



Doc. 15984
08 mai 2024

Un enseignement de qualité pour les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux: les défis posés par la pandémie, la guerre et le numérique

Rapport¹

Commission de la culture, de la science, de l'éducation et des médias

Rapporteur: M. Pavlo SUSHKO, Ukraine, Groupe des Conservateurs européens et Alliance démocratique

Résumé

L'inclusion est un principe fondamental des Objectifs de développement durable (Programme 2030) et de la Convention relative aux droits des personnes handicapées. La pandémie de covid-19 et la guerre en Ukraine ont mis en évidence les faiblesses d'une conception trop étroite de l'éducation inclusive. Ainsi, des enfants ayant des besoins complexes ont été envoyés dans des écoles ordinaires non préparées ou ont été exposés à des environnements numériques qui ne leur étaient pas adaptés.

L'éducation inclusive devrait être fondée sur le respect des droits humains, de la dignité, de la diversité et de la cohésion sociale. Les normes établies par les gouvernements ne devraient pas seulement porter sur les programmes scolaires, les compétences du corps enseignant, les prestations de services et les critères d'éligibilité, mais aussi sur la capacité à répondre aux diverses situations des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux et la souplesse nécessaire pour concevoir des solutions véritablement inclusives, qui valorisent le potentiel de ces enfants et qui respectent leur dignité et leur sentiment d'identité.

Le Conseil de l'Europe devrait élaborer des principes directeurs pour une approche de l'éducation des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux centrée sur l'apprenant·e et fondée sur les droits humains. En outre, il conviendrait de recourir à une évaluation sociale et contextuelle du handicap comme futur élément clé de la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé, pour recenser les obstacles à la participation dans différents contextes éducatifs, au lieu de décider, de manière unilatérale, que tel enfant présente un problème. Les évaluations du handicap devraient être mutuellement reconnues au-delà des frontières nationales.

1. Renvoi en commission: [Doc. 15447](#), Renvoi 4637 du 25 avril 2022.



Sommaire	Page
A. Projet de résolution	3
B. Projet de recommandation	5
C. Exposé des motifs par M. Pavlo Sushko, rapporteur	7
1. Introduction	7
2. Concilier «besoins spéciaux» et «éducation inclusive»	8
3. Perturbation et fragmentation de l'apprentissage	10
4. L'éducation inclusive au service de la cohésion sociale dans des sociétés diverses	11
5. Renforcement des capacités en tant que stratégie clé	13
6. La situation des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux en Ukraine	14
7. Actions requises	16
7.1. Repenser l'inclusion et l'éducation de qualité pour les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux	16
7.2. États membres du Conseil de l'Europe: mesures de politique générale	17
7.3. Ukraine	18
7.4. Conseil de l'Europe	19

A. Projet de résolution²

1. La pandémie de covid-19 et la guerre en Ukraine ont fait prendre conscience du prix que paient les enfants lorsqu'ils sont exposés à des environnements d'apprentissage inaccessibles et fragmentés, tant physiques que numériques. Ces situations extrêmes ont créé un environnement difficile pour tout un chacun, et ce sont souvent les enfants gravement handicapés et ceux qui présentent des troubles de l'apprentissage, ainsi que leurs familles, qui en souffrent le plus.

2. L'Assemblée parlementaire rappelle que l'inclusion est un principe fondamental des Objectifs de développement durable (Programme 2030) et de la Convention relative aux droits des personnes handicapées. Malheureusement, ce principe n'est pas toujours interprété et mis en œuvre comme il le faudrait. Les crises que l'Europe traverse depuis plusieurs années ont mis en évidence les faiblesses d'une conception trop étroite de l'éducation inclusive. Ainsi, des enfants ayant des besoins complexes ont été envoyés dans des écoles ordinaires non préparées ou ont été exposés à des environnements numériques qui ne leur étaient pas adaptés.

3. Or l'éducation inclusive est un concept beaucoup plus vaste, qui englobe la qualité de l'éducation, la participation, les possibilités d'apprentissage et les mesures de soutien pour les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux, et ce dans tous les types d'espaces d'apprentissage, y compris les environnements d'apprentissage numériques.

4. L'Assemblée insiste sur le fait que l'éducation inclusive devrait être fondée sur le respect des droits humains, de la dignité, de la diversité et de la cohésion sociale. Les normes établies par les gouvernements ne devraient pas seulement porter sur les programmes scolaires, les compétences du corps enseignant, les prestations de services et les critères d'éligibilité, mais aussi sur la capacité à répondre aux diverses situations des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux et la souplesse nécessaire pour aménager des espaces d'apprentissage dans tous les environnements, physiques et numériques, afin de répondre de manière appropriée aux besoins de ces enfants. Les systèmes éducatifs et les établissements d'enseignement doivent concevoir des solutions véritablement inclusives, qui valorisent le potentiel des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux et qui respectent leur dignité et leur sentiment d'identité.

5. L'Assemblée considère qu'il est nécessaire de redéfinir les programmes scolaires et la façon dont les progrès des apprenant·es sont évalués, et d'adopter, pour cela, une approche de l'éducation des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux centrée sur l'apprenant·e et fondée sur les droits humains, en mettant l'accent sur leurs aptitudes, leurs talents et leurs centres d'intérêt, plutôt que sur leurs supposées limites. Le respect et la garantie de l'exercice des droits des enfants sont une condition préalable à l'éducation inclusive et non son résultat.

6. En conséquence, l'Assemblée recommande aux États membres du Conseil de l'Europe:

6.1. d'adopter une approche de l'éducation des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux centrée sur l'apprenant·e et fondée sur les droits humains, qui devrait être érigée en norme obligatoire et opposable par la loi; il convient d'y procéder en élargissant le concept d'éducation inclusive pour mettre l'accent sur les besoins, les talents, les aptitudes et les centres d'intérêt individuels de ces enfants, plutôt que sur leurs supposées limites, en vue d'améliorer leur bien-être, de stimuler leur motivation et de renforcer leur estime de soi, et veiller à ce que tous les apprenant·es aient accès à une éducation de qualité adaptée à leurs besoins et servant au mieux leurs intérêts;

6.2. d'évaluer les lacunes de l'apprentissage à distance sur le plan de l'accessibilité et de l'équité, ainsi que l'incidence des déficits d'apprentissage et de l'exclusion des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux pendant la pandémie de covid-19 ou d'autres situations d'urgence, comme la guerre en Ukraine, et de tirer les leçons de la mise en œuvre réussie de solutions innovantes, dans le but de bâtir, au vu de ces analyses, des systèmes éducatifs plus résilients et plus adaptables;

6.3. d'élaborer des plans d'intervention pour assurer la continuité des services de soutien, notamment l'accès à l'accompagnement psychologique, aux traitements et à d'autres formes d'assistance pendant les périodes d'apprentissage à distance; de prévoir des congés payés pour les parents d'enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux, lorsqu'une situation d'urgence nécessite de recourir à l'apprentissage à distance, afin de leur donner les moyens de pallier l'absence du soutien normalement apporté par le corps enseignant et les auxiliaires de vie et d'aider leurs enfants à poursuivre leur apprentissage à la maison;

2. Projet de résolution adopté à l'unanimité par la commission le 16 avril 2024.

6.4. de mettre en œuvre la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé conformément à son principe fondamental d'universalité, en se concentrant sur les situations plutôt que sur les limites des individus se trouvant dans ces situations, et d'utiliser cet instrument comme un outil de défense des droits humains, afin de permettre une compréhension interactive et situationnelle des handicaps ou des troubles de l'apprentissage au lieu de privilégier un modèle médical du handicap; de faciliter la reconnaissance internationale des évaluations du handicap pour les enfants migrants et réfugiés;

6.5. de renforcer la capacité des établissements scolaires à atteindre tous les enfants, qu'ils soient physiquement présents ou non; d'établir des ponts entre les différents espaces d'apprentissage que sont, notamment, les écoles ordinaires, les écoles spéciales, le domicile familial, les hôpitaux et d'autres espaces d'apprentissage physiques ou numériques, afin de garantir une cohérence entre les différents systèmes de soutien, en assurant des transitions douces entre les structures de soutien, axées par exemple sur des projets éducatifs personnalisés communs;

6.6. d'investir dans des infrastructures (y compris numériques), dans les compétences du corps enseignant et la flexibilité des méthodes ainsi que dans des matériels d'apprentissage accessibles, afin de permettre des approches innovantes qui répondent pleinement aux divers besoins des enfants handicapés ou présentant des troubles de l'apprentissage; d'encourager la mise en place de méthodes de travail collaboratives au sein du corps enseignant et l'utilisation des médias numériques pour promouvoir l'enseignement adaptatif.

7. En ce qui concerne la situation très difficile des enfants ukrainiens handicapés ou présentant des troubles de l'apprentissage, l'Assemblée appelle les États membres:

7.1. à intégrer l'accès à une éducation de qualité pour les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux dans l'aide humanitaire qu'ils fournissent à l'Ukraine, et notamment à prévoir un soutien financier pour l'achat de matériels de formation et de services de soutien psychologique;

7.2. à mobiliser des ressources pour améliorer la connectivité à internet en Ukraine et à fournir les appareils et équipements spéciaux nécessaires à l'enseignement à distance, en particulier dans les zones rurales et pour les familles disposant de moyens financiers limités, afin d'atténuer les perturbations et d'assurer la continuité de l'enseignement;

7.3. à faciliter les services de soutien psychologique, notamment l'accompagnement psychologique, les services de santé mentale et le soutien post-traumatique pour les enfants et les familles touchés par le conflit et déplacés en Ukraine et dans des pays d'accueil;

7.4. à veiller à l'éducation des enfants déplacés en situation de handicap ou présentant des troubles de l'apprentissage qui ont temporairement fui l'Ukraine avec leur famille, en répondant à leurs besoins éducatifs spéciaux et en leur donnant la possibilité de conserver leur langue et leur culture maternelles, afin de faciliter leur futur retour en Ukraine; à organiser des programmes de formation et de développement professionnel pour le corps enseignant dans les pays d'accueil, afin de répondre à ces besoins particuliers;

7.5. à coopérer par-delà les frontières pour mettre en commun les meilleures pratiques et les ressources propres à soutenir, en situation de crise, l'éducation des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux, grâce à des mécanismes de financement, des projets de recherche collaborative et des initiatives d'apprentissage;

7.6. à s'engager à soutenir à long terme la reconstruction et la réforme du système éducatif en Ukraine, afin de reconstruire les infrastructures, de rétablir les capacités institutionnelles et de soutenir l'éducation des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux.

