fragilisés ou dans des systèmes de santé défaillants, comme celui de la Colombie, cette attente prolongée d'une évaluation médicale est souvent utilisée comme justification pour refuser purement et simplement l'admission à l'école ou le soutien éducatif nécessaire.

3

La levée des barrières qui entravent un enseignement efficace

En fin de compte, les enseignants travaillant dans les régions touchées par les conflits sont quotidiennement confrontés à de sévères déficits de structures et de ressources touchant tous les domaines de leur travail, allant des espaces physiques d'apprentissage au curriculum. Les éducateurs survivent dans des environnements qui entravent activement le processus d'apprentissage. Par exemple, les enseignants dans la région du Chocó, en Colombie, gèrent des classes surchargées, allant jusqu'à 46 étudiants, en plus de subir un mauvais éclairage, une ventilation inadéquate, une chaleur extrême ainsi qu'un bruit constant venant de l'extérieur. Au Niger, les salles de classe comptent en moyenne 60 étudiants par enseignant et sont parfois privés d'un accès élémentaire à l'électricité.

Les enseignants disposent rarement de matériel d'enseignement accessible ou d'une orientation spécialisée. Comme l'a noté un éducateur colombien, ils veulent donner le meilleur à leurs étudiants, mais sans une formation adéquate ou des outils, ils se sentent désespérés.

“ Si un enfant est malentendant et que moi, je ne le sais pas, je ne sais pas non plus comment communiquer avec lui. Je le laisse simplement de côté et je ne peux rien faire. Nous avons besoin d'être formés.

Un enseignant de Arauca, Colombie

Lorsque les enseignants sont submergés par ces déficits systémiques et par des charges de travail accablantes, comme gérer 60 étudiants dans une salle de classe sans accès élémentaire à l'électricité, ou subir des chaleurs extrêmes et un bruit constant venant de l'extérieur, il leur manque des outils pédagogiques pratiques pour soutenir chaque enfant. Plutôt que de culpabiliser les enseignants pour les réalités d'un système défaillant, nous devons les soutenir et les munir d'outils pédagogiques pour leur permettre de faciliter des classes inclusives.

4

Des espaces sûrs et sans jugement pour déconstruire les conceptions erronées

Les enseignants craignent souvent qu'une adaptation du curriculum ou une offre de parcours flexibles puissent mener à une « baisse des standards » ou qu'ils manquent simplement de temps et de ressources pour enseigner de manière diversifiée. Cette anxiété est souvent profondément enracinée dans les modèles éducatifs traditionnels, dans lesquels le succès est défini de façon rigide : chaque étudiant atteint le même niveau académique par le biais de la même méthode. Quand un étudiant n'atteint pas ces standards de performance uniformes, les enseignants se sentent souvent défaits dans leur rôle professionnel.

Pour devenir des éducateurs inclusifs confiants, les enseignants ont besoin d'espaces sûrs pour exprimer ces peurs et se défaire de cette mentalité rigide. Ils doivent être soutenus pour comprendre que l'utilisation de la Conception universelle de l'apprentissage (CUA) ne signifie pas baisser les attentes académiques ; elle met plutôt en œuvre une approche holistique qui maintient des attentes élevées à l'égard de tous les apprenants, en s'appuyant sur leurs atouts individuels.

“ Je suis venu plein de doutes et de peurs car je sentais ne pas bien faire lorsque je m'étais aperçu que ces enfants n'atteignaient pas le même niveau comme leurs pairs

Un enseignant de Colombie

La formation aide les enseignants à comprendre que l'inclusion ne consiste pas à ce que tous atteignent le même niveau ni à ce que tous le fassent de la même manière, mais plutôt à soutenir chaque enfant pour qu'il apprenne et réussisse selon le parcours qui lui convient le mieux.

