CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION
DANS L'ENSEIGNEMENT

L'INSERTION SCOLAIRE DES HANDICAPÉS

Des établissements pour tous

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

En vertu de l'article 1er de la Convention signée le 14 décembre 1960, à Paris, et entrée en igueur le 30 septembre 1961, l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques OCDE) a pour objectif de promouvoir des politiques visant :

- à réaliser la plus forte expansion de l'économie et de l'emploi et une progression du niveau de vie dans les pays Membres, tout en maintenant la stabilité financière, et à contribuer ainsi au développement de l'économie mondiale ;
- à contribuer à une saine expansion économique dans les pays Membres, ainsi que les pays non membres, en voie de développement économique ;
- à contribuer à l'expansion du commerce mondial sur une base multilatérale et non discriminatoire conformément aux obligations internationales.

Les pays Membres originaires de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, le anada, le Danemark, l'Espagne, les États-Unis, la France, la Grèce, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le uxembourg, la Norvège, les Pays-Bas, le Portugal, le Royaume-Uni, la Suède, la Suisse et la urquie. Les pays suivants sont ultérieurement devenus Membres par adhésion aux dates indiquées i-après : le Japon (28 avril 1964), la Finlande (28 janvier 1969), l'Australie (7 juin 1971), la ouvelle-Zélande (29 mai 1973), le Mexique (18 mai 1994), la République tchèque 21 décembre 1995), la Hongrie (7 mai 1996), la Pologne (22 novembre 1996) et la Corée 12 décembre 1996). La Commission des Communautés européennes participe aux travaux de 'OCDE (article 13 de la Convention de l'OCDE).

Le Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement a été créé par le Conseil de 'Organisation de Coopération et de Développement Économiques en juin 1968 et tous les pays Membres de l'OCDE y participent.

Les principaux objectifs du Centre sont les suivants :

- *de poursuivre les travaux de recherche et d'analyse sur les innovations et les indicateurs clés afin de mieux appréhender les problèmes d'enseignement et d'apprentissage existants ou qui se font jour, ainsi que leurs liens avec les autres domaines d'action ;*
- *d'explorer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage cohérentes et prometteuses qui tiennent compte de l'évolution du contexte économique, social et culturel aux niveaux national et international ; et*
- *de faciliter la coopération pratique entre les pays Membres et, si nécessaire avec les pays non membres, afin qu'ils recherchent des solutions à des problèmes éducatifs communs et échangent leurs points de vue sur ces problèmes.*

Le Centre exerce son activité au sein de l'Organisation de Coopération et e Développement Économiques conformément aux décisions du Conseil de l'Organisation, sous 'autorité du Secrétaire général et le contrôle direct d'un Comité directeur composé d'experts ationaux dans le domaine de compétence du Centre, chaque pays participant étant représenté par n expert.

Also available in English under the title:

INCLUSIVE EDUCATION AT WORK

Students with Disabilities in Mainstream Schools

© OCDE 1999

es permissions de reproduction partielle à usage non commercial ou destinée à une formation doivent ˆtre adressées au Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 5006 Paris, France, Tél. (33-1) 44 07 47 70, Fax (33-1) 46 34 67 19, pour tous les pays à l'exception des ´tats-Unis. Aux États-Unis, l'autorisation doit être obtenue du Copyright Clearance Center, Service lient, (508)750-8400, 222 Rosewood Drive, Danvers, MA 01923 USA, or CCC Online: ttp://www.copyright.com/. Toute autre demande d'autorisation de reproduction ou de traduction totale u partielle de cette publication doit être adressée aux Éditions de l'OCDE, 2, rue André-Pascal,

Avant-propos

Depuis 1978, le CERI (Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement, OCDE) est, pour les responsables de l'action publique, l'un des premiers fournisseurs mondiaux d'informations sur la question de l'intégration des élèves handicapés dans le système éducatif normal. Cet ouvrage rend compte des politiques et des pratiques intégratrices de la manière la plus exhaustive et la plus détaillée jamais réalisée jusqu'ici dans un contexte comparatif afin de fournir des informations pertinentes pour la formulation de politiques appropriées dans les pays Membres et dans les autres pays.

Les études de cas présentées dans ce rapport ont été réalisées par le directeur du projet, Peter Evans, du Secrétariat du CERI et par le consultant en chef du projet, Don Labon, en collaboration avec les huit pays concernés : l'Australie, le Canada, le Danemark, l'Allemagne, l'Islande, l'Italie, le Royaume-Uni et les États-Unis.

Les annexes décrivent les travaux complémentaires réalisés dans un éventail plus large de pays sur la formation des enseignants et autres professionnels ainsi que les conditions de travail dans des établissements intégrés. Cet ouvrage décrit, en outre, une tentative d'élaboration d'un cadre pour la réalisation d'analyses coût-efficacité dans ce domaine.

Ces travaux ont bénéficié d'une subvention généreuse de l'Office of Special Education and Rehabilitation Services du Department of Education of the United States of America (Office de l'enseignement spécial et des services de réadaptation du ministère de l'Éducation). Sauf mention contraire, le texte a été préparé par Don Labon assisté de Peter Evans. Les auteurs tiennent à remercier M. Serge Ebersold de l'Université de Strasbourg (France), Professor Phyllis Magrab de la Georgetown University, Washington, D.C. (États-Unis) et Professor Klaus Wedell du Institute of Education of the University of London (Royaume-Uni) pour leur lecture critique et leurs contributions au texte.

L'ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE.

OCDE 1999

Remerciements

De nombreuses personnes ont apporté leur contribution à la présente étude à des titres divers : en l'orientant aux différentes étapes de sa planification, en organisant les visites dans les pays, en réunissant la documentation pertinente, en jouant le rôle de consultants durant les visites, en répondant aux projets de rapports nationaux, en assurant le suivi et en donnant des conseils quant au contenu de ce rapport composite.

Par ailleurs, dans les huit pays visités, nous tenons à exprimer toute notre gratitude et tous nos remerciements à un très grand nombre de personnes travaillant au niveau national, régional, des districts et des écoles, qui ont participé à cette étude en discutant de leur travail et de leurs idées, en nous permettant de les observer en pleine action et en nous fournissant des données écrites. Le directeur de l'étude et le consultant en chef tiennent à remercier tout particulièrement les personnes suivantes :

Allemagne : Jutta Berndt, Annette Czcykowski, Rainer Esser, Mrs Herpich, Elke Hübner, Peter Hübner, M. Schusler, M. Tomaschensky, Fred Ziebarth.

Australie : Ilona Bruveris, Craig Curry, Susan Doran, Diane Dunn, Jan Eccleston, Warren Fairfax, George Green, Willem Holvast, Heather Martin, Margaret Murkin, Beverley Solomons-Milson, Jackie Sutton, Jennie Whipp, Peter Whitney, Alan Wright.

Canada : Colette Arseneau, Yvon Bélanger, Claude Boudreau, Rita Boudreau, Jeff den Otter, Alex Dingwall, Pierre Dumas, Jacques Guimond, Frank Hayes, Terry King, Rodrique Landry, Marcia Leblanc, Rodrique Leblanc, Janet Longaphie, Vivian McEniry, Bruce McMillan, Bob McNally, Carolyn Norman, Eric Peters, Gordon Porter, Karen Rickard, Sue Ross, Annette Roy, Kathy Sawyer, Julie Stone, Wayne Trail, Chris Treadwell, Raymond Vienneau.

Danemark : Niels Andersen, Inge Bigumm, Marianne Clausen, Niels Dueholm, Jorgen Hansen, Mogens Hansen, Ellen Hirbel, Kirsten Holbum, Karin Erbo Jensen, Bodil Keiding, Jens Krabbe, Ole Kyed, Eva Laugesen, Lene Lykkebo, Bente Maribo, Lone Sander Olsen, Ame Petersen, Leif Petersen, Rona Petersen, Vagn Sørensen, Lyngby Taarbaek, Erik Thorsen.

États-Unis : Kathleen Anker, Jean Bonelli, Cathy Braiman, Robin Brewer, Jennifer Ezzy, Janet Filbin, Dawn Hunter, Bill Johnson, Kim Kamback, Elizabeth Kozleski,

OCDE 1999

John Lange, Sally Lewis, Jason Martinez, Phyllis Magrab, Gregg McLaughlin, Brian McNulty, Ray Miner, Rick Myles, Rich Otero, Charm Palemino, Joan Rademacher, Terri Rogers-Connolly, Beth Schaffner, Anne Smith. Dave Spinks, Phillip Stroup, Janell Sueltz, Myron Swize, Dan Wilke.