B. Projet de recommandation³

1. Renvoyant à sa Résolution... (2024) «Un enseignement de qualité pour les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux: les défis posés par la pandémie, la guerre et le numérique», l'Assemblée parlementaire considère que des enseignements précieux pourraient être tirés de situations d'urgence telles que la pandémie de covid-19 ou la guerre en Ukraine pour élaborer de nouvelles lignes directrices sur l'éducation inclusive, la transformation numérique et la citoyenneté démocratique et aider les États membres à mettre en place des systèmes éducatifs plus résilients et réactifs.
2. Dans ce contexte, l'Assemblée se félicite de la décision des ministres de l'Éducation de fixer de nouvelles priorités et actions pour appliquer les Principes de Reykjavík pour la démocratie en adoptant cinq résolutions et en souscrivant à la stratégie éducative du Conseil de l'Europe, «Priorités aux Apprenants» 2024-2030. Pour que les apprenant·es puissent s'épanouir et réussir, ils doivent se sentir soutenus et intégrés. Les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent faire partie intégrante de cette stratégie.
3. Il faut favoriser une approche de l'éducation fondée sur les droits humains pour garantir l'accessibilité, la participation, la représentation, l'équité et l'impartialité dans la pratique quotidienne, et ce, quel que soit le cadre dans lequel les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux étudient et apprennent, dans les écoles ordinaires ou spéciales, à la maison ou dans les espaces d'apprentissage numériques, sociaux et physiques.
4. Par conséquent, l'Assemblée recommande au Comité des Ministres d'élaborer des principes directeurs du Conseil de l'Europe pour une approche de l'éducation des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux centrée sur l'apprenant·e et fondée sur les droits humains afin que l'éducation soit accessible, adaptable et acceptable pour ces enfants, en envisageant les éléments suivants:
 - 4.1. des stratégies d'enseignement et d'apprentissage adaptées aux besoins spécifiques des individus et des groupes, afin de renforcer la motivation, l'estime de soi, les compétences, le sentiment d'autonomie et d'appartenance, et qui s'écarteraient des programmes basés sur des attentes normatives qui sont discriminatoires à l'égard des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux;
 - 4.2. l'interconnexion entre les espaces d'apprentissage physiques, sociaux et numériques, qui devraient partager une vision commune de l'inclusion et de l'apprentissage;
 - 4.3. la formation des enseignant·es et la formulation de conseils pratiques à leur intention ainsi que la coopération avec les professionnel·les qui travaillent avec des enfants en situation de handicap et présentant des troubles de l'apprentissage en dehors de l'école pour élaborer des projets éducatifs personnalisés bien adaptés;
 - 4.4. un programme scolaire souple, facteur clé pour la promotion d'une éducation inclusive, permettant au corps enseignant d'en adapter le contenu et de répondre à différents besoins;
 - 4.5. des environnements d'apprentissage innovants pour offrir des possibilités de changement dans les croyances, les valeurs, les politiques et les pratiques en matière d'éducation inclusive en tant que solutions pour surmonter les restrictions actuelles imposées par des programmes, une pédagogie et des stratégies d'évaluation rigides;
 - 4.6. la collaboration entre les enseignant·es et l'utilisation des médias numériques pour promouvoir l'enseignement adaptatif;
 - 4.7. la numérisation de l'éducation conformément aux principes du projet d'éducation à la citoyenneté numérique du Conseil de l'Europe, qui vise également à améliorer de manière coordonnée l'accessibilité, l'adaptabilité et l'acceptabilité des ressources et des plateformes numériques, et à accroître la transparence des algorithmes et des postulats sur lesquels le processus d'apprentissage repose afin de garantir que ces plateformes incluent et ne discriminent pas les apprenant·es atypiques ou les utilisateurs et utilisatrices présentant des limitations fonctionnelles; il convient de fournir aux enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux un équipement spécial qui corresponde à leurs besoins particuliers (pour les déficiences visuelles ou auditives, pour l'autisme, etc.).
5. L'Assemblée invite également instamment le Comité des Ministres à coopérer avec les organisations internationales compétentes, notamment le Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF), l'Organisation mondiale de la Santé et l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, afin de repenser l'évaluation du handicap pour éviter la discrimination et l'étiquetage, et de prévenir l'écart entre les résultats scolaires et le potentiel des enfants en raison d'attentes insuffisamment élevées, du découragement et de la démotivation. À cet égard, il conviendrait de recourir à une évaluation sociale et contextuelle du handicap

3. Projet de recommandation adopté à l'unanimité par la commission le 16 avril 2024.

comme futur élément clé de la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé, pour recenser les obstacles à la participation dans différents contextes éducatifs, au lieu de décider, de manière unilatérale, que tel enfant présente un problème. Les évaluations du handicap devraient être mutuellement reconnues au-delà des frontières nationales.

C. Exposé des motifs par M. Pavlo Sushko, rapporteur

1. Introduction

1. La proposition de résolution (Doc. 15447) qui est à l'origine du présent rapport constate que, «Au cours de la pandémie de covid-19, l'apprentissage à distance est devenu une nouvelle forme d'éducation, obligatoire pour tous. L'adaptation à cette nouvelle réalité s'est heurtée aux graves difficultés rencontrées par les enfants et leurs parents. Bien que l'apprentissage en ligne ait créé un environnement difficile pour la quasi-totalité des intéressés, ce sont les enfants atteints de handicaps graves [...] et leurs familles qui en ont le plus souffert».

2. La pandémie de covid-19 a eu un effet dévastateur sur l'apprentissage et le bien-être des enfants partout dans le monde. À une très grande échelle, elle a mis un coup de projecteur sur les conséquences de l'inaccessibilité des ressources pédagogiques, qui se traduisent par des déficits d'apprentissage, un isolement social, des problèmes psychologiques et un risque accru de violence et d'abus. La pandémie a également révélé les limites de la capacité des systèmes d'éducation et de protection de l'enfance à répondre à ces difficultés, malgré les initiatives prises par les pouvoirs publics du monde entier pour garantir «l'éducation pour tous» par la création de «systèmes éducatifs inclusifs».

3. À cet égard, la pandémie, mais aussi la crise migratoire et à présent la guerre ont mis en évidence les faiblesses d'une conception étroite de l'éducation inclusive, que l'on peut résumer ainsi: «scolariser tous les enfants dans des classes ordinaires, plutôt que dans des classes ou des écoles spéciales». Cette conception étroite a des limites qui se manifestent de manière évidente dans certaines situations, par exemple lorsque les écoles sont fermées en raison d'une pandémie, endommagées ou détruites par des attaques délibérées sur des infrastructures civiles ou simplement hors de portée des enfants parce qu'ils sont réfugiés ou en situation de déplacement.

4. Une première analyse de l'efficacité de l'apprentissage à distance pour les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux (BES) a montré que les établissements d'enseignement spécialisé s'en sont sortis beaucoup mieux que les écoles du système éducatif ordinaire. Dans les classes inclusives ordinaires, les enfants ayant des BES sont le plus souvent laissés de côté. La solution des cours individuels présente des inconvénients, car elle entrave le développement des compétences sociales des enfants et aussi parce que les enfants se sentent isolés. En outre, un soutien psychologique approprié en temps de crise est devenu essentiel pour tous les enfants, qu'ils aient ou non des BES. L'accès au matériel pédagogique est une source de préoccupation, de même que sa qualité, et il convient de trouver un équilibre entre les besoins des élèves et les ressources disponibles, afin de garantir des résultats optimaux sur le plan de l'apprentissage et du développement.

5. Il convient également de mettre l'accent sur les méthodes d'enseignement spécialement adaptées aux enfants qui présentent certains types de handicap. Par exemple, le contact tactile étant absent dans l'enseignement en ligne, les enfants déficients visuels ont besoin d'un commentaire audio détaillé et de temps supplémentaire pour assimiler le matériel pédagogique. D'un autre côté, les enfants qui présentent des déficiences intellectuelles ont, plus que les autres, du mal à se concentrer, à se motiver pour étudier et à gérer leur temps.

6. L'Assemblée parlementaire devrait recommander l'élaboration de lignes directrices à l'intention des États membres du Conseil de l'Europe afin de garantir, en temps de crise, un processus d'apprentissage efficace et de qualité pour les enfants ayant des BES. Le concept même d'opportunités d'apprentissage utiles et de qualité doit être étendu, au-delà des salles de classe ordinaires, à tous les espaces d'apprentissage efficaces, y compris les environnements d'apprentissage numériques. Il serait important de se concentrer sur l'analyse et les solutions possibles aux problèmes communs rencontrés non seulement par les enseignant-es et les enfants ayant des BES, mais aussi par leurs parents, qui sont souvent contraints d'assumer le rôle d'assistant-es d'enseignement.

7. Je remercie M^{me} Judith Hollenweger Haskell, professeure au Centre pour l'enseignement et l'apprentissage transculturel en Suisse, qui m'a aidé à élaborer le présent rapport. Je souhaite également remercier les experts⁴ qui ont contribué à nos travaux. Une bibliographie contenant des études et documents de référence, qui pourrait être pertinente pour l'élaboration des lignes directrices proposées concernant un enseignement de qualité pour les enfants ayant des BES, a été préparée dans le cadre de ce rapport⁵.