Par exemple, lors de la réalisation de la formation en Colombie, les facilitateurs ont trouvé qu'il était nécessaire de clarifier explicitement que la flexibilité du curriculum était déjà légalement permise dans le cadre du système éducatif national. Cela a permis d'atténuer la plus grande source d'anxiété pour les éducateurs qui ignoraient tout de cette liberté à leur disposition.

Pour devenir des éducateurs inclusifs confiants et véritables alliés de leurs étudiants handicapés, les enseignants ont aussi besoin :

- ✓ D'espaces sûrs et sans jugement pour discuter des défis auxquels ils sont confrontés, notamment en ce qui concerne les enfants handicapés, leurs contextes de vie et la crainte que l'inclusion augmente leur charge de travail
- ✓ D'un soutien pour désapprendre les faibles attentes et percevoir le potentiel de tous leurs étudiants, avec ou sans handicap
- ✓ D'outils pour reconnaître les barrières en classe et identifier les solutions afin d'écartier ces barrières
- ✓ De la pratique pour transformer les théories pédagogiques en pratiques adaptées aux contextes à faibles ressources ; et
- ✓ D'un soutien pour construire une vision où les familles sont des alliés clés et des partenaires dans l'identification du style d'apprentissage et des besoins de l'enfant.

La formation dispensée dans les régions de Maradi, Tillabéri et Tahoua au Niger, ainsi que dans les régions d'Arauca, de Chocó et de Nariño en Colombie, a été conçue pour répondre à ces besoins et à ces lacunes. Elle a été élaborée à partir des expériences réelles des enseignants dans les régions ciblées.



Méthodologie pour la Formation des enseignants

La formation a été conçue selon des méthodologies interactives et pratiques pour aider les enseignants à passer de la théorie à la mise en œuvre quotidienne dans leurs classes. Loin d'être une prescription rigide, cette méthodologie devrait s'adapter à chaque contexte et à chaque calendrier garantissant ainsi sa pertinence et son efficacité face aux besoins spécifiques des écoles et des enseignants locaux. Les principes clés de la formation ont été les suivants :

Autoréflexion et empathie

Les enseignants ont d'abord été amenés à découvrir leur propre style d'apprentissage. Cela leur a permis de comprendre que chaque individu apprend différemment, par conséquent, chacun a tendance à enseigner de la manière qui lui est la plus familière.

Une approche fondée sur les droits

Les enseignants ont été encouragés à adopter une perspective fondée sur les droits pour analyser les barrières structurelles et celles inhérentes au curriculum. Cela leur a permis de transformer leur approche pédagogique et au lieu de se concentrer sur le « déficit » de l'étudiant, ils se concentrent désormais sur les barrières qui entravent son parcours.

Pratique et ancrée dans les expériences réelles

La formation est rapidement passée de la théorie à la pratique. Il a été demandé aux enseignants de concevoir des plans de cours actuels en s'appuyant sur la Conception universelle de l'apprentissage (CUA) en les adaptant à leur propre contexte.

La méthodologie de formation a été conçue par des organisations des personnes handicapées (OPH) sous la direction des experts en pédagogie, en droits à l'éducation et en éducation en situation d'urgence. Les personnes issues des OPH qui possédaient une expérience dans l'enseignement ont été essentielles pour développer la méthodologie et les ressources, en assurant que le contenu soit ancré dans la réalité de l'enseignement en situation d'urgence, mais en même temps harmonisé avec une perspective fondée sur les droits.