I*slande* : Fjölnir Asbjörnsson, Björn Bjarnason, Eygló Eyjólfsdóttir, Erla Gunnarsdóttir, Helga Gunnarsdóttir, Kolbrun Gunnarsdóttir, Guðny Helgadóttir, Gretar Marinósson, Arthúr Mortens, Guðjón Olafsson, Guðni Olgeirsson, Gerður Oskarsdóttir, Zuilma Gabriela Sigurðardóttir.

I*talie* : Anna Accardo, Dr Bachiorri, Dominico Bernadini, Carlo Calvani, Vitina Grasso Catalano, Tonino Chimento, Lucia de Anna, Florindo Famocchia, Maire Pie Ferrari, Ermenegildo Francavilla, Elisabetta Mariotti, Carla Papò, Dr Piccini, Dr Santini, Dr A. Stajano, Simonetta Tiberi.

R*oyaume-Uni* : Gill Allard, Rod Allard, John Billsborough, Edith Brown, Brian Colley, Peter Clough, Barbara Dickinson, Felicity Fletcher-Campbell, Geoff Jepson, Adrian Law, Brian Lees, Geoff Lighfoot, Paul Livock, Simon Longley, Patrick McGuire, Kath Mitchell, Alison Noone, David Swindells, David Wilcox.

Table des matières

Résumé 13

Partie 1
ENSEIGNEMENT SÉPARÉ, ENSEIGNEMENT INTÉGRÉ ET INSERTION SCOLAIRE

Généralités 17
De l'intégration à l'insertion 21
Conclusions 22
Note relative à la terminologie 23

Partie 2
SYNTHÈSE DE TOUS LES PAYS VISITÉS

Généralités 25
Cadres juridiques et orientations 26
Proportion d'enfants ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP) dans les pays visités 27
Dispositifs 29
Contrôle des capacités et des connaissances 29
Tendances de l'intégration 30
Financement et dotation en ressources 31
Personnel 32
Comparaison des coûts de l'enseignement intégré et de l'enseignement séparé 36
Comptes à rendre et évaluation 38
Formation 40
Services de soutien extérieurs à l'établissement 43
Services de soutien internes à l'établissement 45
L'aide entre écoles 46
Participation des parents et de la population locale 47
Organisation et gestion de l'établissement : faire progresser l'établissement tout entier 48
Élaboration des programmes d'études 49
Organisation de la classe 51
Conclusions et conséquences pour l'action 52
Remarques finales 57
Quelques commentaires sur les inconvénients de l'enseignement intégré et les limites de l'étude 57

OCDE 1999

Partie 3

ÉTUDES PAR PAYS

1. Australie 63
Introduction 63
A. Aménagement au niveau du pays, des États et des districts 64
B. Les établissements visités 82
Conclusions 90

2. Canada 93
Introduction 93
A. Le schéma provincial 94
B. Dispositifs au niveau des districts 103
C. Les établissements visités 113
Conclusions 124

3. Danemark 127
Introduction 127
A. Le schéma national 128
B. Dispositifs locaux 136
C. Les folkeskolen visitées 139
Conclusions 151

4. Allemagne 153
Introduction 153
A. Le schéma national 154
B. Dispositifs régionaux 160
C. Les établissements visités 169
Conclusions 177

5. Islande 179
Introduction 179
A. Dispositifs nationaux et locaux 180
B. Les établissements visités 192
Conclusions 202

6. Italie 205
Introduction 205
A. Le schéma national 206
B. Dispositifs locaux 214
C. Les établissements visités 220
Conclusions 231

7. Royaume-Uni 233
Introduction 233
A. Le schéma national 234
B. Dispositifs locaux 244

C. L'établissement visité 254
Conclusions 269

Annexe. Brève visite dans une école spéciale pour les enfants ayant des difficultés d'apprentissage modérées 272

États-Unis 275
Introduction 275
A. Le schéma national 276
B. Dispositifs locaux 288
C. Les établissements visités 295
Conclusions 300

Références 303

Annexe 1. **Enquête sur la formation des éducateurs spécialisés dans 13 pays** 313

Appendice 1.1. Étude du CERI/OCDE sur la formation des enseignants s'occupant des enfants handicapés 342

Annexe 2. **Former les enseignants et autres professionnels à pratiquer l'intégration scolaire** 345

Appendice 2.1. Questionnaire sur la formation pluridisciplinaire des professionnels à compléter par les pays Membres 365

Annexe 3. **Enseignement intégré et éducation spéciale : questions de coût-efficacité** 372

Appendice 3.1. Inventaire des services reçus par les clients 395
Appendice 3.2. Aide-mémoire pour les entretiens dans les écoles 402
Appendice 3.3. Informations financières concernant l'établissement pratiquant l'intégration scolaire 403
Appendice 3.4. Informations financières concernant l'école spéciale 409
Appendice 3.5. Enseignement intégré en Angleterre : progrès accomplis par les enfants 415
Appendice 3.5A. Comparaison des résultats aux tests de lecture McMillan et SPAR 420

Annexe 4. **Étude internationale de l'OCDE – Une vie active pour les personnes handicapées** 421

OCDE 1999

Liste des tableaux

Partie 2

1. Pourcentage d'enfants reconnus comme ayant des besoins particuliers à l'époque où le pays a été visité 28
2. Pourcentage d'élèves suivant un programme éducatif personnalisé selon le type d'enseignement 29
3. Rapports élèves/maître et élèves/adulte dans le primaire, le premier cycle du secondaire et l'éducation spécialisée des établissements visités 33
4. Rémunération des aides-éducateurs, en proportion des rémunérations des enseignants 34

Partie 3

1. Australie

1.1. Répartition des élèves présentant des handicaps (ensemble de l'Australie et Nouvelle-Galles du Sud) dans les différents types d'établissements, 1992 65
1.2. Pourcentages d'élèves de Nouvelle-Galles du Sud ayant des handicaps, dans les différents types d'établissement, 1988-97 66
1.3. Personnel de soutien externe aux écoles, Nouvelle-Galles du Sud, 1997 76
1.4. Nombre d'élèves et d'enseignants dans les écoles ordinaires visitées 84
1.5. Personnel supplémentaire nécessaire pour s'occuper des élèves à BEP dans les classes ordinaires 84
1.6. Personnel nécessaire pour s'occuper des élèves placés dans des classes spéciales.... 85
1.7. Personnel de soutien professionnel en plus des enseignants de soutien dans l'école spéciale 85

2. Canada

2.1. Coût additionnel de l'éducation des enfants à BEP à Woodstock 106

3. Danemark

3.1. Pourcentage d'élèves exigeant un enseignement spécial complet inscrits dans un classe ordinaire et spéciale et dans une école spéciale, 1981 et 1998 129
3.2. Coût annuel par élève selon les comtés danois, pour l'enseignement spécial complet, 1998 132
3.3. Enfants nécessitant un enseignement spécial complet : l'offre du comté comparée à celle de l'ensemble du Danemark, 1998 137
3.4. Comparaison des coûts par élève et par an, des diverses formules d'enseignement spécial, 1998 138
3.5. Nombre d'élèves et d'enseignants dans les sept folkeskolen visitées 141

5. Islande

5.1. Pourcentages d'élèves recevant différents types d'enseignement spécialisé en Islande 180
5.2. Pourcentages d'élèves à besoins éducatifs particuliers dans les différents types de placement en Islande 181

5.3. Pourcentages d'élèves handicapés, dans les différents types de placement en Islande 181
5.4. Ratio élèves/enseignant en Islande, 1995-96 183
5.5. Ratios du coût par élève ayant des besoins éducatifs particuliers au coût par élève n'ayant pas de besoins particuliers, 1996-97 186

6. Italie

6.1. Nombre d'élèves handicapés par enseignant de soutien, 1993 212
6.2. Élèves de l'enseignement public ayant des besoins éducatifs particuliers attestés, en pourcentages, 1993 215
6.3. Répartition des handicaps parmi les enfants placés dans un contexte éducatif séparé, en pourcentages, 1993 215

8. États-Unis

8.1. Pourcentage des enfants souffrant de handicaps particuliers parmi les individus handicapés, Colorado, 1994 277
8.2. Placements des élèves handicapés, Colorado, 1994-95 277