2. Concilier «besoins spéciaux» et «éducation inclusive»

8. L'inclusion est un principe fondamental des Objectifs de développement durable (Programme 2030) et de la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH), où elle est mentionnée en tant qu'objectif pour l'éducation des groupes vulnérables, tels que les enfants et les jeunes handicapés, les minorités, les migrants, les Roms, les filles, les garçons ou les communautés LGBT+. Pour parvenir à une meilleure inclusion de ces groupes, une variété d'initiatives, de programmes et de politiques sont conçus, souvent en parallèle et sans se soucier du risque de chevauchement des activités ou d'incompatibilité des stratégies mises en œuvre. Depuis la pandémie, des supports d'enseignement et d'apprentissage, des formations et des systèmes de soutien disparates ont en outre massivement investi l'espace numérique, entraînant des exigences excessives et de l'incertitude chez les enseignant-es. La meilleure façon d'illustrer les insuffisances de ces initiatives non coordonnées est de les examiner sous le prisme «du handicap, des besoins spéciaux et des troubles de l'apprentissage», qui caractérisent un groupe d'apprenant-es bien identifié dans la plupart des pays européens⁶.

9. Selon l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive⁷, encore aujourd'hui, la plupart des pays membres centrent surtout leurs efforts sur l'accès et le placement des apprenant-es ayant des BES et/ou des handicaps dans des structures éducatives ordinaires, alors qu'il est établi que le facteur contribuant le plus à la réussite des élèves est la qualité de l'enseignement⁸. Certains affirment, à juste titre, que le «placement» fait partie de l'instruction dans la mesure où il s'inscrit dans un écosystème d'apprentissage capable de s'adapter à la situation d'apprentissage spécifique de tous les élèves⁹. Mais le dilemme demeure: l'éducation inclusive est-elle destinée à certains élèves ou à tous les élèves? Parlons-nous des droits des enfants handicapés à recevoir une éducation de qualité optimale – qui peut nécessiter des professionnels spécialement formés et hautement qualifiés – ou parlons-nous des droits de tous les enfants et de la possibilité de répondre à leurs besoins divers d'apprendre ensemble? Les systèmes éducatifs semblent avoir du mal à trouver un équilibre entre ces deux conceptions de l'éducation inclusive, qui s'excluent mutuellement. Il est peut-être temps de redéfinir le problème: il ne s'agirait pas tant de placer des élèves que d'offrir à tous la meilleure éducation possible, là où elle peut être dispensée de façon optimale. Il est clair qu'une instruction efficace et une éducation appropriée devraient primer sur le lieu d'enseignement.

10. Les deux conceptions contradictoires de l'éducation inclusive se reflètent également dans les chiffres: les pourcentages d'élèves identifiés comme ayant des besoins spéciaux sont en hausse, et, parallèlement, les pourcentages d'enfants ayant des BES intégrés à l'enseignement ordinaire sont aussi en augmentation. Il semble que la volonté de combiner diverses conceptions de l'éducation inclusive se traduise par une augmentation du nombre d'élèves identifiés comme ayant des besoins spéciaux ou présentant un trouble, une déficience ou un handicap. Les étiquettes ne sont pas seulement synonymes de ressources, elles présentent aussi un risque de stigmatisation. La catégorisation des élèves peut certes faciliter la compréhension, mais elle peut aussi entraîner une baisse des attentes de la part des enseignant-es. Des éléments factuels attestent qu'elle est préjudiciable aux enfants, et pourtant, la pratique se perpétue, et elle a même été étendue à d'autres groupes vulnérables.

11. Le dilemme entre étiquetage et production d'informations exactes, utiles et objectives n'est toujours pas résolu dans la plupart des pays européens, qui s'appuient toujours sur des listes de problèmes de santé ou de déficiences¹⁰. L'évaluation du handicap repose donc exclusivement sur un diagnostic fondé sur des

4. M. Sergii Gorbachov, médiateur ukrainien de l'éducation, M. Viktor Pendalchuk, directeur de l'établissement d'enseignement secondaire n° 1 de Kakhovka (région de Kherson, Ukraine), M^{me} Lesia Prokhorenko, directrice de l'Institut Mykola Yarmachenko de pédagogie spéciale et de psychologie (NAPS d'Ukraine), et M^{me} Oksana Yakymiv, directrice de l'école spécialisée Vygodna du Conseil régional d'Ivano-Frankivsk (Ukraine).

5. Bibliographie: <https://rm.coe.int/bibliographie-fr-du-rapport-sushko/1680af618a>.

6. Agence Européenne pour les Besoins spéciaux et l'Éducation Inclusive, «Legislative Definitions around Learners' Needs», Turner-Cmucha M., ed. et A. Lecheval, Odense, Danemark, 2022: www.european-agency.org/Legislative-Definitions-around-Learners'-Needs.

7. Agence Européenne pour les Besoins spéciaux et l'Éducation Inclusive, «Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education: Lessons from European Policy and Practice», Donnelly V.J et Kefallinou A., eds., Odense, Denmark, 2018: www.european-agency.org/sites/default/files/ra_lessons_from_european_policy_and_practice-web_0.pdf.

8. Kauffman J. M., Anastasiou D., Badar J., Travers J. C. et Wiley A. L., «Inclusive education moving forward» in Bakken J. P., Obiakor F. E., Rotatori A. (Eds.), General and special education in an age of change, Roles of professionals involved (Advances in Special Education, Vol. 32, pp. 153-178), Bingley, UK, Emerald Group, 2016: [Kaufman et al. 2016 | Request PDF \(researchgate.net\)](https://www.researchgate.net/publication/311111111).

9. Agran M., Jackson M., Kurth J. A., Ryndak D., Burnette K., Jameson M., Zagona A., Fitzpatrick H. et Wehmeyer M., «Why Aren't Students with Severe Disabilities Being Placed in General Education Classrooms, Examining the Relations Among Classroom Placement, Learner Outcomes, and Other Factors, Research and Practice for Persons with Severe Disabilities», 45(1), 4-13, 2020.

catégories et n'est donc pas en phase avec une conception socio-contextuelle du handicap. Si la plupart des pays définissent généralement le handicap conformément à la CDPH et aspirent à abandonner le modèle médical, ils ne parviennent pas à atteindre les objectifs en matière de droits humains¹¹.

12. Or la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF)¹² repose sur une conceptualisation non catégorielle et pluridimensionnelle du handicap, conformément à la CDPH. Elle permet aux décideurs de décrire le fonctionnement humain sur un continuum et donc d'adopter une approche inclusive dans les différents domaines de l'action publique (prévention, intervention, indemnisation, etc.). La CIF offre un langage pour décrire les personnes, la participation et les environnements, qui sont des éléments nécessaires si l'on veut s'attacher prioritairement aux personnes et aux obstacles qu'elles rencontrent. Elle constituerait donc un meilleur outil pour évaluer les obstacles à la participation dans différents contextes éducatifs que les catégories, qui reviennent à décider, de manière unilatérale, que tel enfant présente un problème.

13. Cependant, la CIF ne traite du fonctionnement qu'au regard des obstacles sanitaires et environnementaux qui ont une incidence sur l'enfant, et ne tient pas compte des restrictions de participation dues à un désavantage social, à la discrimination fondée sur le genre ou au statut de migrant, ainsi que l'écart entre les résultats scolaires et le potentiel des enfants en raison d'attentes insuffisamment élevées, du découragement et de la démotivation. Bien que cette classification puisse être utilisée pour évaluer la diversité des facteurs susceptibles de conduire à l'exclusion, à l'isolement et à une violation des droits de la personne, ses applications ne sont toujours pas centrées sur les interactions entre la personne et l'environnement. Les profils fonctionnels ou d'autres listes de contrôle attirent uniquement l'attention sur l'enfant à problèmes et renforcent une approche médicale et individualiste plutôt qu'éducative et interactive. Une telle approche n'est pas compatible avec une conception de l'évaluation du handicap fondée sur les droits humains.

14. Enfin et surtout, un «programme scolaire souple» est considéré comme un facteur clé pour la promotion d'une éducation inclusive, comme le souligne un récent rapport européen sur la promotion de la diversité et de l'inclusion dans les établissements scolaires¹³. Or les programmes basés sur les compétences définissent des attentes qui sont ostracisantes par nature, car certains apprenant·es ne sont pas en mesure d'atteindre les objectifs fixés. Dans la réalité, la plupart des pays prévoient des «ajustements», des «modifications» ou la «non-application» du programme pour certains élèves. Il existe bien un engagement symbolique en faveur de la diversité, mais il est dominé par une rhétorique d'attentes normatives associée à une problématisation de l'apprenant·e. Si, en théorie, une approche fondée sur les droits humains exige du système qu'il parvienne progressivement à une éducation inclusive et au respect des droits de la personne, dans les faits, il s'agit d'identifier des ressources dans le système éducatif et des problèmes chez l'enfant. Aujourd'hui encore, «de nombreux jeunes quittent l'école sans qualifications valables, tandis que d'autres sont placés dans des établissements spécialisés [...] et que certains choisissent d'abandonner l'école parce que les cours leur semblent inutiles¹⁴».

15. Les enseignant·es reçoivent peu de conseils pratiques sur la manière de surmonter ces dilemmes et cette confusion autour de l'éducation inclusive. Jusqu'à présent, les systèmes éducatifs ont plutôt investi dans des procédures administratives, alourdissant ainsi la charge de travail des professionnels. On peut citer à cet égard la rédaction de projets éducatifs personnalisés (PEP), qui rassurent les parents, mais ne permettent pas d'encadrer correctement un enseignement personnalisé, car les différents éléments ne sont souvent pas en phase et que les enseignant·es ne se sentent pas suffisamment préparés pour rédiger des objectifs de PEP de bonne qualité. Il n'est donc pas surprenant que certains enseignant·es comprennent la «différenciation» comme la réalisation d'objectifs communs avec des niveaux de soutien individuels, tandis que d'autres voient, dans le même concept, la réalisation d'objectifs individuels avec des niveaux de soutien communs.