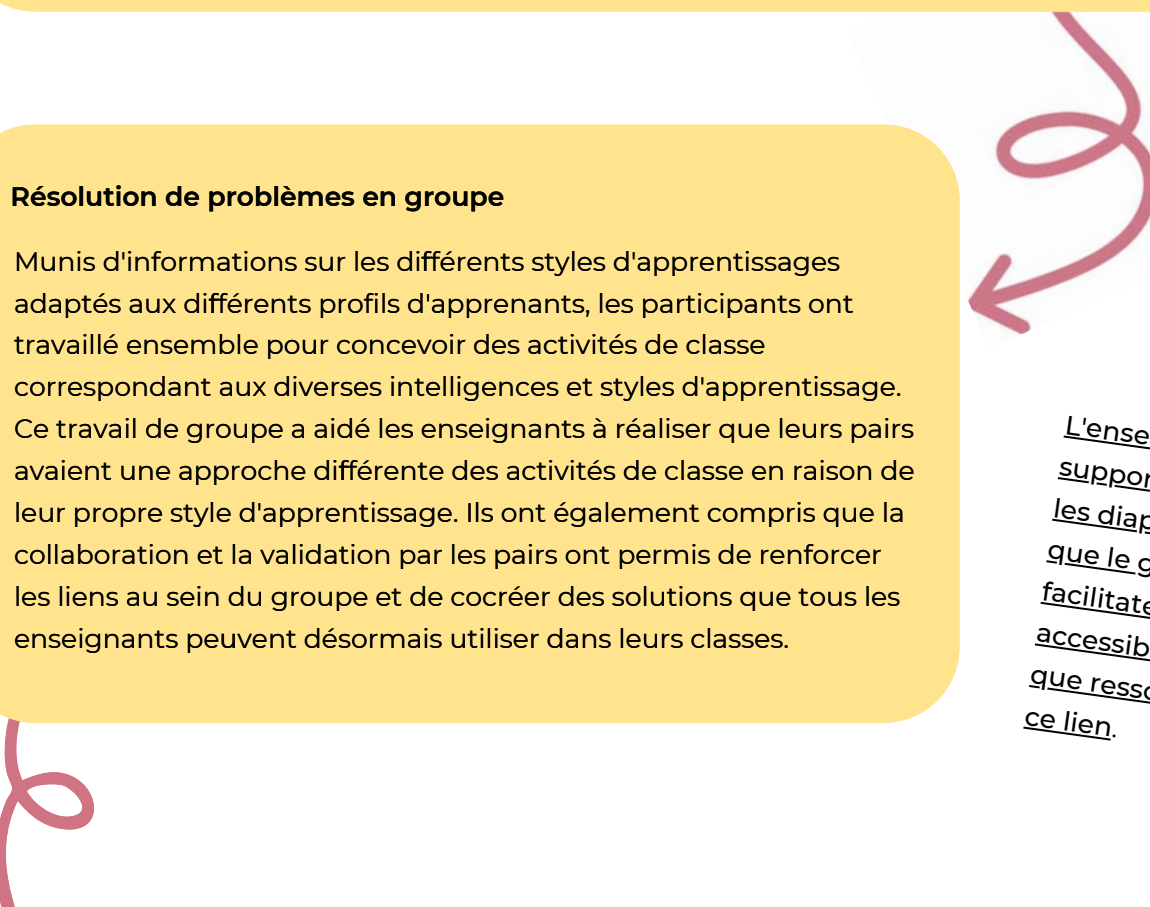
Pendant la formation qui a duré deux jours, les enseignants ont été guidés à travers la méthodologie suivante vers des pratiques plus inclusives pour une éducation en situation d'urgence.

Rendre l'apprentissage personnel – se voir dans ses étudiants

Afin d'ancrer la formation dans l'empathie et l'autoréflexion, la session a débuté par une introspection des enseignants sur leurs propres styles d'apprentissage. L'accent a été mis sur les intelligences multiples, permettant à chacun de se situer sur ce spectre. Les enseignants ont réalisé des quiz afin d'identifier leur propre style d'apprentissage (visuel, auditif, kinesthésique, etc.). En reconnaissant qu'ils traitent eux-mêmes l'information différemment, les enseignants ont aisément saisi le concept des Intelligences multiples de Howard Gardner et compris que leurs approches pédagogiques dans l'enseignement découlent de leur propre manière d'apprendre, ce qui peut, involontairement, laisser certains étudiants de côté. Ils ont appris que la reconnaissance de ces styles permet à chaque enfant d'apprendre à sa manière, en combinant son propre style d'apprentissage et ses „intelligences“ préférentielles. En fin de compte, cela ne dépend ni de son diagnostic ni d'absence de celui-ci. Surtout, les échanges lors de cette session d'ouverture ont également mis en avant le fait que les parents et les autres aidants sont des partenaires essentiels pour identifier les styles d'apprentissage les plus efficaces en classe. Cela a introduit la nécessité d'un partenariat avec les parents et les familles dès la première session établissant ainsi la valeur d'une collaboration constante dès la première étape et permettant un engagement significatif des familles comme élément clé de l'éducation inclusive.