Anexe 1

A1.1. Démographie 314
A1.2. Informations générales et innovations 317
A1.3. Structure de la formation – Professeurs des établissements ordinaires 322
A1.4. Structure de la formation – Enseignants de l'enseignement général et éducateurs spécialisés 327
A1.5. Contenu de la formation – Enseignants de l'enseignement général et éducateurs spécialisés 333
A1.6. Conséquences de la formation et conditions de la formation continue 338

Annexe 3

A3.1. Services dont ont bénéficié les membres de l'échantillon au cours du trimestre écoulé 384
A3.2. Coûts des services (prix 1996-96) et sources des données 386
A3.3. Coûts total et par rubrique, par trimestre 388
A3.4. Progression médiane en lecture, 1995 389

Devises
Codes ISO

AUD : Australie, dollar
CAD : Canada, dollar
DKK : Danemark, couronne
DEM : Allemagne, mark
ISK : Islande, couronne
ITL : Italie, lire
GBP : Royaume-Uni, livre
USD : États-Unis, dollar

OCDE 1999

Résumé

L'éducation spéciale est une modalité éducative de prise en charge des enfants qui posent aux établissements ordinaires des problèmes tels qu'ils ne peuvent, sans ressources additionnelles, apporter à ces enfants le soutien dont ils ont besoin pour progresser. On a d'abord créé à cet effet des établissements spéciaux, qui existent encore de nos jours, mais depuis une cinquantaine d'années la tendance est de plus en plus à assurer l'éducation des élèves handicapés dans les écoles ordinaires. Le désir d'équité et de respect des droits civiques a beaucoup contribué à cette évolution mais d'autres facteurs ont aussi énormément joué : un changement d'attitude des parents, l'offre d'enseignants et leur formation, un meilleur équipement des établissements, l'évolution des méthodes pédagogiques et l'avènement de l'informatique.

A la suite de l'éminent Rapport Warnock (1978) sur les élèves à besoins éducatifs particuliers, établi au Royaume-Uni pour le Département de l'Éducation et de la Science, de nombreux pays ont fini par se rendre compte qu'en moyenne entre 15 et 20 % des élèves connaîtront des difficultés particulières à un moment ou à un autre de leur scolarité. Autrement dit, il y aura, dans une classe à effectif moyen de 30 élèves, entre quatre et six enfants ayant besoin d'un soutien particulier pour avoir accès au programme d'études à un stade quelconque de leur scolarité. Certes, on sait que les chiffres varieront énormément en fonction du degré de dénuement des différents districts scolaires. Un examen des données disponibles (par exemple OCDE, 1995*a* et 1998) permet de voir comment les pays se situent par rapport à ces estimations et montre en outre que le nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers augmente.

La présente étude, réalisée entre 1995 et 1998, s'appuie sur une analyse approfondie des pratiques intégratrices mises en œuvre dans un échantillon de huit pays de l'OCDE (Allemagne, Australie, Canada, Danemark, États-Unis, Islande, Italie et Royaume-Uni) à l'égard d'un groupe d'élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) fréquemment mis à l'écart, à savoir les handicapés. Dans la mesure du possible, la même méthodologie a été appliquée à tous les pays. L'objectif est de décrire les politiques nationales, régionales et locales relatives à l'intégration et aux pratiques scolaires et de mettre en évidence les principaux problèmes qui se posent au moyen d'observations et d'entretiens avec des décideurs, des administrateurs, des enseignants et autres intervenants professionnels, ainsi qu'avec les parents et les élèves eux-mêmes.

OCDE 1999

Éduquer les enfants handicapés dans les écoles ordinaires demeure un objectif important dans de nombreux pays et depuis une vingtaine d'années, des progrès substantiels ont été accomplis, même s'il reste beaucoup à faire. Dans la plupart des pays, il existe encore une coupure structurelle dommageable entre le système éducatif normal et l'éducation spéciale, qui risque de ne permettre à aucun des deux de profiter pleinement des aspects positifs de l'autre.

Tandis que le débat se poursuit sur la faisabilité de l'insertion de tous les élèves dans les écoles ordinaires, le présent rapport conclut que du point de vue de l'organisation des programmes d'études et de la pédagogie, et à condition de prendre certaines précautions, rien ne justifie le maintien de structures séparées pour les enfants handicapés au sein des systèmes éducatifs publics. En fait, les mutations que connaissent les établissements dans des domaines comme la pédagogie et l'élaboration des programmes ainsi qu'en ce qui concerne le soutien que leur apportent des organismes extérieurs quand ils pratiquent l'intégration scolaire paraissent n'apporter que des avantages à tous les élèves, handicapés ou non. Y contribue sans aucun doute le travail d'équipe qui s'instaure entre les éducateurs spécialisés et les enseignants ordinaires et permet de réduire l'effectif des classes, de même que l'apport spécifique des éducateurs spécialisés à la classe et à la préparation des cours.

Parmi les nombreuses questions évoquées, on en retiendra plus particulièrement neuf en ce qu'elles sont particulièrement décisives pour assurer l'intégration scolaire :

- L*es principes de financement* des établissements et des élèves ne doivent pas favoriser la mise à l'écart des élèves handicapés ; ils doivent au contraire encourager les établissements ordinaires à les garder. De plus, les faits montrent que le coût de fonctionnement par tête des systèmes intégrés est moindre que celui des systèmes séparés. Quant aux bilans des efforts pour lier les coûts aux résultats de chacune des deux modalités éducatives au moyen d'une évaluation coût-efficacité en bonne et due forme, ils sont certes instructifs et plutôt favorables à l'intégration, mais encore préliminaires.
- De même, *les systèmes de contrôle public* de l'emploi des fonds par les écoles, qui prennent de plus en plus d'importance, ne doivent pas encourager les écoles ordinaires à exclure les élèves handicapés de leurs cadres d'évaluation.
- L'*évaluation des élèves* doit se faire à l'école, être individualisée et appuyer le développement de pédagogies améliorées, une différenciation des programmes et l'élaboration des matériels pédagogiques nécessaires.
- L'*élaboration des programmes* doit concerner l'ensemble de l'école, et des approches établies sur la base des résultats sont mises en place pour aider à répondre aux besoins des élèves handicapés.
- L*e nombre d'élèves par maître ou par adulte* devrait être abaissé grâce au recours à des enseignants spécialisés et des aides éducateurs, conjugué à une flexibilité accrue de l'effectif et de la composition des classes.

– L*a présence à temps partiel ou à plein temps* d'un aide éducateur, qui n'a pas à être forcément un enseignant qualifié, devrait être assurée en vue d'apporter un soutien individualisé aux élèves handicapés.
– L*es personnels de services de soutien* tels que les psychologues scolaires et les travailleurs sociaux devraient essentiellement viser à donner à l'établissement et aux enseignants les moyens de résoudre eux-mêmes leurs propres problèmes et à faire de l'établissement un « organisme qui apprend » en leur inculquant leurs compétences et en aidant d'abord les enseignants et non les élèves.
– A la lumière de ce qui précède, il apparaît que *les systèmes de formation des enseignants et spécialistes d'autres professions* ne se préoccupent pas suffisamment de préparer les intéressés à affronter le travail en milieu intégré. La quasi-absence de formation en ce sens paraît contribuer au maintien d'un trop important volume de structures séparées.
– L*a participation de la collectivité et des parents* est également essentielle pour aider les élèves handicapés tant en classe, en faisant appel à des volontaires, qu'à la maison.

L'insertion ou intégration scolaire n'est pas seulement une démarche technique. Le concept s'appuie sur une certaine vision des droits de l'enfant et sur une nouvelle façon de concevoir les finalités et les méthodes de l'éducation. Pour les systèmes d'enseignement, l'insertion sous-entend de revoir les lois et les politiques relatives à l'éducation dans une optique holistique qui tienne compte de tous les élèves, de manière que les besoins de tous les élèves puissent être satisfaits. Mais les réformes doivent aller au-delà afin de prendre également en compte la manière dont les services de soutien coordonnent leur action avec celle de l'éducation. Parallèlement, il importe de favoriser au niveau national et local l'apparition d'initiatives propres à contribuer à la mise en œuvre des difficiles réformes qui sont indispensables.