10. Agence Européenne pour les Besoins spéciaux et l'Education Inclusive, «Legislative Definitions around Learners' Needs: A snapshot of European country approaches», Turner-Cmucha M., ed. et Lecheval A., Odense, Danemark, 2022.

11. UNICEF, «Prospects for Children in the Polycrisis», A 2023 Global Outlook, UNICEF Innocenti, 2023: www.unicef.org/globalinsight/media.

12. Organisation Mondiale de la Santé, *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*, 2001.

13. Commission Européenne/EACEA/Eurydice, «Promoting diversity and inclusion in schools in Europe. Eurydice Report», Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2023: op.europa.eu/en/publication-detail/.

14. Ainscow M., «Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences», *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6:1, 7-16, 2020 (tandfonline.com).

16. Nous pouvons conclure de ce qui précède que les différentes conceptions de l'éducation inclusive ne sont pas encore suffisamment unifiées pour garantir l'accessibilité, la participation, la représentation, l'équité et l'impartialité dans la pratique quotidienne, et ce, quel que soit le cadre dans lequel elles sont appliquées: dans les écoles ordinaires ou spécialisées, à la maison ou dans les espaces d'apprentissage numériques, sociaux et physiques. Ces espaces d'apprentissage existent et leur qualité devrait être évaluée à l'aune de ces principes fondés sur les droits humains, indépendamment des conceptions idéologiques étroites de l'éducation inclusive, qui consistent à placer tous les enfants dans des classes ordinaires au détriment des droits individuels de la personne, qui doivent être garantis. Que nous apprend l'expérience d'enseignant-es, d'enfants et de leurs familles qui, en l'absence d'un enseignement en classe ordinaire, ont été contraints de trouver des solutions pour maintenir une éducation de qualité?

3. Perturbation et fragmentation de l'apprentissage

17. La possibilité de répondre aux besoins des enfants handicapés en temps de crise pose des problèmes éthiques, et pourtant, ces enfants n'ont pas été au centre des débats pendant la pandémie. Or, mettre en œuvre les droits des enfants, c'est d'abord reconnaître la diversité des réalités de leur vie, ce qui a manqué pendant la crise sanitaire. La pandémie de covid-19 est venue bouleverser le fonctionnement et les résultats du système éducatif en général, mais ce sont les enfants les plus vulnérables qui ont été les plus touchés et qui ont vu leurs possibilités s'amenuiser. Le passage à l'apprentissage en ligne a créé de nouveaux obstacles et de nouveaux défis. Pendant la pandémie, les déficits d'apprentissage sont apparus très tôt et ils ont persisté tout au long de la crise, de manière nettement plus prononcée chez les enfants défavorisés. Des pertes d'apprentissage ont été observées chez la plupart des enfants, mais plus encore chez les enfants vulnérables et dans les écoles faiblement dotées. Des recherches supplémentaires seraient nécessaires pour comprendre pleinement les effets de la pandémie sur l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux, mais d'ores et déjà, des organisations internationales expriment la nécessité de redéfinir les programmes, les procédures d'évaluation et les progrès des apprenant-es¹⁵.

18. Le vécu des enfants qui présentent des vulnérabilités multiples illustre les limites des systèmes de soutien reposant exclusivement sur les écoles ordinaires. Avec la fermeture des établissements, les services dévolus aux écoles ont été restreints ou interrompus: la réduction, la cessation ou la modification des services de soutien spécialisés et la fourniture de services inadaptés ont montré la nécessité de mettre en place des services pour pallier la fermeture des écoles. Les établissements scolaires chargés de mettre en œuvre des mesures de soutien multiples pour des populations d'élèves diverses ont été confrontés à plusieurs défis. Ainsi a-t-on pu observer des carences dans leur capacité d'adaptation aux élèves en situation d'exclusion sociale ainsi que des difficultés à contrôler les absences aux cours.

19. La désorganisation des activités quotidiennes a de plus grandes répercussions sur les enfants handicapés que sur les enfants moins vulnérables, y compris s'agissant des difficultés liées à la scolarisation à domicile. Au Royaume-Uni, on a observé une dégradation de la parole, du langage, de la communication, du bien-être émotionnel et du comportement chez les enfants atteints du syndrome de Down. Par ailleurs, dans les pays à bas revenu, les enfants handicapés ont été exclus des services de base comme l'éducation et la santé. Les enfants déficients visuels ou sourds ont rencontré des difficultés, les dispositifs éducatifs en ligne n'étant pas compatibles avec les technologies d'assistance qu'ils utilisent habituellement pour les cours. Plusieurs études montrent clairement une corrélation entre, d'un côté, une plus grande exposition aux facteurs de stress liés à la pandémie et, de l'autre, une plus forte discrimination. Les souffrances psychologiques liées à la pandémie ont donc été plus importantes chez les personnes handicapées.

20. La pandémie de covid-19 et d'autres crises, notamment la guerre en Ukraine, ont augmenté les différences entre les élèves. Comment les enseignant-es peuvent-ils répondre à ces exigences d'apprentissage individuelles, alors que «l'enseignement différencié» (ou «éducation personnalisée») est encore un concept flou?

21. Les approches novatrices récentes ont en commun une conception de l'apprentissage centrée sur l'enfant, personnalisée et globale, qui met l'accent, avant toute chose, sur le bien-être physique et affectif, sur le besoin d'être entouré de manière sûre et stable, et sur la création de réseaux de soutien durables qui dépassent le cadre scolaire. Ces stratégies se sont avérées efficaces pour l'apprentissage à distance des enfants handicapés. L'éducation personnalisée devrait avoir pour ambition de garantir l'accès à l'enseignement, de promouvoir la participation et de cultiver les talents et les centres d'intérêt de tous les enfants, dans le respect des droits humains, des libertés fondamentales et de la diversité humaine. Comme le

15. Agence Européenne pour les Besoins spéciaux et l'Education Inclusive, «[The Impact of COVID-19 on Inclusive Education at the European Level: Literature Review](#)», Popescu C., ed., Odense, Denmark, 2021b.

dit l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE): il est nécessaire de définir un cadre de réactivité et de résilience, dans lequel «les acteurs de l'éducation encouragent un état d'esprit caractérisé par la résilience qui valorise les personnes et les processus plutôt que les salles de classe et les équipements»¹⁶.

22. Ces dernières années, les questions relatives à l'organisation de l'enseignement ont cédé la place à la création d'environnements d'apprentissage personnalisés et de parcours d'apprentissage adaptés aux besoins, aux capacités et aux centres d'intérêt individuels. Ce changement de paradigme nécessite souvent de recourir à des technologies, à des logiciels d'apprentissage évolutifs, à un enseignement fondé sur la résolution de problèmes et à un apprentissage collaboratif. Les programmes scolaires basés sur les compétences permettent de passer du contenu aux résultats de l'apprentissage, d'une perspective d'enseignement à une perspective d'apprentissage. Toutefois, ces innovations prennent rarement en compte la situation d'apprentissage spécifique aux enfants handicapés, et les politiques d'«éducation inclusive» sont encore élaborées et mises en œuvre sans tenir compte de ces innovations. Mais il y a eu quelques exceptions; par exemple, des élèves handicapés inscrits dans des écoles en ligne avant la pandémie et réussissant brillamment¹⁷ ont conservé ce mode d'apprentissage avec succès après la fermeture des écoles pendant la pandémie.

23. La pandémie de covid-19 a révélé des disparités en matière d'accessibilité et d'équité dans l'apprentissage à distance. Or des mesures et des ressources existent pour améliorer l'accès des élèves handicapés aux activités d'apprentissage en ligne. La pandémie a également été l'occasion de se demander à quoi l'école devrait ressembler et quels nouveaux services et aménagements spécifiques à l'apprentissage à distance elle devrait offrir. À cet égard, il importe de respecter quatre principes d'accessibilité: perceptible, fonctionnel, compréhensible, robuste¹⁸.

24. Selon l'UNICEF, seules 22 % des plateformes d'apprentissage numérique présentent des caractéristiques permettant leur utilisation par des enfants handicapés, et même ces quelques plateformes n'offrent que des aménagements de base, le sous-titrage des vidéos par exemple. La plupart ne sont pas interactives et ne permettent donc pas un apprentissage adaptatif personnalisé. Le besoin de solutions numériques de qualité se fait ressentir parce que ces solutions favorisent l'inclusion, par exemple par la prise en compte des principes de la conception universelle de l'apprentissage¹⁹. Une étude sur les obstacles et les catalyseurs de l'enseignement à base de technologies dans l'éducation spécialisée²⁰ relève principalement des obstacles structurels (prises de décision concernant la formation des enseignant·es et les ressources technologiques, structures pour la formation des élèves à la culture numérique). Ces obstacles sont dus, entre autres, aux structures d'allocation des ressources au niveau de l'établissement. Les études menées à ce sujet invitent les principaux acteurs à privilégier une approche globale de l'éducation, en donnant aux enseignant·es, aux chefs d'établissement ainsi qu'aux apprenant·es et aux soignant·es les moyens de répondre aux besoins des enfants en fonction de leur avancement dans l'apprentissage. Elles mentionnent également la nécessité d'assurer une cohérence entre les différents documents stratégiques plutôt que d'opposer éducation inclusive et «besoins éducatifs spéciaux et handicap».