Résolution de problèmes en groupe

Munis d'informations sur les différents styles d'apprentissages adaptés aux différents profils d'apprenants, les participants ont travaillé ensemble pour concevoir des activités de classe correspondant aux diverses intelligences et styles d'apprentissage. Ce travail de groupe a aidé les enseignants à réaliser que leurs pairs avaient une approche différente des activités de classe en raison de leur propre style d'apprentissage. Ils ont également compris que la collaboration et la validation par les pairs ont permis de renforcer les liens au sein du groupe et de cocréer des solutions que tous les enseignants peuvent désormais utiliser dans leurs classes.



L'ensemble des supports de formation, les diapositives ainsi que le guide du facilitateur sont accessible ici en tant que ressources libres via ce lien.

Introduction de la Conception universelle de l'apprentissage

Les enseignants ont participé à diverses activités leur permettant de voir que les besoins et les approches changent selon les contextes, ce qui a servi à introduire l'idée de la Conception universelle. Les enseignants ont d'abord complété un texte à trous et le partage des réponses a permis au groupe de constater que chacun complétait les trous selon son vécu et son imagination – une analogie de la diversité de leurs étudiants. Avant de passer à la discussion sur l'éducation, ils ont également travaillé en binôme afin d'identifier des exemples quotidiens de la „Conception universelle“ (trottoirs abaissés, portes automatiques, valises à roulettes, etc.) pour qu'ils commencent à réfléchir au fait que certains objets sont conçus pour être utilisés par tous, et non exclusivement par des personnes handicapées. La CUA applique ce concept à l'apprentissage. Sur cette base, les enseignants ont été formés aux trois principes fondamentaux de la CUA : fournir des moyens multiples d'engagement (le « pourquoi » de l'apprentissage), de représentation (le « quoi ») et d'action et d'expression (le « comment »). Les facilitateurs ont souligné que la CUA offre une opportunité égale à tous les étudiants et qu'elle se distingue d'un « aménagement raisonnable » isolé.

Passer de la théorie à la pratique

Après avoir appréhendé la théorie de la Conception universelle de l'apprentissage, les enseignants ont mené une réflexion, tant individuelle que collective, sur les ajustements à apporter à leurs pratiques afin de mieux les aligner sur ces principes de la CUA. À l'aide de notes autocollantes, chaque enseignant a formulé, de manière confidentielle et anonyme, trois engagements concrets qu'il s'engage à mettre en œuvre dès son retour en classe. Ces engagements ont été affichés au mur, permettant ainsi à chacun de s'inspirer des résolutions de ses collègues et d'observer comment ses pairs interprètent et projettent la CUA au sein de leurs propres classes.

Planification collaborative des cours

Les enseignants ont travaillé en binôme sur des plans de cours existants issus de leurs propres écoles. En s'appuyant sur les discussions tenues et les supports de formation, les enseignants ont adapté leurs plans de cours afin de les mieux aligner sur les principes de la CUA.

À Tumaco, en Colombie, les enseignants ont élaboré un plan de cours collaboratif intégrant des chansons, des danses et des rythmes pour répondre aux caractéristiques variées de leurs étudiants. Enfin, les enseignants ont partagé leur travail et examiné un modèle de plan de cours conçu selon la CUA leur permettant ainsi de découvrir d'autres exemples concrets de leçons révisées avec succès.