Partie 1

Enseignement séparé, enseignement intégré et insertion scolaire

Généralités

De nombreux pays ont inscrit l'intégration scolaire des enfants handicapés dans les établissements ordinaires au nombre de leurs objectifs prioritaires. Cette aspiration témoigne de la solidité des démocraties dans lesquelles nous vivons, des valeurs humanitaires dont s'inspirent les systèmes d'enseignement public, de notre meilleure compréhension des processus d'enseignement et d'apprentissage et de notre désir d'investir dans tous nos enfants. Cette volonté d'éduquer les enfants handicapés dans les écoles ordinaires découle de la reconnaissance du droit de l'individu d'être éduqué dans le système scolaire normal. Le processus de changement de l'éducation et des services de soutien indispensables pour parvenir à cet objectif a pour nom « insertion scolaire ».

En réalité, la démarche d'insertion scolaire n'en est pas au même stade dans tous les pays Membres de l'OCDE. Si aucun d'entre eux n'a encore édifié un système d'enseignement public pratiquant pleinement l'insertion scolaire, certains, comme l'Italie, s'attachent depuis longtemps à faire de celle-ci une réalité et l'idée en est tout à fait acceptée aussi bien par les enseignants que par les parents. Dans d'autres pays, comme l'Allemagne, l'insertion scolaire en est à un stade moins avancé et encore expérimental. Dans les pays qui appartiennent à cette dernière catégorie, l'insertion scolaire est ressentie comme une menace, tant par les personnes travaillant dans le secteur traditionnel de l'éducation spéciale qui craignent pour leur gagne-pain que par les acteurs du système d'enseignement normal qui redoutent une détérioration de leurs conditions de travail.

A mesure que s'établissaient les systèmes d'enseignement public, l'enseignement ordinaire et l'éducation spéciale se sont, dans une certaine mesure, développés côte à côte indépendamment l'un de l'autre, en quelque sorte en tant que réponse concrète aux graves difficultés que présentait manifestement l'éducation de certains élèves. Vu sous cet angle, l'objectif général de l'insertion scolaire est d'opérer à terme la fusion des deux systèmes sans perdre les atouts ni de l'un, ni de l'autre. L'école pratiquant l'insertion scolaire s'adapterait à toute la diversité

OCDE 1999

des capacités, des besoins éducatifs et de la culture des enfants inscrits dans l'établissement, répondrait avec impartialité à leurs besoins et éviterait de privilégier une partie de l'effectif, le groupe des enfants les plus doués par exemple. De la sorte, l'établissement traiterait les enfants handicapés comme une population faisant intégralement partie de son effectif et non comme un sous-groupe nécessitant un traitement particulier. La mission de l'école vis-à-vis de tous les enfants qu'elle accueille consiste à reconnaître leurs droits, à les aider à s'épanouir en tant qu'individus et à les préparer à assumer, dans toute la mesure de leurs capacités, leurs futures responsabilités d'adulte.

Une telle démarche peut être illustrée, à titre d'exemple, par la manière dont un pays de l'OCDE, le Royaume-Uni, a organisé au fil du temps la prise en charge des élèves handicapés, en suivant un schéma dans lequel beaucoup de pays pourraient se reconnaître.

Traditionnellement, l'éducation et la prise en charge des enfants handicapés étaient du ressort de la communauté, des églises et des institutions charitables et étaient organisées de manière à les protéger de l'exploitation et à leur assurer un service que les systèmes d'éducation et de formation publics étaient incapables d'offrir. Au XIXe siècle, les principaux handicaps reconnus, comme la surdité et la cécité, étaient attribués à des causes biologiques et il ne faut sans doute pas s'étonner dès lors qu'à mesure que l'enseignement public s'ouvrait à tous, on ait systématiquement tenté d'expliquer par des facteurs biologiques le fait que certains autres enfants éprouvaient des difficultés à s'adapter à l'école et aux méthodes pédagogiques alors appliquées.

Voilà comment de nombreux enfants qui présentaient de graves difficultés d'adaptation au système scolaire ont été jugés atteints de déficience physique, médicalement classés comme tels et immédiatement retirés des écoles ordinaires lorsque par chance, on les y avait inscrits. Dans ces conditions, les enfants souffrant d'un grave handicap mental n'allaient plus à l'école ; au lieu de cela ils recevaient un « traitement » dans des « centres de formation » gérés par le ministère de la Santé de l'époque, où l'on appliquait souvent un programme d'études particulier. Cette forte implication des autorités sanitaires dans les décisions relatives à l'éducation des enfants handicapés est une caractéristique qui persiste dans de nombreux pays aujourd'hui encore, qu'ils aient ou non pour politique de pratiquer l'intégration scolaire.

Il a fallu attendre 1970 pour que, sous la pression des parents, intervienne au Royaume-Uni un changement législatif et que tous les enfants relèvent de ce qui s'appelait alors le Département de l'éducation et de la science ; cela a été le premier pas vers l'insertion scolaire totale. Cette évolution s'adossait aussi, bien entendu, à une tendance internationale. Aux États-Unis, par exemple, la voie était tracée par le mouvement des droits civiques, tandis que dans les pays scandina-

ves, la « normalisation », c'est-à-dire la prise en charge des personnes handicapées dans un environnement ordinaire et non plus en institution, était partout à l'ordre du jour.

Depuis lors, le refus des bases biologiques de la terminologie, du « modèle médical » auquel on se réfère très largement pour décrire les enfants souffrant de handicaps, ne cesse de s'amplifier. L'argument le plus puissant en l'occurrence est le suivant : les termes médicaux tels que, aveugle, amblyope, déficient mental, qui sont utilisés pour déterminer le « traitement » donné dans les « centres » gérés par les autorités médicales, ne conviennent pas pour définir les modalités éducatives appropriées à appliquer à l'école. En quête d'un terme qui mettrait l'accent sur les aspects éducatifs et non plus sur le diagnostic médical, on a retenu l'expression « besoins éducatifs particuliers (ou spéciaux) », aujourd'hui largement utilisée (Gulliford, 1970 ; Warnock, 1978).

La notion de besoins éducatifs particuliers (BEP) couvre donc une large échelle de handicaps ou de difficultés à apprendre. Elle souligne le besoin de développer un continuum de support et délaisse la qualification causale fondée sur l'état « médical » de l'enfant pour une définition qui souligne l'interaction entre l'enfant et son environnement (voir Wedell, 1980, 1997). Il n'est pas inutile de nous attarder un peu sur cette conceptualisation nouvelle. L'interaction se produit entre deux équilibres, celui des atouts et des manques de l'individu, et celui des ressources et des insuffisances de l'environnement dans lequel l'individu grandit. La reconnaissance de cette interaction a un effet particulièrement décisif sur la manière dont l'apport de l'éducation est perçu.

- Elle suppose une gamme continue de besoins, de degrés et de formes très variés.
- Elle suppose aussi que le niveau de connaissances d'un individu à un moment donné n'est au mieux qu'une indication partielle de son développement futur.
- Il s'ensuit que les modalités éducatives proposées doivent être en permanence souples pour pouvoir répondre aux besoins de développement de l'élève et le faire progresser. S'il est efficace, l'enseignement dispensé produira de lui-même des changements dans les besoins d'apprentissage de l'élève.
- Les systèmes éducatifs ne sont qu'une ressource parmi toutes celles qui concourent au développement de l'élève et l'enseignement doit agir en collaboration avec les autres ressources disponibles.

Vu sous cet angle, le principe de l'éducation spéciale traduit l'imperfection du fonctionnement du système éducatif général, conclusion bien mise en valeur dans la déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994). La déclaration de Salamanque se fonde sur les déclarations des Nations Unies relatives aux droits de l'homme, et

l'engagement pris lors de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous de 1990, d'assurer l'application du droit de toute personne à l'éducation, indépendamment des différences individuelles. Ces engagements ont été réaffirmés par l'adoption en 1993 des Règles des Nations Unies sur l'égalisation des chances des handicapés, qui exhortent les États à garantir que l'éducation des personnes handicapées fasse partie intégrante du système éducatif. Mais la déclaration de Salamanque va plus loin ; elle proclame :

> « … qu'il est nécessaire et urgent d'assurer l'éducation, des enfants dans le système éducatif normal, des jeunes et des adultes ayant des besoins éducatifs spéciaux… (et que) les écoles ordinaires ayant cette orientation intégratrice… assurent efficacement l'éducation de la majorité des enfants et accroissent le rendement et, en fin de compte, la rentabilité du système éducatif tout entier ».