4. L'éducation inclusive au service de la cohésion sociale dans des sociétés diverses

25. En temps de crise, lorsque les structures sociales s'effondrent, que les ressources essentielles ne sont plus disponibles, que la communication est difficile et que les priorités changent, les principaux dispensateurs de soins sont placés devant un défi: protéger les droits des enfants. Or de nombreux enfants handicapés et leurs familles vivent ces situations d'effondrement même lorsqu'il n'y a pas de pandémie, de guerre ou de déplacement de population; pour certains, c'est une expérience quotidienne. La connaissance de ce qui a marché pendant et après la pandémie peut nous aider à l'avenir à éviter l'exclusion, la discrimination et la désautonomisation des plus vulnérables.

26. Dans les sociétés diverses, l'équité commence par la lutte contre les micro-inegalités dans la vie quotidienne: ne pas entendre la parole de certaines personnes, permettre l'interruption des expériences d'apprentissage, accepter les biais dans les évaluations, «oublier» de prendre en compte les besoins des

16. OCDE, «Lessons for Education from COVID-19: A Policy Maker's Handbook for More Resilient Systems», OCDE Editions, 2020, p. 19 et suiv.

17. Rice M.F, «Special Education Teachers' Use of Technologies During the COVID-19 Era (Spring 2020–Fall 2021)». TechTrends 66, 310–326, 2022.

18. Centre National d'Accessibilité aux Matériaux Éducatifs (CNAME).

19. UNICEF, «Prise de pouls de l'apprentissage numérique», New York, 2022: [UNICEF.org](https://www.unicef.org/fr).

20. «Barriers and enablers for teaching with technology in special education».

enfants lors de la conception des environnements d'apprentissage numériques, etc. Comme l'ont montré les fermetures d'écoles, les effets négatifs sur l'apprentissage et le bien-être sont immédiats et difficilement réversibles. «Inclure» des enfants handicapés dans des environnements d'apprentissage insuffisamment préparés a les mêmes effets. La pandémie a fait prendre conscience du prix que paient les enfants lorsqu'ils sont face à des environnements d'apprentissage inaccessibles et fragmentés, qu'ils soient physiques ou numériques.

27. La qualité de l'éducation, de la participation, des possibilités d'apprentissage et du soutien devrait être plus importante que la réalisation de «l'éducation inclusive en tant que présence physique», qui revient à envoyer des enfants ayant des besoins complexes dans des établissements scolaires ordinaires insuffisamment préparés ou à les mettre face à des environnements numériques qui ne sont pas accessibles. Certains «problèmes liés au principe de réalité» comme le financement limité de l'éducation, le pouvoir des mentalités ou le fait de ne pas savoir avec une absolue certitude si certains élèves n'ont vraiment rien à gagner d'une forme de scolarisation distincte soulèvent des doutes quant à la validité pratique de l'affirmation selon laquelle les écoles spécialisées n'ont pas leur place dans les systèmes véritablement inclusifs. La cohésion des sociétés devrait être soutenue par l'établissement de liens entre les différents espaces d'apprentissage utilisés par les individus, que ce soit en ligne, dans des écoles ordinaires ou spécialisées ou dans des institutions comme l'hôpital, afin de créer un espace d'apprentissage ouvert pour des populations d'étudiants plurielles.

28. L'expérience de la pandémie montre que la confiance dans les dirigeants et l'existence de normes sociales positives ont été déterminantes pour le respect des recommandations gouvernementales, tout comme le consensus social et l'accord bipartisan. Il en va de même pour l'éducation en temps de crise: le maintien du contact avec les parents et les élèves et la reconnaissance du fait que l'apprentissage passe nécessairement par une étroite collaboration se sont avérés d'une importance cruciale. Mais il est clair que tous les enfants n'ont pas été logés à la même enseigne. Au Royaume-Uni, le Partenariat pour les enfants handicapés (Disabled Children's Partnership) a lancé une campagne intitulée «#LeftInLockdown» (confinés et abandonnés) afin de mener une étude visant à suivre le vécu d'enfants handicapés et de leurs familles tout au long de la pandémie. Cette étude a donné lieu, entre autres, à un rapport intitulé «Then there was Silence»²¹ (et puis, ce fut le silence), qui montre bien à quel point les familles se sont senties isolées, abandonnées et non écoutées, les services se sont arrêtés ou ont été réduits, la santé mentale et le bien-être se sont détériorés et l'état des enfants s'est aggravé.

29. Contrairement au système éducatif, le secteur caritatif a fait preuve d'agilité et de souplesse. Un rapport intitulé «Unseen and Unheard»²² (invisibles et inaudibles) a mis en évidence les effets préjudiciables de la pandémie sur les enfants handicapés appartenant à des minorités ethniques et sur leurs familles, et a montré qu'ils ont été davantage exposés à des facteurs de stress et de discrimination que les autres familles. Toutes les préoccupations relatives à l'équité et les idées autour de l'éducation inclusive ont apparemment disparu pendant cette période de crise, alors qu'elles auraient dû, au contraire, s'exprimer.

30. Le projet d'éducation à la citoyenneté numérique du Conseil de l'Europe traite des problèmes et des dangers que crée la connexion étroite aux technologies numériques. Le rapport intitulé «Artificial intelligence and education» souligne les risques liés au «colonialisme des plateformes» ou «plateformisation», à mesure que la domination de l'internet par un petit nombre de grandes entreprises s'accroît. «La combinaison de ces plateformes numériques constitue une fragmentation du droit à l'éducation.» La plateformisation de l'éducation soulève de nombreuses questions éthiques²³: Qui sont les auteurs des plateformes d'apprentissage? Qui définit leur contenu? Qui contrôle les algorithmes servant à personnaliser et à guider l'apprentissage et donc à contrôler les parcours d'apprentissage?

31. On sait encore peu de choses sur la façon dont le droit à l'éducation sera transformé – pour le meilleur ou pour le pire – par l'apprentissage à distance facilité par la technologie. Le pouvoir qui est concentré dans les plateformes numériques permet à l'État d'influer directement sur l'apprentissage des élèves, qui jusqu'ici était modulé par la culture locale et par les méthodes et la personnalité des enseignant-es. Cette nouvelle donne peut présenter certains avantages, mais elle comporte aussi de nombreux risques, qu'il faut

21. «Then there was silence, The impact of the pandemic on Disabled Children», Young People and their Families, Disabled Children's partnership (DCP), Pears Foundation, September 2021.

22. Lunt C., Arif N. et Asif S. (parent consultant), «Unseen and Unheard, The impact of the Covid-19 pandemic on disabled children and their families from black and Asian ethnic minority backgrounds», Disabled Children's partnership (DCP), Pears Foundation, July 2022.

23. UNESCO, «The platformisation of education: a framework to map the new directions of hybrid education systems», UNESCO International Bureau of Education, 2021.

s'employer à mieux cerner s'agissant de l'impact sur les élèves vulnérables, en particulier les élèves handicapés. On peut se demander si les parcours d'apprentissage gérés par des algorithmes et les contenus éducatifs utilisés à l'échelle mondiale seront bénéfiques à la cohésion sociale des communautés scolaires.

32. Les données scientifiques montrent que les environnements numériques offrent aux enfants handicapés de nouvelles possibilités, mais leur opposent aussi de nouveaux obstacles. Les effets de l'apprentissage à distance imposé par les fermetures d'écoles liées à la pandémie n'ont pas tous été négatifs. Ainsi, certains enfants ayant des besoins spéciaux ont pu bénéficier des compléments apportés aux cours en ligne par les enseignant-es, sous la forme de liens vers des vidéos véritablement utiles. De plus, les enfants ont pu gérer plus librement leurs temps de pause, ce qui a amélioré leur autorégulation. Un autre avantage de l'apprentissage en ligne pour les enfants réside dans l'absence de harcèlement, de pression du groupe et d'anxiété sociale. Certaines innovations mises au point en réponse aux fermetures d'écoles se sont avérées très efficaces, comme la téléintervention empathique collaborative pour les enfants handicapés ou les pratiques restauratives. La capacité à s'autoréguler semble être un facteur important dans le maintien de l'apprentissage au-delà de la salle de classe.

5. Renforcement des capacités en tant que stratégie clé

33. L'inclusion doit être conceptualisée comme quelque chose que nous cherchons à atteindre pour nous-mêmes en tant que communauté, et non pour un petit groupe d'élèves marginalisés ou d'enfants à problèmes. La diversité protège les fondements démocratiques des sociétés et les communautés démocratiques ne prospèrent que par le débat d'opinions diverses. Des innovations en matière d'enseignement et d'apprentissage voient le jour lorsque des professionnels compétents acceptent de relever le défi d'enseigner à des enfants d'origines diverses. Dès lors, pourquoi s'opposer avec véhémence aux écoles spécialisées, si elles sont des centres d'excellence capables de contribuer de manière pleinement significative à la qualité de l'éducation? Pourquoi ne pas tirer les enseignements des réussites et des échecs des deux types d'établissements – écoles ordinaires et écoles spécialisées – et intégrer les pratiques efficaces conçues pendant et après la pandémie de covid-19?

34. La covid-19 a obligé les enseignant-es à trouver de nouvelles façons d'atteindre leurs élèves, de susciter leur motivation et d'assurer leur réussite scolaire, ce qui inclut le bien-être affectif de l'enfant et sa capacité à autoréguler son apprentissage. Ce qui a vraiment fait la différence pour les élèves, c'est l'ingéniosité de leurs enseignant-es, leur volonté et leur détermination, le soutien collégial et la solidarité. Par ailleurs, il est apparu nécessaire que les coordinateurs des besoins éducatifs spéciaux sortent de leurs «bulles» théoriques et professionnelles et jettent des ponts. La coopération entre responsables éducatifs a été identifiée comme une stratégie importante. Ainsi a-t-on observé que la collaboration entre enseignant-es allait de pair avec un recours accru à l'enseignement adaptatif et de moindres pertes dans ce type d'enseignement, tout au long de la pandémie.