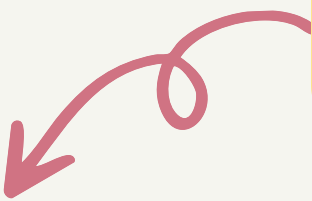




Espace de discussion

Mettre en pratique l'adaptation aux différents styles d'apprentissage et manipuler la CUA pour la première fois suscite de nombreuses interrogations chez les enseignants. C'est pourquoi la formation s'est clôturée par un temps d'échange, offrant aux participants un espace pour exprimer leurs questions et leurs préoccupations au groupe. Ils ont ainsi pu bénéficier du soutien et de réponses complémentaires, apportés aussi bien par les facilitateurs que par leurs pairs.

L'ensemble des supports de formation, les diapositives ainsi que le guide du facilitateur sont accessible ici en tant que ressources libres via ce lien.



Évaluation post-formation

Une évaluation à l'issue de la formation est primordiale, car l'évolution des mentalités pédagogiques dans les contextes d'urgence ne peut se mesurer à la seule présence des participants. Elle permet aux facilitateurs de vérifier si les enseignants ont réussi à s'éloigner d'une vision médicalisée du handicap (fondée sur le diagnostic clinique) pour s'approprier la Conception universelle de l'apprentissage (CUA), les intelligences multiples et les styles d'apprentissage. Le questionnaire demandait aux enseignants d'évaluer s'ils disposaient désormais de plus d'idées pour mettre en œuvre la CUA dans leurs écoles et/ou leurs classes, y compris en situations d'urgence ou de crise humanitaire. Cette activité d'évaluation aide les facilitateurs à déterminer si la formation a réussi à combler le fossé entre la théorie et l'application concrète, tout en mesurant le niveau de confiance avec lequel les enseignants repartent. Le caractère anonyme des retours garantit l'honnêteté des réflexions qui guidera les facilitateurs dans l'amélioration continue de la formation.

Suivi et soutien continu

La formation ne doit pas être perçue comme la finalité de l'intervention. Sur la base des retours d'expériences en Colombie et au Niger, les enseignants ont besoin d'un soutien continu pour pérenniser ces pratiques inclusives. Plus précisément, les enseignants ont exprimé le besoin de :

- Un accompagnement régulier pour concevoir, mettre en œuvre et assurer le suivi des plans d'aménagement raisonnable individuels, destinés à leurs étudiants nécessitant des interventions plus ciblées.
- Un soutien complémentaire dans la gestion du comportement en classe, car de nombreux troubles comportementaux sont liés à des facteurs contextuels tels que la pauvreté, la faim et l'exposition aux conflits — des réalités qui impactent l'ensemble des étudiants, et pas seulement ceux en situation de handicap.
- Un accompagnement dédié pour concevoir, mettre en œuvre et assurer le suivi des plans d'aménagement raisonnable individuels pour leurs étudiants.
- Les futures formations devront impérativement intégrer ces dispositifs de soutien supplémentaires afin de garantir que les enseignants disposent des ressources nécessaires pour appliquer leurs nouvelles compétences.

Résultats

La méthodologie de formation a opéré une transformation immédiate et profonde chez les enseignants, tant au niveau de leurs attitudes que de leur confiance pédagogique et de leurs pratiques quotidiennes en classe, dans les deux pays ciblés. En démystifiant l'éducation inclusive, la formation a facilité la transition des éducateurs. D'un sentiment d'être submergés par la diversité de leur classe, ils se sentent désormais outillés pour y répondre. La formation a atteint ses objectifs en aidant les enseignants à :



Gagner en confiance pour mettre en œuvre l'inclusion: De nombreux enseignants ont abordé la formation avec une certaine appréhension face à la perspective d'enseigner aux enfants handicapés, convaincus qu'ils ne possédaient pas la formation spécialisée ou les connaissances médicales nécessaires. La formation a réussi à déconstruire cet état d'esprit. Les enseignants ont déclaré avoir surmonté leur peur d'accueillir un enfant handicapé dans leur classe, réalisant qu'ils n'avaient pas besoin d'attendre des orientations cliniques pour commencer à enseigner à tous les enfants.