La nature de l'enjeu n'est donc pas seulement technique. A l'heure actuelle, la question à l'ordre du jour est celle des droits de l'homme et de ce qu'ils impliquent dans le champ de l'innovation et de la réforme éducatives. Quelques-unes de ces incidences ont été analysées par le CERI dans des études récentes sur les élèves handicapés et à risque (par exemple, OCDE 1995*a* et 1995*c*). Citons notamment les suivantes :

- Le fait que l'intégration résulte de la reconnaissance du droit de chacun de s'épanouir pleinement et d'avoir la possibilité de devenir un membre de la société accepté et agissant.
- Le dilemme auquel les collectivités sont confrontées lorsqu'il s'agit de répartir équitablement les ressources limitées disponibles de manière à ce que les handicapés exercent ces droits.
- La reconnaissance, au plan économique, que la non-affectation de ressources aux personnes handicapées à un stade précoce de leur développement peut avoir pour résultat des ponctions plus importantes sur les ressources de la collectivité à des stades ultérieurs.
- La reconnaissance que le système éducatif a un rôle préventif à jouer qui peut être crucial et qu'il a aussi le devoir d'aider les individus à exercer pleinement leurs droits.
- La constatation que dans de nombreux pays Membres de l'OCDE, le fonctionnement actuel des systèmes éducatifs interdit à une importante proportion d'enfants et de jeunes d'exercer leurs droits et d'acquérir la capacité d'apporter leur contribution à la vie collective. Les systèmes éducatifs ne sont manifestement pas assez sensibles à la diversité des besoins de développement et d'apprentissage des enfants et des jeunes qu'ils sont censés desservir.

– L'idée que la contribution des systèmes éducatifs doit être appréciée à la lumière de celle que d'autres services, officiels ou bénévoles, doivent apporter aux enfants et aux jeunes ainsi qu'à leurs familles. L'aide apportée par les services ne doit pas seulement couvrir la totalité des besoins de développement d'un individu, elle doit aussi se situer dans le cadre de la contribution effective et potentielle de l'entourage familial et collectif de l'individu.

La situation contemporaine est donc celle d'un monde où les systèmes éducatifs se sont développés durant ces cent dernières années sans avoir à se préoccuper d'enfants qui auraient pu contester leurs principes, leurs structures ou leur fonctionnement. Le système éducatif ordinaire a été organisé de telle manière qu'il a pu se débarrasser des problèmes des enfants atypiques en les confiant à des structures distinctes, financièrement bien dotées et souvent très avantageuses. Mais il s'agit de systèmes que nombre de parents, de professionnels et d'élèves handicapés considèrent comme irréels, préjudiciables, stigmatisants et inacceptables. Le concept moderne d'insertion scolaire refuse quant à lui ce principe et ouvre des perspectives de réformes qui seront bénéfiques pour l'*ensemble* des élèves.

De l'intégration à l'insertion

De multiples travaux ont été consacrés à l'analyse du concept d'« intégration » ainsi qu'à ses conséquences sur les élèves. Ces travaux ont bien montré que l'intégration était un processus consistant à abandonner le principe de l'éducation dans des écoles spéciales pour celui de l'intégration à plein temps des enfants dans des classes du système scolaire normal (voir, par exemple, Hegarty *et al.*, 1981) sur une base soit géographique (dans le même bâtiment), soit sociale (durant les moments non consacrés à l'enseignement proprement dit – par exemple pendant les récréations ou les activités sportives), soit fonctionnelle (dans la même salle et en suivant le même programme) (Warnock, 1978). En 1995, à l'OCDE, on mettait l'accent sur les moments de rencontre entre les élèves handicapés et non handicapés (OCDE, 1995*a*). Les travaux en question montrent aussi les effets bénéfiques de l'intégration sur tous les élèves, qu'ils soient ou non handicapés (*op. cit.*).

D'autres recherches ont en outre été faites en vue de comparer les coûts des deux modalités d'enseignement. Dans l'ensemble, l'enseignement intégré est d'ordinaire d'un coût inférieur ou égal à celui de l'enseignement séparé (OCDE, 1994, 1995*a*). Aucune analyse coût-efficacité en règle sur la relation entre les coûts et les résultats n'a encore été effectuée (par exemple, voir Levin, 1998) mais les faits observés à l'occasion d'études pilotes laissent à penser qu'une telle analyse viendrait confirmer la meilleure rentabilité de l'enseignement intégré (voir annexe 3). Une analyse en règle devrait bien sûr prendre en compte d'autres facteurs comme le développement social, par exemple.

Malgré les accords, les développements et les résultats ci-dessus mentionnés, le processus d'insertion scolaire reste fragile. Ainsi, au Danemark où le mouvement en sa faveur a été très fort, on a observé entre 1981 et 1988 une tendance statistiquement significative à l'abandon de l'intégration dans les classes ordinaires du système scolaire au profit de la mise en place de classes spéciales dans les écoles ordinaires (voir l'étude de cas sur le Danemark dans le présent ouvrage). Il n'est pas facile d'expliquer la raison de cette évolution, mais elle paraît due à une conjugaison de facteurs. Les parents, quand ils ont le choix – et qu'ils aient le choix est une question de principe – préféreront quelquefois mettre leur enfant assez gravement handicapé dans une classe spéciale plutôt que dans une classe ordinaire. C'est là une possibilité que la décision de décentraliser les pouvoirs en matière d'éducation semble avoir facilité. Parallèlement, l'intégration scolaire peut avoir reculé de quelques places sur la liste des priorités éducatives du gouvernement central, au profit d'autres questions, comme le lien entre l'éducation et le marché du travail.

Ce qui s'est passé au Colorado aux États-Unis (voir l'étude de cas dans la partie 3) nous rappelle que les premiers efforts d'intégration ont échoué parce que les enfants à besoins particuliers étaient placés dans des milieux qui n'étaient de toute façon pas conçus pour admettre la diversité. Plus précisément, cela montre la difficulté qu'ont les enseignants ordinaires, en l'absence de formation et de soutien appropriés, de se préparer à accueillir les élèves très handicapés, ce qui est un facteur supplémentaire de rejet de l'intégration scolaire. Moyennant quoi, au Colorado, comme dans d'autres pays, c'est dans les classes spéciales que l'on trouve le plus fréquemment les enfants les plus handicapés.

Depuis quelque temps, on préfère à l'expression intégration scolaire celle d'insertion scolaire pour les raisons qui viennent d'être indiquées. Il ne s'agit pas là d'un simple changement terminologique. L'insertion scolaire va au-delà de l'idée d'intégration, qui consiste à faire assimiler les enfants handicapés par le système scolaire ordinaire existant (voir OCDE, 1994). Elle exige plutôt des changements du système scolaire même, notamment une modification de la manière dont les éducateurs perçoivent la personnalité des enfants, une certaine remise à plat des buts de l'éducation et une réforme du système en général, autant de choses auxquelles il faudra s'intéresser lors de la mise en place de « l'école de demain ».

Conclusions

Les exemples concrets et les analyses fournis par les amples travaux effectués par l'OCDE, de nombreuses autres organisations et des chercheurs isolés, s'ils ne tranchent pas totalement en faveur de l'intégration des enfants handicapés dans les écoles ordinaires, confortent beaucoup sa position. Cependant, pour aller dans ce sens, il faut être très attentif aux cadres qui régissent les évolutions dans le

domaine de l'enseignement, au choix des parents, par exemple, à la façon dont les établissements sont organisés et financés et au soutien qui est apporté aux enseignants, aux élèves et à leur famille.

Le principal facteur qui fait obstacle à la mise en place de l'insertion scolaire paraît être un mélange d'absence de volonté politique et de résistance des êtres humains au changement. On voit cependant se dessiner dans de nombreux pays une avancée vers l'insertion des enfants à besoins particuliers dans les écoles ordinaires. C'est là un processus qui a été suivi avec beaucoup d'attention et qui a été décrit et évalué dans de nombreuses publications (voir OCDE, 1994, 1995*a* et 1997*c* ; McGregor et Vogelsberg, 1998), mais qui reste encore inachevé.

Note relative à la terminologie

Il n'existe aucune cohérence quant à la terminologie utilisée dans ce domaine par les différents pays Membres de l'OCDE. Ainsi, le terme « besoins éducatifs particuliers » (BEP) peut faire référence aux seuls élèves handicapés ou s'étendre à un éventail beaucoup plus large d'élèves ayant des problèmes d'apprentissage pour des raisons diverses. Dans cet ouvrage, le terme d'incapacité est utilisé pour faire référence aux élèves dont les difficultés d'apprentissage sont très probablement dues à un handicap biologique d'un type ou d'un autre et pour préciser des points qui s'appliquent à ce groupe par opposition au groupe plus large des élèves à BEP. Lorsque le terme BEP est utilisé ici, il fait référence à cet éventail plus large d'élèves englobant les élèves handicapés.