35. L'efficacité collective des enseignant-es est l'un des facteurs clés de la réussite des élèves; les écoles qui ont un sens élevé de l'efficacité collective sont également plus susceptibles de favoriser des pratiques inclusives. Dans les situations de crise, la capacité des écoles et des enseignant-es à agir de manière créative, à communiquer et à négocier efficacement, à accéder aux ressources disponibles et à les intégrer dans des pratiques pleinement pertinentes malgré des contraintes fortes et particulièrement restrictives est d'une importance capitale. La capacité des enseignant-es à réagir de manière créative aux contraintes, à saisir des opportunités et à passer à d'autres modalités d'enseignement (en ligne, en utilisant la langue des signes, etc.) est étroitement liée à leur «agentivité», que l'on peut définir comme la capacité à agir sur la base de leurs idées et de leurs projets pour transformer la théorie ou la pratique. Les compétences numériques sont importantes pour surmonter une situation d'urgence à un moment donné, mais aussi pour instaurer des pratiques d'enseignement et d'apprentissage durables. Les enseignant-es ne doivent pas être dirigés par les plateformes numériques; ils doivent, au contraire, être capables de gérer les contenus numériques, les outils et les processus d'apprentissage et d'évaluation. Car les humains sont capables d'imaginer un avenir ouvert et d'explorer le potentiel non exploité, les talents inexprimés et la soif d'apprendre de leurs élèves, ce qui n'est pas le cas des algorithmes.

36. Les systèmes éducatifs doivent se doter d'infrastructures (numériques) et de matériels d'apprentissage accessibles et investir dans les compétences des enseignant-es et surtout dans l'ingéniosité de tous les acteurs de la chaîne. Les établissements scolaires et les élèves qui sont plus autonomes dans leur enseignement et leur apprentissage s'en sont mieux sortis que les écoles défavorisées qui n'ont pas été aussi bien accompagnées et n'ont pas pu mettre en place autant de solutions numériques que les autres. De toute évidence, il est nécessaire d'encourager la collaboration entre les enseignant-es et l'utilisation des médias numériques pour promouvoir l'enseignement adaptatif. Le renforcement de la capacité d'agir et de

l'autonomie des praticiens est également d'une importance capitale, mais les efforts en ce sens n'ont pas été suffisants. Face à une crise, on doit être capable d'analyser des situations inattendues et d'acquérir la souplesse nécessaire pour relever de nouveaux défis, sans oublier de poursuivre les objectifs, bien qu'on ne sache pas s'ils seront atteints. Les approches de l'enseignement et de l'apprentissage centrées sur l'humain renforcent les compétences, mais aussi le sentiment d'autonomie et d'appartenance, chez les individus comme dans les communautés.

37. Les espaces d'apprentissage physiques, sociaux et numériques doivent être en phase avec notre vision de l'inclusion et de l'apprentissage, afin d'être accessibles et adaptables, mais aussi acceptables. Il faut en outre donner aux enseignant-es les moyens d'utiliser efficacement diverses technologies numériques et ressources en ligne adaptées aux besoins et aux centres d'intérêt des élèves, d'identifier les obstacles et de trouver des solutions de rechange lorsque les plateformes d'apprentissage sont inaccessibles ou qu'il n'y a pas de matériel d'apprentissage adapté pour limiter l'impact des limitations fonctionnelles (de la vue, de l'ouïe, de l'attention, etc.). Il existe aujourd'hui un nombre incalculable de ressources numériques et de lignes directrices disponibles en ligne qui répondent aux besoins des enfants présentant divers handicaps. Mais il faut que les enseignant-es aient l'ambition d'aider les élèves à devenir des apprenant-es indépendants et des citoyen-nnes responsables pour pouvoir combiner ces ressources de manière pleinement pertinente et pour entretenir des relations solides.

38. Les écoles doivent devenir des centres d'excellence pour l'apprentissage, capables d'atteindre tous les élèves là où ils se trouvent, même s'ils ne sont pas physiquement présents. Les activités de renforcement des compétences devraient avoir pour but d'offrir à tous, enseignant-es, parents et élèves, une expérience d'apprentissage plus utile et plus enrichissante. Les enseignant-es doivent améliorer leur capacité à identifier les talents, les centres d'intérêt et le potentiel non seulement des élèves «moyens» qui ont des origines sociales et culturelles proches des leurs, mais aussi des enfants qui ont des parcours d'apprentissage inhabituels ou dont les conditions de vie sont très différentes. Tout comme les élèves, les parents, les enseignant-es et les autres professionnels doivent être perçus en tenant compte de leur potentiel de développement et en mettant l'accent sur leurs talents spécifiques et non sur leurs lacunes, toujours dans le respect de leurs droits fondamentaux.

6. La situation des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux en Ukraine

39. En Ukraine, les enfants voient, pour la cinquième année consécutive, leur scolarité perturbée: d'abord contraints par la pandémie de covid-19 de quitter leurs salles de classe, ils subissent aujourd'hui les effets de la guerre d'agression à grande échelle de la Russie, voyant leurs écoles endommagées, leurs maisons détruites et leur processus d'apprentissage constamment interrompu par les sirènes et les coupures d'électricité, et le stress en découlant. Selon l'UNICEF (2023)²⁴, 5,3 millions d'enfants rencontrent des difficultés d'accès à l'éducation et 3,6 millions d'entre eux sont directement touchés par les fermetures d'école. En outre, 1,8 million d'enfants ont quitté le pays et cherchent tant bien que mal à s'intégrer dans le système éducatif d'un pays d'accueil tout en s'efforçant de suivre le programme ukrainien. 2,6 millions d'enfants sont par ailleurs déplacés à l'intérieur du territoire ukrainien (UNICEF 2022)²⁵. En août 2023, l'UNICEF a fait état de pertes d'apprentissage généralisées²⁶, indiquant que «jusqu'à 57 % des enseignants signalent une détérioration des compétences des élèves en ukrainien, jusqu'à 45 % une baisse des compétences en mathématiques et jusqu'à 52 % une baisse des compétences en langues étrangères».

40. Les déplacements et les traumatismes subis par les enfants sont susceptibles de peser durablement sur leur bien-être et leur apprentissage; les enfants concernés et leurs familles ont plus que jamais besoin d'une prise en charge et d'un soutien spécialisés. Nul doute que le système éducatif ukrainien devra proposer des parcours d'apprentissage et des services personnalisés pour répondre aux besoins de ces enfants dans les années à venir.

41. L'Ukraine a entrepris une réforme de son système éducatif. Intitulée «la nouvelle école ukrainienne», cette réforme repose sur les valeurs fondamentales que sont (1) le respect de la dignité humaine (2) les libertés démocratiques (3) le droit à l'autodétermination, l'identité nationale, la cohésion sociale, l'intégrité de la justice et (4) l'entraide. Elle met l'accent sur une approche de l'apprentissage fondée sur les compétences, aussi bien pour les enseignant-es que pour les élèves, sur la création d'environnements d'apprentissage sûrs, sur l'inclusion et sur la numérisation de l'éducation. Déployée à l'échelle nationale dès 2017, cette réforme

24. UNICEF, «War has hampered education for 5.3 Million children in Ukraine», 2023.

25. UNICEF, «En Ukraine, plus de la moitié des enfants ont été déplacés après un mois de guerre», 2022.

26. UNICEF, «Widespread learning loss among Ukraine's children as students enter fourth year of disruption to education», 2023.

devrait s'achever en 2030. La guerre déclenchée par la Russie contre l'Ukraine a non seulement retardé les efforts de réforme, mais a également nécessité l'adaptation du programme scolaire pour pouvoir assurer la résilience et la défense civile au quotidien, traiter la question de la guerre à l'école et reconnaître le nouveau statut de l'Ukraine en tant qu'État frontière garant des valeurs démocratiques.

42. Avant la guerre, l'Ukraine avait mis en place un cadre permettant d'offrir une éducation de qualité à tous et développé un système d'établissements d'enseignement, d'instituts de recherche et de centres de formation de spécialistes. Assurer la poursuite et l'efficacité de ces efforts est loin d'être aisé. Le pays s'efforce pour l'heure de faire face du mieux qu'il peut et l'éducation des enfants se poursuit malgré la guerre. Toutefois, selon Save the Children, depuis le début de l'année scolaire à l'automne 2023, 1,7 million d'enfants en Ukraine (42 %) ont un accès limité à l'enseignement en présentiel et près d'1 million n'ont pas d'autre choix que de suivre leurs cours à distance. La résilience dont l'Ukraine fait preuve face à ces épreuves est impressionnante. À Kharkiv, la première école souterraine d'Ukraine est en cours de construction et permettra à 900 élèves d'étudier en toute sécurité; cinq stations de métro ont par ailleurs été aménagées en salles de classe.

43. La plateforme numérique nationale d'apprentissage hybride et à distance «All-Ukrainian Online School» a vu le jour en 2020 et s'adresse aux élèves de la 5^e à la 11^e année d'enseignement. L'organisation non gouvernementale Osvitoria a conçu cette plateforme en coopération avec le ministère de l'Éducation et des Sciences et développe depuis, avec le soutien de l'UNICEF, des supports méthodologiques sur l'organisation de l'apprentissage à distance et hybride via la plateforme.

44. La mauvaise qualité de la connexion internet, l'accès limité aux dispositifs d'apprentissage en ligne et le manque de soutien public à l'apprentissage à distance sont source de difficultés, en particulier dans les zones rurales et pour les familles moins aisées financièrement. L'utilisation continue des technologies numériques revêt une importance particulière en temps de guerre pour garantir l'accès à l'éducation par le biais de l'apprentissage hybride et/ou à distance. Les établissements d'enseignement à distance offrent un accès gratuit à l'éducation sous la loi martiale. La liste des écoles et organismes concernés est disponible auprès du ministère ukrainien de l'Éducation et des Sciences.