Intégrer la flexibilité au sein de la classe: Les enseignants ont également réussi à déconstruire l'idée selon laquelle l'inclusion consisterait à faire en sorte que chaque étudiant atteigne le même objectif en suivant un même parcours. Comme l'a dit un enseignant colombien : « Je suis venu plein de doutes et de peurs car je sentais ne pas bien faire lorsque je m'étais aperçu que ces enfants n'atteignaient pas le même niveau comme leurs pairs. Maintenant, je comprends qu'il ne s'agit pas pour tout le monde d'attendre le même point, ni de le faire de la même manière ».



S'approprier la Conception universelle de l'apprentissage: Plutôt que de se sentir démunis face au manque de ressources hautement spécialisées, les enseignants ont été encouragés à réaliser qu'ils possédaient déjà les outils nécessaires pour renforcer l'inclusion. Lors des exercices basés sur la Conception universelle de l'apprentissage (CUA), les enseignants ont fait preuve d'une immense créativité ; le remue-méninge a ainsi fait émerger des idées pour incorporer le chant, le mouvement et les devinettes dans leurs leçons quotidiennes. Dès leur retour en classe, ils ont immédiatement mis au profit leurs nouvelles compétences, par exemple en intégrant activement les principes de la CUA dans leurs évaluations.

Un enseignant a raconté avoir proposé, pour la première fois, des formats alternatifs d'évaluation : permettre aux étudiants d'expliquer ce qu'ils avaient appris en créant une image ou une vidéo, plutôt que de s'appuyer exclusivement sur des tests écrits standardisés. Cet enseignant a observé que cette approche flexible a rendu l'apprentissage plus facile et plus accessible à tous les étudiants, et non seulement à ceux en situation de handicap. En s'appropriant la CUA, les enseignants ont compris que l'éducation inclusive est réalisable, même dans des contextes à faibles ressources. Comme l'a souligné un enseignant colombien : « J'ai été surpris de voir qu'un si petit changement dans mes méthodes d'enseignement puisse autant aider tout le monde à apprendre. »



Renforcer les liens avec les familles : Un obstacle systémique majeur dans les écoles à faibles ressources réside dans le rejet mutuel de la responsabilité entre enseignants et parents lorsqu'un enfant est en difficulté. Suite à la formation, les enseignants ont fait part d'un changement radical de perspective, considérant désormais les familles comme des alliés indispensables plutôt que comme des adversaires. Un enseignant de Tahoua, au Niger, a témoigné : « Cette formation a été une opportunité cruciale pour combler le fossé entre les enseignants et les familles. Elle a aidé les enseignants à comprendre comment enseigner à tous les enfants, car dans des situations d'urgence, ces acquis peuvent réellement les aider. Il est essentiel d'impliquer les parents dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire car, sans leur aide, nous ne pouvons pas y arriver seuls. Ce sont eux qui connaissent leurs enfants mieux que nous. »



Se sentir prêts à passer à l'action: La formation a renforcé un profond sentiment de responsabilité personnelle chez les enseignants. À la fin de la formation, les enseignants ont consigné leurs propres engagements sur des notes autocollantes, précisant trois changements pédagogiques spécifiques qu'ils comptaient mettre en œuvre dès leur retour en classe pour promouvoir la Conception universelle de l'apprentissage. Motivés par la formation, certains enseignants ont immédiatement entrepris des démarches concrètes pour réintégrer des étudiants qui avaient été précédemment exclus du système éducatif. Par exemple, une enseignante à Tumaco, en Colombie, a été si motivée par la formation qu'elle a immédiatement contacté la mère d'une fille dont l'inscription avait été refusée auparavant, en lui disant : « Faites-la revenir dans ma classe, faites-la revenir ». Un autre enseignant a accepté sans hésitation un étudiant qui avait été refusé par une école privée en raison de ses besoins spécifiques. Il s'est chargé personnellement de son aménagement et l'a accueilli avec succès dans sa classe aux côtés de 18 autres enfants.