Partie 2

Synthèse de tous les pays visités

Généralités

On trouvera dans les sections qui suivent une synthèse des travaux effectués entre 1995 et 1998 et dont l'objectif était de décrire un certain nombre de systèmes pratiquant de manière concrète et soutenue l'insertion scolaire, vus sous l'angle national, régional et local. Il s'agissait de rassembler des renseignements détaillés et des données pour informer différents milieux et notamment les pouvoirs publics des répercussions de l'insertion scolaire sur l'organisation des écoles et des services et sur leur financement. Étant donné les objectifs de l'étude, il est inévitable que les exemples soulignent ce qui a été possible en développant la pratique de l'insertion. Le fait de généraliser cette information à d'autres pays, voire même à des régions d'un même pays, pose la question de la compréhension des différents contextes dans lesquels se produit l'insertion, ce qui est essentiel pour la planification d'un processus de changement. Ainsi, le fait de rendre compte à la fois des pratiques d'insertion couronnées de succès et des contextes dans lesquels elles ont été opérées devrait faciliter cet effort de réforme.

A cet effet, des études ciblées ont été conduites dans huit pays. Lorsqu'il s'agissait de pays à régime fédéral, les études ont été centrées sur un niveau d'administration particulier, l'analyse de la structure locale étant cependant chaque fois resituée dans le cadre régional et national. Un bref résumé de la méthodologie utilisée est donné au début de chaque rapport de pays. Le calendrier de collecte des données figurent à l'annexe 4. Les pays visités sont les suivants : Allemagne (Land de Berlin), Australie (État de Nouvelle-Galles-du-Sud), Canada (Province du Nouveau-Brunswick), Danemark, États-Unis d'Amérique (État du Colorado), Islande, Italie et Royaume-Uni. Les pays et les structures infra-territoriales étudiés ont été choisis de manière à ce qu'il soit rendu compte de la situation dans les trois régions de l'OCDE (Amérique du Nord, Europe et les pays du Pacifique) et parce que tous étaient connus pour être des exemples de bonnes pratiques en matière d'insertion scolaire. Les études de cas détaillées par pays font l'objet de la partie 3 de ce volume.

OCDE 1999

L'insertion réussie des enfants handicapés dans le système scolaire dépend de l'existence au sein de celui-ci d'un ensemble de facteurs. On trouvera dans les sections qui suivent quelques informations regroupées en un certain nombre de rubriques, correspondant en gros à celles utilisées pour rassembler les informations pour les études de cas. On entend ainsi contribuer à faire mieux comprendre, en se plaçant dans une optique comparative, le jeu des principes et des pratiques de l'insertion scolaire et poursuivre les travaux déjà publiés par l'OCDE dans ce domaine (par exemple, OCDE, 1995*a*, 1997*a*).

Cadres juridiques et orientations

Nous avons constaté que si tous les pays visités ont une politique favorable à l'intégration ou à l'insertion scolaire, chacun se trouve à une étape différente de son cheminement vers cet objectif et diversement engagé à cet égard.

De même, dans tous les pays visités, des cadres juridiques sont en place (sur la base essentiellement des instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme) qui encouragent l'intégration scolaire et lui garantissent des ressources. Dans certains pays, de vigoureuses mesures de sauvegarde ont été adoptées. Ainsi, au Canada (Nouveau-Brunswick), les conseils scolaires ne peuvent refuser d'inscrire un enfant handicapé (âgé de 3 à 21 ans) sauf à fournir au ministère la preuve que cette inscription irait à l'encontre de l'intérêt de l'enfant. En Italie, l'élève fréquente une classe ordinaire, si tel est le désir parental. En Islande, l'expression « éducation spéciale » a disparu d'une loi récente pour bien mettre en évidence que l'éducation forme un tout.

La situation est assez différente dans d'autres pays où l'intégration des enfants handicapés dans les classes ordinaires est généralement subordonnée à certaines conditions : par exemple, que l'école puisse dispenser un enseignement approprié, ou que l'école constitue le milieu le moins restrictif pour l'enfant. En Nouvelle-Galles-du-Sud, la condition requise est que la prise en charge de l'enfant ne crée pas de « difficultés injustifiées » à l'autorité éducative.

De nombreux pays exigent la définition d'un programme éducatif personnalisé pour accorder à l'établissement des ressources complémentaires liées à la délivrance à l'enfant d'une attestation officielle de besoins éducatifs particuliers et assortissent cette exigence d'une demande d'évaluation de l'efficacité du programme. D'ordinaire, ces programmes doivent être mis en œuvre dans le cadre du programme d'études de l'établissement, mais ils peuvent parfois s'en écarter. Dans certains pays, il est possible de déroger à la procédure de délivrance de l'attestation et même négocier les objectifs de l'éducation dispensés à tel ou tel individu. De plus, le concours d'autres services, par exemple les services de santé, est sollicité.

Parmi les objectifs inscrits dans les cadres d'orientation générale, on voit souvent figurer en bonne place l'égalité des chances et l'apprentissage tout au long de

la vie. Mais les politiques appliquées en vertu de ces cadres légaux varient beaucoup, aussi bien d'un pays à l'autre qu'au sein d'un même pays, l'objectif de l'insertion pleine et entière étant souvent sacrifié sur l'autel du choix et la liberté laissée aux parents et aux autorités éducatives de placer l'enfant dans un établissement séparé si tel est leur désir.

En Australie, par exemple, si le principe d'équité est bien établi, et si, en ce qui concerne l'éducation spéciale, la politique est expressément d'assurer le placement de l'enfant dans l'environnement le moins restrictif, la manière dont le principe est mis en pratique varie sensiblement selon les États et territoires. Il arrive qu'à l'intérieur d'une même région, les déclarations d'intention varient. Par exemple, dans l'État de Nouvelle-Galles-du-Sud, en Australie, où pourtant la charte relative à l'équité préconise l'intégration scolaire, l'orientation officielle est de conserver la gamme continue des structures d'éducation spéciale, avec classes spéciales et écoles spéciales. Dans d'autres pays, l'éducation normale doit être organisée de manière à permettre à l'élève handicapé un développement optimal, tandis que dans d'autres encore, l'éducation spéciale dispensée dans les classes ordinaires doit être considérée comme bénéfique aussi pour les élèves non handicapés.

Il est bien évident qu'il faut des cadres juridiques et des orientations appropriées pour que l'insertion pleine et entière soit possible. Parmi les pays visités, quelques-uns seulement possèdent un système d'enseignement public qui s'attache véritablement à réaliser l'intégration scolaire, la plupart ressentant la nécessité de conserver un élément d'enseignement séparé, sous la forme, soit de classes spéciales dans les écoles ordinaires, soit d'écoles spéciales. Dans certains pays et en dépit de la volonté générale d'intégration, l'éducation séparée des enfants caractériels ou atteints de troubles du comportement est considérée comme le seul moyen d'assurer la tranquillité du milieu scolaire en général. On notera cependant avec grand intérêt que dans le district de Wooodstock du Nouveau-Brunswick au Canada, même ces élèves très difficiles poursuivent toute leur scolarité dans les écoles ordinaires.

Proportion d'enfants ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP) dans les pays visités

On ne comprendra rien aux questions que soulève une étude comparative internationale de l'intégration scolaire, si l'on ne connaît pas la proportion d'enfants à besoins éducatifs particuliers que compte la population scolaire et les différentes définitions qui sont données de l'éducation spéciale, lesquelles, comme on l'a dit dans la partie 1, tiennent essentiellement au fait que l'on est en train d'abandonner le concept de handicap pour celui de besoins éducatifs particuliers (BEP).

Le tableau 1 résume le problème pour les pays étudiés dans la compilation de ce rapport. Un examen plus détaillé des données quantitatives sera disponible dans un rapport de l'OCDE (à paraître). Dans la première colonne figurent les pourcentages d'enfants identifiés par les pays comme ayant des besoins éducatifs particuliers. Selon la définition adoptée, cette proportion varie entre 2 % pour l'Italie et 20 % pour l'Australie et le Royaume-Uni. Dans la deuxième colonne figure la proportion d'enfants qui auront besoin d'un soutien spécial à l'école pour réussir et pour lesquels un programme éducatif personnalisé est prévu ; dans la troisième colonne figure la proportion d'enfants inscrits dans une école spéciale.