45. Pour les enfants ayant des BES, leurs parents et leurs enseignant-es, l'apprentissage à distance a posé et pose encore de multiples problèmes: il existe en effet peu de sites internet, de plateformes numériques, de supports d'apprentissage en ligne et de contenus numériques pédagogiques spécifiquement conçus pour les enfants ayant des BES; cette forme d'apprentissage les prive en outre d'une interaction sociale directe avec leurs pairs et ne leur permet pas de participer à des projets avec d'autres enfants. L'organisation de l'apprentissage à distance pour les enfants ayant des besoins spéciaux ne se heurte pas seulement à des problèmes d'ordre technique, tels qu'une mauvaise connexion internet ou le manque d'ordinateurs et d'équipements spéciaux, mais pâtit également du manque de spécialistes maîtrisant les spécificités de l'éducation des enfants ayant des BES capables de les accompagner. De nombreux enfants n'ont dès lors pu bénéficier de l'aide de professionnels qualifiés ni recevoir une éducation complète.

46. La mise en place de pratiques d'éducation inclusive et leur amélioration constituent un volet important de la réforme de la nouvelle école ukrainienne. Le ministère de l'Éducation et des Sciences a créé un réseau de centres de ressources inclusifs, des écoles ordinaires ont engagé des assistant-es, et des fonds supplémentaires ont été débloqués pour l'accueil des enfants handicapés. La guerre a interrompu le processus de réforme et entraîné un manque de spécialistes et de ressources financières. Dans certaines localités, des organisations de la société civile et des organisations non gouvernementales se sont efforcées d'assurer la continuité des services, en particulier pour les plus vulnérables.

47. L'apprentissage en ligne reste un défi, ainsi qu'il ressort d'une enquête: 62% des personnes interrogées pointent en effet le manque de soutien en faveur d'un processus éducatif global adapté à l'apprentissage en ligne; 90 % des enfants déficients visuels ou aveugles et 96 % des enfants déficients auditifs ou sourds rencontrent des problèmes d'accès à l'information, et 87 % soulignent que presque tous les enfants ayant des besoins spéciaux ne peuvent traiter l'information par eux-mêmes et ont en permanence besoin d'une aide. Se pose alors le problème des parents qui doivent jouer le rôle d'enseignants sans avoir les connaissances et la formation nécessaires (du point de vue méthodologique et pédagogique).

48. Bien que l'apprentissage à distance pour les enfants ayant des BES soit difficile à organiser, plusieurs initiatives sont prises en Ukraine en vue de remédier à cette situation. Ainsi, l'Institut Mykola Yarmachenko de pédagogie spéciale et de psychologie de l'Académie nationale des sciences pédagogiques d'Ukraine a conçu des supports visant à faciliter la formation et l'intégration des enfants ayant des BES en temps de guerre, pour les enfants déficients visuels, déficients auditifs, et ceux présentant des déficiences intellectuelles. Des éléments²⁷ indiquent que, dans le contexte du passage rapide à l'apprentissage en ligne, les enseignant-es

des établissements d'enseignement secondaire général spécialisé s'en sont beaucoup mieux sortis que leurs collègues intervenant dans des environnements inclusifs. Les enfants ayant des besoins spéciaux et en situation de handicap sont particulièrement vulnérables au regard du contexte actuel en Ukraine. Il existe un risque de perturbation et d'interruption de l'éducation, de traite des enfants et d'adoptions illégales, d'autant plus que la guerre se poursuit.

49. Parmi les familles déplacées, nombreuses étaient celles comptant au moins un membre en situation de handicap ou atteint d'une maladie grave²⁸. Quatre pays de la zone UE+ (la Belgique, les Pays-Bas, la Suède et la Suisse) ont indiqué avoir accueilli un certain nombre d'enfants handicapés qui avaient été évacués d'établissements ukrainiens. Le soutien dans le pays d'accueil a été assuré par divers acteurs, notamment des organisations internationales, des organisations de la société civile et des organisations non gouvernementales, en collaboration avec les autorités nationales. Mais selon le Forum européen des personnes handicapées (FEPH)²⁹, faute de données ventilées sur les réfugiés en situation de handicap, ceux-ci sont invisibilisés. Dans le cadre de l'enseignement à distance, il est difficile, voire impossible, de mettre en place des séances d'orthophonie, de kinésithérapie et de travail avec des psychologues, pour ne citer que quelques-unes des mesures de soutien nécessaires aux enfants handicapés pour les mettre en situation d'apprendre. La plupart des enfants handicapés ont des difficultés à s'adapter à de nouvelles habitudes et ne parviennent pas à s'autoréguler correctement.

50. Dans les situations d'urgence (pandémie ou guerre), lorsqu'il est nécessaire de recourir à l'enseignement à distance, les gouvernements devraient envisager d'accorder une forme de congé payé aux parents d'enfants ayant des BES, car en l'absence d'enseignant-es et d'assistant-es pour accompagner ces enfants, c'est aux parents qu'il revient de prendre la relève et d'aider leurs enfants à poursuivre leur scolarité à la maison.

7. Actions requises

7.1. Repenser l'inclusion et l'éducation de qualité pour les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux

51. Une approche de l'éducation fondée sur les droits implique que chaque être humain devrait avoir la possibilité de développer les compétences nécessaires pour jouir de ses libertés, droits et responsabilités personnels, tout en participant pleinement à la vie sociale et à la défense de certaines valeurs comme l'égalité, l'équité et la solidarité. La pandémie de covid-19, la guerre et les autres crises creusent les inégalités préexistantes.

52. Sept ans après l'adoption par le Comité des droits des personnes handicapées de l'Observation générale n° 4³⁰ visant à définir et préciser l'article 24 de la Convention relative aux droits des personnes handicapées, aucun pays au monde ne peut encore se targuer d'avoir mis en place un système d'éducation inclusif. Selon divers experts, les récents changements intervenus dans les stratégies et dispositions internationales en matière d'éducation en faveur d'environnements d'apprentissage innovants sont l'occasion d'opérer des changements systématiques dans les croyances, les valeurs, les politiques et les pratiques en matière d'éducation inclusive. Les environnements d'apprentissage innovants et inclusifs sont le résultat de processus de transformation favorisés par les interactions entre l'action publique, la pédagogie et les espaces. Ces environnements d'apprentissage, très prometteurs, pourraient permettre de surmonter les restrictions actuelles imposées par des programmes, une pédagogie et des stratégies d'évaluation rigides, et, pourrait-on ajouter, «des environnements d'apprentissage également rigides».

53. Pourquoi n'envisagerait-on pas les espaces physiques et numériques de manière transversale afin d'offrir une expérience d'apprentissage cohérente? Et pour commencer, ne pourrait-on pas proposer des solutions d'apprentissage inclusif là où les enfants se trouvent? Pourquoi ne pas s'inspirer des pratiques efficaces mises au point et testées dans les situations d'urgence, pour les enfants qui sont en mouvement, qui apprennent à domicile ou qui sont à l'hôpital ou dans d'autres types d'institution? Pourquoi ne pas appliquer

27. Prokhorenko L.I. et Prokhorenko D., «L'éducation en distanciel des enfants ayant des besoins spéciaux».

28. Agence Européenne pour l'asile (EUAA), «Displaced Ukrainians with disabilities seeking Temporary Protection in Europe», 2024.

29. Forum européen des personnes handicapées, «Bridging the Gaps-Four studies on Ukrainian children with disabilities», 2023.

30. General Comment 4: Article 24: Right to Inclusive Education.

les enseignements tirés de la pandémie de covid-19 pour construire des systèmes éducatifs plus résilients³¹ et améliorer l'apprentissage en fournissant des ressources d'apprentissage numériques accessibles et pleinement utiles?

54. Pour rendre justice aux situations de vie complexes des enfants vulnérables, les systèmes éducatifs et les établissements scolaires doivent élaborer des approches véritablement inclusives qui contribuent à promouvoir, en premier lieu, les capacités, le potentiel et les talents de ces enfants et qui respectent leur sentiment de dignité et d'identité, comme le demande la CDPH. Ces dernières années, la crise sanitaire, les crises migratoires et les guerres ont mis en évidence les limites de la conceptualisation actuelle de «l'éducation inclusive», les dilemmes non résolus, les définitions floues et les pratiques contradictoires.

55. L'éducation doit être disponible, accessible, acceptable et adaptable: «Des établissements et des programmes fonctionnels doivent être disponibles dans le pays; ils doivent être physiquement et économiquement accessibles à tous, sans discrimination en droit ou en pratique. L'acceptabilité exige que leur forme et leur contenu, y compris les programmes scolaires et les méthodes d'enseignement, soient pertinents, de qualité et culturellement appropriés. L'éducation adaptable est suffisamment souple pour répondre aux besoins changeants des sociétés, des communautés et des élèves»³².

56. Le principal résultat de l'apprentissage devrait être que tous les élèves puissent accéder aux droits qu'une société démocratique leur reconnaît. L'éducation inclusive devrait donc être comprise comme un ensemble de moyens donnés aux enfants et aux jeunes de développer leurs capacités, plutôt que d'être guidés par des idées pathologisées de la différence et par une priorité donnée à tort à une conformité technique qui ne tient compte ni du vécu ni des émotions.

57. L'exercice des droits des enfants est une condition préalable à l'éducation inclusive et non son résultat. Plutôt que de prescrire aux enseignant-es des formations dans l'espoir qu'ils deviennent des praticiens plus inclusifs, les organisations internationales et les décideurs au niveau des pays devraient chercher à transformer le concept insaisissable «d'inclusion» en une approche fondée sur les droits humains, cohérente et juste de la diversité, qui donne la priorité à l'humain et non à la technologie ou à l'idéologie. Fondamentalement, l'inclusion devrait être un concept tout aussi dynamique et individualisé que le groupe diversifié des personnes qu'elle cible.