De plus, la méthodologie de formation n'a pas seulement réussi à renforcer les compétences des enseignants, elle a également catalysé un changement systémique. Au Niger, une assemblée d'enseignants s'est réunie pour formuler des recommandations officielles destinées au Ministère de l'éducation nationale, exigeant la généralisation du renforcement des capacités des enseignants sur les styles d'apprentissage et les intelligences multiples dans toutes les régions du pays. Ils ont invité le Cluster Éducation nationale à intégrer formellement les thématiques de l'inclusion dans la gestion des urgences. De manière similaire, en Colombie, les leaders locaux et les éducateurs ont plaidé pour que ces méthodologies inclusives soient formellement intégrées dans les Projets éducatifs institutionnels (PEI) de leurs écoles. Cette intégration systémique garantirait que la planification pédagogique diversifiée devienne une pratique obligatoire et standardisée au sein du système éducatif, au lieu de reposer exclusivement sur la bienveillance individuelle de certains enseignants.



Aide-mémoire pour une formation efficace des enseignants sur l'éducation inclusive

Cette méthodologie de formation pour les enseignants en situation d'urgence a porté ses fruits parce qu'elle était adaptée au contexte, axée sur les réalités de la communauté, participative, orientée vers l'action et qu'elle a su rejoindre les enseignants là où ils en étaient — même lorsque leur point de départ n'était pas l'inclusion. L'approche de formation peut être résumée comme suit :



À faire

Soutenir les enseignants à analyser leur propre style d'apprentissage

Aborder les réalités des situations d'urgence

Utiliser des exercices participatifs et pratiques tels que les jeux de rôles, la planification collective de cours, ainsi que les jeux interactifs pour montrer la flexibilité.

Valoriser le partenariat famille-enseignant en aidant les enseignants à voir les parents comme des alliés

Inculquer un sentiment de responsabilité quant à la mise en œuvre de l'inclusion

Construire sur la connaissance et l'expérience existante des enseignants

À ne pas faire

Ne pas permettre aux enseignants de se concentrer sur les diagnostics cliniques

Ne pas reprocher aux enseignants l'impact d'un manque de l'inclusion en classe

Ne pas s'appuyer seulement sur la théorie

S'abstenir de diffuser des conceptions erronées imputant aux familles la création des barrières éducatives

Ne pas voir les solutions des « enseignants accompagnateurs » ou des tierces parties comme l'unique réponse

Négliger les défis contextuels

Qu'est-ce qui fonctionne ?

Les organisations souhaitant reproduire ces formations pour aider les familles à devenir des partenaires clés de l'Éducation inclusive en situation d'urgence devraient prendre en compte ces éléments de conception fondamentaux :

➤ **Impliquer les organisations de personnes handicapées (OPH) et les leaders locaux :** Impliquez activement les OPH à la conception de la formation pour garantir qu'elle soit ancrée dans le vécu. Les OPH sont les mieux placées pour comprendre les barrières réelles en classe auxquelles font face les enfants et les parents. Dans les zones rurales en crise prolongée où les OPH formelles sont absentes, identifiez et valorisez des leaders locaux en situation de handicap ou des points de référence au sein de la communauté. De plus, appuyez-vous sur les enseignants qui sont eux-mêmes parents ou proches de personnes handicapées ; ils constituent des alliés empathiques et des modèles puissants au sein du système scolaire.

➤ **Promouvoir le leadership par les pairs :** Veillez à ce que la formation soit guidée par des enseignants ayant des liens étroits avec les OPH. En Colombie et au Niger, les facilitateurs de la formation incluaient des membres de familles ou des personnes en situation de handicap issues d'organisations faitières ou des OPH nationales, possédant eux-mêmes une expérience de l'enseignement. L'apprentissage par les pairs renforce la confiance, réduit l'appréhension face à l'inconnu et valide l'expérience de terrain des éducateurs, en les reliant toujours plus étroitement aux expériences vécues des enfants handicapés et de leurs familles.