Tableau 1. **Pourcentages d'enfants reconnus comme ayant des besoins particuliers à l'époque où le pays a été visité**

	% d'enfants reconnus comme ayant des besoins particuliers	% d'enfants nécessitant un programme individualisé	% d'enfants officiellement jugés à BEP et placés dans des écoles spéciales
Australie	12 à 20	2	0.5
Canada	10 à 16	Jusqu'à 5	Pratiquement aucun
Danemark	13	1.1	0.5
Allemagne	4.31*	5	4
Islande	16	7	0.5
Italie	2	2	0.06
Royaume-Uni	Jusqu'à 20	2.9	1.3
États-Unis	12	12	0.6

* OCDE (à paraître).
Source : OCDE.

On voit que les chiffres varient sensiblement d'un pays à l'autre dans chacune des colonnes. Comme on le disait déjà dans le rapport de l'OCDE (1995*a*), les soins de santé étant analogues dans les pays considérés, il est improbable que les différences résultent uniquement de différences épidémiologiques réelles et il est plus vraisemblable qu'elles reflètent des politiques et pratiques différentes appliquées par les pays en matière d'octroi d'un soutien supplémentaire aux élèves qui en ont besoin. Cette conclusion est corroborée par les grandes variations locales internes aux pays. En Australie, par exemple, la proportion d'élèves considérés comme handicapés va de 1.8 % dans l'État de Victoria et en Australie occidentale à 2.3 % en Nouvelle-Galles-du-Sud et à 5.6 % dans le territoire du Nord. Au Colorado, où l'on considère qu'environ 10.5 % de la population scolaire souffre de handicaps, les chiffres s'étalent selon les districts entre 8 et 14 %.

Dispositifs

Trois grandes catégories de dispositifs sont prévus pour l'éducation des enfants handicapés : les écoles spéciales, les classes spéciales dans les écoles ordinaires et le placement dans des classes normales des écoles ordinaires. Dans tous les cas de figure, le maintien de l'enfant dans le dispositif est de durée variable.

Le tableau 2 donne, pour les huit pays visités, les pourcentages d'élèves à BEP pour lesquels un programme d'étude personnalisé est prévu et qui sont placés dans les trois principaux types de dispositifs. Étant donné que le nombre d'élèves à BEP varie considérablement d'un pays à l'autre (voir tableau 1), il faut interpréter les données du tableau avec prudence. Cela posé, on constate que certains pays, par exemple l'Italie, l'Islande, le Canada (Nouveau-Brunswick) et les États-Unis, placent beaucoup moins d'enfants à BEP dans les écoles spéciales que les autres.

Tableau 2. **Pourcentages d'élèves suivant un programme éducatif personnalisé selon le type d'enseignement**

	Pourcentages d'élèves suivant un programme éducatif personnalisé	Établissements ordinaires		École ou unité spéciale
		Classe normale	Classe spéciale	
Australie	2	45	27	28
Canada (Nouveau Brunswick*)	5	100	0	0
Danemark	1.1	22	32	46
Allemagne	5	20		80
Islande	7	87	6	6
Italie	2	97	3	
Royaume-Uni	2.9	46		54
États-Unis	12	95		5

* Districts anglophones.
Source : OCDE.

Contrôle des capacités et des connaissances

Le diagnostic opéré sur les enfants dont les parents et/ou les enseignants pensent qu'ils ont besoin d'un soutien particulier est officiel, individualisé, et tient généralement compte, au moins dans une certaine mesure, des aptitudes cognitives, des acquis dans les matières fondamentales, de l'état sensori-moteur, de la

santé, du niveau de socialisation et de développement affectif. Ce diagnostic est souvent multidisciplinaire, en ce sens qu'y participent les enseignants, des psychologues, des médecins et des travailleurs sociaux. En Islande, par exemple, la condition requise pour bénéficier d'une allocation d'éducation pour handicapé est d'avoir été examiné par l'un des instituts nationaux de diagnostic agréés. On tend de plus en plus à faire participer les parents à ce diagnostic, au moins à titre consultatif, mais souvent aussi en tant que membre de l'équipe multidisciplinaire.

Là où l'enseignement intégré semble avoir le mieux réussi, on observe que le diagnostic et la formulation des programmes éducatifs personnalisés ont pour une bonne part été effectués par les personnels de l'école ordinaire. De même, c'est dans l'établissement lui-même que sont dans la majorité des cas prises les décisions de maintenir les enfants des programmes éducatifs personnalisés dans une classe normale ou de les placer à temps partiel ou à plein temps dans une classe spéciale. Un suivi est cependant dans tous les cas assuré par des professionnels de l'extérieur, généralement des gens nommés au niveau du district qui participent à l'examen officiel de contrôle des capacités et conseillent l'administration sur les ressources nécessaires pour mettre en œuvre les programmes approuvés.

Les professionnels qui réalisent ces contrôles officiels jouent toujours un rôle clé dans les décisions de placement des enfants dans des écoles spéciales et, dans beaucoup de pays, leur principale mission est de veiller à ce que ne soient placés dans ces écoles que les enfants ayant véritablement besoin d'un enseignement spécial.

Tendances de l'intégration

Quelques données permettent de discerner quelle est la tendance générale. En gros, les pays s'acheminent tous vers l'intégration scolaire. En Italie, le processus est en cours depuis une vingtaine d'années. En Australie, comme dans la plupart des pays visités, les études de l'ACER (Australian Council for Educational Research – Conseil australien de recherche pédagogique), qui portent sur la totalité du pays, font apparaître un recul du pourcentage d'enfants placés dans des écoles spéciales. En Nouvelle-Galles-du-Sud, selon une étude de McRae (1996), le pourcentage est tombé de 32 % en 1988 à 16 % en 1997. La proportion d'enfants maintenus dans des classes spéciales a également baissé, passant de 60 % en 1988 à 49 % en 1997. Par contre, la proportion d'enfants suivant les cours dans les classes ordinaires est passée de 8 % en 1988 à 34 % en 1997.

Mais on observe aussi des anomalies. Au Danemark, l'un des pays pionniers en matière d'intégration scolaire, une tendance statistiquement significative s'est dessinée entre 1981 et 1988 : le recours aux classes spéciales dans les écoles ordinaires plutôt qu'à l'intégration dans des classes ordinaires est passé de 24 à

32 % tandis que le placement dans les classes ordinaires baissait au cours de la même période de 26 à 22 %. Néanmoins, la proportion d'enfants fréquentant les écoles spéciales a également reculé de 50 % à 46 %.

En Australie, on admet encore la nécessité de conserver un certain nombre d'écoles spéciales en particulier pour les élèves ayant des problèmes de comportement attestés par des actes de violence ; en Nouvelle-Galles de Sud, on ouvre de nouvelles écoles spéciales pour ce groupe d'enfants, afin que les autres puissent travailler dans un milieu scolaire non perturbé.

Financement et dotation en ressources

Dans la plupart des pays visités, les principes régissant le financement des élèves à BEP sont en train de changer, en partie parce qu'on est en train de s'acheminer vers davantage de prise en charge dans le cadre de l'intégration scolaire et en partie parce que les centres de financement changent du fait de la politique générale de décentralisation, laquelle se répercute sur le degré de contrôle exercé par l'administration centrale. Il est à noter, de surcroît, qu'il n'existe généralement pas de statistiques sur ce sujet, peut-être parce que jusqu'à présent, on prêtait plus attention au fait d'éduquer convenablement les enfants handicapés qu'au coût de cet enseignement.