58. L'apprentissage ne connaît pas de frontières. Le concept d'éducation inclusive doit dépasser la salle de classe physique et s'étendre à l'espace numérique. Il importe de jeter des ponts entre les espaces d'apprentissage existants, qu'il s'agisse d'écoles ordinaires, d'écoles spécialisées, d'hôpitaux, du foyer ou d'autres structures (par exemple des centres pour réfugiés), afin d'assurer la continuité de l'apprentissage, en adoptant une approche centrée sur l'apprenant-e. Les écoles devraient être envisagées comme des centres d'excellence capables d'atteindre tous les enfants, même s'ils ne sont pas physiquement présents.

7.2. États membres du Conseil de l'Europe: mesures de politique générale

59. Les États membres devraient redéfinir «l'éducation inclusive» comme un processus de transformation fondé sur des données probantes visant à assurer la résilience, la réactivité et la capacité d'adaptation du système éducatif à tous les niveaux (aux niveaux national, régional, de l'école, de la salle de classe, de l'individu) afin de prévenir toute future interruption de l'éducation, que celle-ci touche des individus, un groupe spécifique ou tous les enfants et les jeunes. Ce processus renforcerait la résilience opérationnelle et l'esprit d'initiative de toutes les parties prenantes afin d'offrir de véritables possibilités d'apprentissage, d'assurer le bien-être socio-émotionnel et de favoriser l'éclosion de talents, la créativité et un sentiment de dignité et d'estime de soi. Une éducation de qualité exige de mobiliser avant tout la créativité et la capacité d'agir des enseignant-es, des familles et des enfants, et pas seulement des moyens ou du personnel supplémentaires. Les connaissances et les capacités dans le domaine de l'éducation spécialisée devraient être utilisées plus largement pour garantir que tous les enfants ayant des BES bénéficient d'une éducation adéquate et de qualité. Par ailleurs, le renforcement des capacités de tous les acteurs concernés, mais surtout des chefs d'établissement et des enseignant-es, devrait l'emporter sur la mise en place de structures d'appui distinctes.

31. OCDE, «Lessons for Education from COVID-19: A Policy Maker's Handbook for More Resilient Systems», OCDE Editions, Paris, 2020.

32. Kristin Bergtora Sandvik et Ingunn Ik Dahl, "COVID-19: Towards a Digital Fragmentation of the Right to Education?", Yale Journal of International Law, 22 janvier 2021. Voir également Comité des droits économiques, sociaux et culturels, Observation générale n°13 (1999), le droit à l'éducation (Article 13 de la Convention), paragraphe 6, U.N. Doc. E/CN.12/1999/10.

60. Les pouvoirs publics devraient appliquer la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé qui repose sur le concept philosophique d'universalité et s'attache à la situation de la personne plutôt qu'à la personne elle-même, structurant les informations de manière claire et interdépendante. Cette classification devrait être utilisée comme un outil de protection des droits humains plutôt que pour promouvoir un modèle médical du handicap. Une approche interactive et situationnelle du handicap permettrait d'éviter que celui-ci soit considéré comme un problème et que les enfants concernés et leurs familles soient catégorisés. Cette approche devrait être axée sur l'amélioration de tous les environnements d'apprentissage.

61. Des réformes structurelles, ciblant des groupes d'enfants préalablement identifiés, ne suffiront pas à elles seules à assurer une éducation inclusive. Il importe que les ministères de l'Éducation, les organisations non-gouvernementales et les organisations internationales veillent à ce que leurs diverses mesures de soutien, programmes, projets et initiatives créent des possibilités d'apprentissage cohérentes, de qualité et inclusives pour tous les enfants, en particulier les enfants vulnérables. Il convient en priorité de garantir la qualité de tous les espaces d'apprentissage et d'assurer une transition sans heurts entre les différentes structures de soutien (par exemple, dans les écoles ordinaires et les écoles spécialisées) et les différents modes d'enseignement (par exemple, l'enseignement en présentiel et à distance, l'apprentissage traditionnel et l'apprentissage numérique).

62. Il convient de concevoir des programmes proposant une approche personnalisée de la perte d'apprentissage et des mesures visant à y remédier, plutôt que de s'en remettre à des algorithmes intégrés dans des plateformes numériques ou à des hypothèses normatives sur ce qu'il faut apprendre en premier. Les initiatives en faveur de la numérisation de l'éducation devraient être en phase avec les principes du projet d'éducation à la citoyenneté numérique du Conseil de l'Europe. Ces programmes devraient prendre en compte les enfants les plus vulnérables sans porter atteinte à leurs droits.

7.3. Ukraine

63. Dans le sillage de la pandémie, la guerre provoque des perturbations sans précédent dans l'éducation de la plupart des enfants ukrainiens, doublées d'effets dévastateurs, en particulier pour les plus vulnérables. Le Gouvernement ukrainien, avec ses partenaires non gouvernementaux et internationaux, doit faire tout ce qui est en son pouvoir pour offrir aux enfants, où qu'ils se trouvent, des possibilités d'apprentissage réelles et sûres, respectant leurs droits fondamentaux et leur dignité. En s'appuyant sur l'expertise ukrainienne et internationale, la priorité doit désormais être d'assurer la cohérence, d'adopter une approche centrée sur la personne et de mettre en place des dispositifs de soutien flexibles qui investissent tous les espaces d'apprentissage de qualité, que ce soit dans les écoles spécialisées, les écoles ordinaires, ou dans l'espace numérique. Il peut s'agir d'une aide financière pour les parents d'enfants handicapés qui, en l'absence d'enseignant·es ou d'autres formes de soutien, n'ont pas d'autre solution que l'apprentissage à distance.

64. Dans la mise en œuvre des réformes du secteur de l'éducation, les autorités ukrainiennes doivent prendre des initiatives pour empêcher l'application de mesures injustifiées qui entraînent des atteintes au droit des enfants à l'éducation et à leur sécurité. Elles doivent éviter les fermetures d'écoles spécialisées et les divisions structurelles dans l'enseignement préscolaire, qui limiteraient l'accès à l'éducation des enfants ayant des BES. Le Gouvernement ukrainien devrait plutôt favoriser une conception plus large de la notion d'«éducation inclusive» et consacrer le droit des parents d'enfants ayant des BES à choisir en toute indépendance la solution la plus adaptée aux besoins de leur enfant, en fonction de la capacité de l'institution à fournir à ces enfants une éducation de qualité dans un environnement sûr. La guerre a entraîné une augmentation du nombre de familles contraintes de vivre dans des conditions précaires, et il est ainsi difficile d'assurer une éducation de qualité pour les enfants ayant des BES. Il serait donc important de renforcer la capacité du système éducatif à offrir une éducation de grande qualité, dans ses divers aspects, à tous les enfants, et en particulier aux enfants handicapés qui sont les plus vulnérables.

65. Il est nécessaire de prévoir un financement adéquat destiné aux écoles spéciales et aux autres subdivisions structurelles dans lesquelles étudient les enfants ayant des BES, ainsi que de garantir aux spécialistes concernés la formation dont ils ont besoin. La continuité de l'enseignement et le bien-être des enfants doivent être prioritaires par rapport aux réformes structurelles afin d'éviter une fragmentation de l'apprentissage et de nouveaux traumatismes. En outre, il est important de construire des structures d'accueil sûres et adaptées dans tous les établissements d'enseignement en Ukraine et en particulier dans les établissements d'éducation spécialisée. Lors de la construction des structures d'accueil, il conviendra de tenir compte des caractéristiques physiques des enfants qui ont besoin d'équipements techniques spéciaux, ainsi que des conditions de séjour dans ces structures.

7.4. Conseil de l'Europe

66. Le Conseil de l'Europe pourrait utilement s'appuyer sur l'expérience de l'Ukraine et celle vécue par les enfants ukrainiens dans les pays d'accueil pour concevoir des politiques et des lignes directrices – notamment dans les domaines de l'éducation inclusive, de la transformation numérique et de la citoyenneté démocratique – afin d'aider les États membres à bâtir des systèmes éducatifs plus résilients et plus réactifs.

67. Les États membres devraient promouvoir une mise en œuvre de l'éducation inclusive qui soit fondée sur des données probantes plutôt que sur une vision idéologique, ainsi que sur le principe de la bonne gouvernance, le respect des droits humains, les valeurs démocratiques et la cohésion sociale. Les gouvernements devraient établir des normes non seulement pour les programmes d'enseignement, les compétences des enseignant·es, les services proposés et les critères d'éligibilité, mais aussi pour la réactivité face aux diverses situations des apprenant·es et la capacité à adapter l'apprentissage dans les espaces physiques et numériques.

68. Le Conseil de l'Europe pourrait aider les gouvernements et les partenaires internationaux à identifier les insuffisances et les lacunes de l'offre de services en soutenant la recherche sur les conditions facilitantes et les obstacles que les enfants ukrainiens en situation de handicap ou ayant des besoins spéciaux et leurs familles ont rencontrés dans les pays qui les ont accueillis. Il s'agira d'évaluer de manière critique si les systèmes sont capables d'opposer une réponse efficace et adaptée en situation de crise et d'urgence. Ces informations seront essentielles pour améliorer les services offerts aux enfants handicapés et ayant des besoins spéciaux.

69. Il convient d'œuvrer à l'amélioration coordonnée de l'accessibilité, de l'adaptabilité et de l'acceptabilité des ressources et des plateformes numériques ainsi qu'à une plus grande transparence des algorithmes et des hypothèses qui guident le processus d'apprentissage, afin de s'assurer que ces plateformes n'excluent ni ne discriminent les apprenant·es atypiques, les groupes minoritaires et les utilisateurs ayant des limitations fonctionnelles.