➤ **Commencer par l'autoréflexion :** Avant d'introduire de nouveaux concepts pédagogiques, amenez les enseignants à explorer leurs propres styles d'apprentissage. Lorsqu'un éducateur intègre le fait qu'il traite l'information différemment de ses collègues, il saisit plus facilement le concept de variabilité des élèves et reconnaît que la diversité des méthodes d'enseignement est une nécessité, et non un luxe.

➤ **Cocréer des solutions :** Évitez de vous appuyer uniquement sur des cours théoriques ou des solutions imposées verticalement. Offrez plutôt aux enseignants des espaces collaboratifs et pratiques pour identifier ensemble les barrières et concevoir leurs propres solutions. Les activités comme la planification de cours en groupe et la résolution de problèmes curriculaires les aident à traduire la théorie en applications quotidiennes avec les ressources dont ils disposent déjà. Aidez-les à créer leurs propres solutions plutôt que de simplement leur fournir des réponses toutes faites.

➤ **S'engager dans un accompagnement continu :** Évitez de considérer la formation comme un événement ponctuel. Pour garantir la durabilité et l'apprentissage à long-terme, prévoyez un suivi régulier et un soutien dédié. Les enseignants ont besoin d'un accompagnement pour assurer le suivi des plans d'ajustement individuels, gérer les comportements liés au contexte (pauvreté, conflits) et maintenir les réseaux de soutien entre pairs et familles initiés et renforcés durant la formation.

Pour plus d'informations sur la façon de reproduire ces formations pour les enseignants dans des situations d'urgence, contacter Inclusion Internationale par le biais du site info@inclusion-international.org.



Annexe A

Journée 1 Ordre du jour : Styles d'apprentissage et intelligences multiples

Horaire	Session
9:00 – 9:30	Activité brise-glace et introductions • Introduction et Agenda • Objectifs d'apprentissage
9:30 – 9:40	Activité de réflexion - Styles d'apprentissage
9:45 – 10:15	Activité de réflexion - Quiz Identifiez votre propre intelligence et votre style d'apprentissage
Pause café/thé	
10:45 – 11:15	Comprendre les styles d'apprentissage • Exemples des styles d'apprentissage Visuel, Auditif, Kinesthésique
11:15 – 12:30	Études de cas - Trouver une solution • Travail en groupe : adaptation pédagogique aux différents styles d'apprentissage + discussion en séance plénière
Déjeuner	
13:30 – 14:30	Théorie des intelligences multiples • Points clés
14:30 – 15:30	Intelligences multiples • Travail en groupe + Discussion en séance plénière
15:30 – 16:00	Synthèse et session de questions et réponses

Journée 2 Ordre du jour : Conception universelle de l'apprentissage

Horaire	Session
9:00 – 9:30	Introduction • Objectifs d'apprentissage • Bilan de la première journée
9:30 – 10:00	Activité de réflexion - Différenciation par la tâche • Exercice individuel (texte à trous) suivi d'une discussion en séance plénière
10:00 – 10:45	Introduire la Conception universelle d' apprentissage (CUA) • Travail en binôme • Exemples de la conception universelle
<i>Pause café/thé</i>	
11:00 – 12:00	Décortiquer la CUA • Comprendre les 3 principes
12:00 – 12:30	Principes de la Conception universelle de l'apprentissage • Se regarder dans le miroir : Exercices individuels
Déjeuner	
13:30 – 14:30	CUA et un système de soutien pour l'éducation inclusive • Aligner la CUA sur les principes de l'Observation générale 4 • Prise et révision des engagements individuels
14:30 – 16:30	Révision des (propres) plans de leçon conformément aux principes de la CUA • Travail en binôme+ Discussion en séance plénière
16:30 – 17:00	Synthèse et session de questions et réponses