Quoi qu'il en soit, la tendance à l'insertion scolaire et l'apparition du concept de besoins particuliers semblent avoir coïncidé, dans certains pays, avec une augmentation du nombre d'enfants recensés comme ayant des besoins éducatifs particuliers et par conséquent du coût pour le système éducatif du soutien à leur apporter. Par exemple, au Royaume-Uni, le nombre d'élèves « certifiés » (titulaires d'une attestation officielle d'enfant ayant des besoins éducatifs particuliers) et de programmes éducatifs personnalisés, est passé de 2.1 % à 2.9 % entre 1992 et 1997 (Département de l'Éducation et de l'Emploi, 1998). Aux États-Unis, entre 1989/90 et 1993/94, le nombre d'enfants bénéficiant de services éducatifs spéciaux est passé de 9.8 à 10.3 % (Département de l'Éducation des États-Unis, 1991, 1995). La pratique de l'intégration scolaire peut donc avoir des conséquences si les écoles, en période de restrictions financières, voient là un moyen d'étoffer leur budget en insistant pour que l'on classe officiellement davantage d'élèves qu'auparavant dans la catégorie des enfants à BEP. Cette conscience accrue des problèmes financiers a amené à se préoccuper bien davantage du coût de l'éducation spéciale et de son efficacité. Dans les pays à régime fédéral, où le budget de l'éducation spéciale relève des autorités fédérales, son montant est relativement faible. En Nouvelle-Galles-du-Sud, en Australie, par exemple, il ne s'élève qu'à 3 % du budget affecté aux besoins éducatifs particuliers. Au Colorado (États-Unis d'Amérique), il s'élève à 10.8 %.

Personnel

Rapports élèves/maître

Le degré de soutien additionnel dont les élèves à BEP ont besoin n'est pas nécessairement identique ; le principe paraît être « à chacun selon ses besoins », principe en vertu duquel il importe de faire coïncider la nature des compétences du maître et leur niveau avec la nature et l'ampleur des besoins de l'enfant et avec certains aspects de la demande d'apprentissage, selon que l'enfant apprend des choses nouvelles ou met en pratique des acquis. On fait en général la distinction en fonction de la gravité des difficultés rencontrées par l'enfant, en affectant davantage de ressources à la prise en charge de ceux ayant le plus de difficultés. Par exemple, au Danemark, en moyenne, pour les enfants les plus handicapés, le rapport élèves/maître est de 1.7 pour 1 et pour les enfants ayant des besoins moins importants, de 4.3 pour 1. En Nouvelle-Galles-du-Sud, en Australie, les catégories sont au nombre de trois, selon que le soutien doit être renforcé, moyen ou léger.

Ainsi, mis à part le milieu dans lequel l'enseignement est dispensé, l'une des grandes différences entre l'enseignement ordinaire et l'éducation spéciale tient aux rapports élèves/maître et élèves/adultes, lesquels expliquent une grande partie du surcoût. Le tableau 3 donne une idée des différences de ces rapports selon la modalité d'enseignement dans un échantillon des établissements visités et indique le nombre d'élèves à BEP par maître et adulte.

De façon générale, les comparaisons effectuées montrent que le rapport élèves/maître dans les établissements visités est globalement égal à la moyenne nationale (OCDE, 1998), sauf pour l'école secondaire italienne qui pratique l'intégration scolaire à titre expérimental depuis plusieurs années.

Dans tous les pays, le rapport élèves/maître est nettement meilleur pour les élèves à BEP dans les écoles spéciales dont on peut logiquement penser qu'elles accueillent les élèves les plus en difficulté. Dans les écoles ordinaires qui pratiquent l'intégration scolaire, le rapport élèves/maître est généralement plus favorable (ce n'est pas nécessairement le cas ; cela ne l'est pas, par exemple en Australie, en Islande ou aux États-Unis) et une bonne partie du soutien additionnel est assurée par des adultes qui ne sont pas des enseignants. Toute une série d'adultes interviennent dans ce cadre, notamment des orthophonistes, des psychologues et des aides-éducateurs.

Grâce à ce meilleur rapport élèves/maître, le soutien additionnel apporté par ces personnes est dans tous les cas substantiel, de 4 à 5 fois plus favorable. Nous avons par ailleurs constaté, lors des visites que nous avons effectuées dans un petit nombre d'établissements du second degré et dont il est fait état dans les études détaillées par pays, que ce soutien additionnel y est maintenu.

Tableau 3. **Rapports élèves/maître et élèves/adulte dans le primaire, le premier cycle du secondaire et l'éducation spécialisée des établissements visités**

Rapports élèves/maître dans les établissements visités et pour tous les élèves	Primaire	Premier cycle du secondaire
Australie (New South Wales, Sydney)	16:1	14:1
Canada (New Brunswick, Woodstock)	19:1	19:1
Danemark[1]	11:1	11:1
Allemagne (Berlin)	17:1	m
Islande[1] (Akranes)	11:1	11:1
Italie (Rome)	7.5:1	4.5:1
Royaume-Uni (Derbyshire)	m	16:1
États-Unis (Colorado)	20.5:1*	18**
Rapports élèves/maître pour toutes les écoles et tous les élèves[2]		
Australie (New South Wales, Sydney)	18:1	m
Canada (New Brunswick, Woodstock)	17:1	20:1
Danemark[1]	11.2:1	10.1:1
Allemagne (Berlin)	20.9:1	16:1
Islande[1] (Akranes)	12:1	12:1
Italie (Rome)	11.2:1	10.8:1
Royaume-Uni (Derbyshire)	21.3:1	16:1
États-Unis (Colorado)	16.9:1	17.5:1

Rapport élèves/maître et élèves/adulte dans les établissements visités et pour tous les élèves ayant des BEP	Primaire		Premier cycle du secondaire		Écoles spéciales	
	Élèves/ maître	Élèves/ adulte	Élèves/ maître	Élèves/ adulte	Élèves/ maître	Élèves/ adulte
Australie (New South Wales, Sydney)	18:1	9:1	***	2.7:1	6.3:1	3.1:1
Canada (New Brunswick, Woodstock)	15:1	4:1	15:1	4:1	a	a
Danemark[1]	2.6:1	1.6:1	2.6:1	1.6:1	2:1	1:1
Allemagne (Berlin)	12:1	4:1	m	m	6:1	3:1
Islande[1] (Akranes)	17:1	10:1	17:1	10:1	1.3:1	1:1
Italie (Rome)	2:1	m	1:1	m	a	a
Royaume-Uni (Derbyshire)	m	m	6.7:1	3.2:1	8.1:1	5.7:1
États-Unis (Colorado)	18.1:1	7.4:1	21:1	10:1	7:1	2.7:1

a Non applicable.
m Manquant.
1. Ces écoles accueillent les enfants de 5 à 16 ans.
2. Chiffres pour les rapports élèves/maître dans les écoles ordinaires, tirés de OCDE (1998).
* Établissements du second degré, premier cycle.
** Établissements du second degré, deuxième cycle.
*** Absence de professeurs qualifés.
Source : OCDE.

OCDE 1999

Aides-éducateurs

On assure également une prise en charge des élèves à BEP dans des conditions économiques, en recourant à des aides-éducateurs qui ne sont pas en général des enseignants qualifiés et dont la rémunération est plus faible. Les salaires des aides-éducateurs, qui oscillent entre 0.33 et 0.67 % des salaires des enseignants qualifiés, varient considérablement d'un endroit à l'autre et l'on ne peut faire, sur ce point, que des comparaisons approximatives et partielles, car les statistiques ne sont pas toujours disponibles. On trouvera au tableau 4 quelques indications à ce sujet.

Tableau 4. **Rémunération des aides-éducateurs, en proportion des rémunérations des enseignants**

District/région/pays	Rémunération des aides-éducateurs, en proportion des rémunérations des enseignants
Nouvelle-Galles du Sud, Australie	0.50
Woodstock, Nouveau Brunswick, Canada	0.33
Islande	0.67
Derbyshire, Royaume-Uni	0.50
Colorado, États-Unis	0.30

Source : OCDE.

Répartition des ressources

Un autre problème important se pose : celui des moyens dont on dispose pour répartir équitablement les ressources, lesquelles varient considérablement d'un pays à l'autre. Dans certains lieux, au Nouveau-Brunswick, par exemple, la formule est celle du forfait, auquel s'ajoute un montant réservé aux cas spéciaux. En Islande, le nombre des postes établis dans les écoles ordinaires tient compte d'une population d'élèves à besoins particuliers d'environ 16 % ; on ajoute donc un montant théorique d'un quart d'heure de temps d'enseignant par élève inscrit et par semaine. Dans d'autres pays, la méthode utilisée est plutôt celle du nombre de cas recensés. Au Colorado, par exemple, 10.5 % d'élèves ont fait l'objet d'une procédure de diagnostic/contrôle des capacités et les ressources sont allouées en conséquence.

Lorsque les autorités éducatives du pays tiennent compte, pour établir des différences entre établissements, du nombre d'élèves à BEP présents dans l'effectif, on se sert dans certains cas, comme variable représentative, de l'ampleur des

variations, du pourcentage d'enfants ayant droit à la gratuité des repas scolaires ou encore du pourcentage d'enfants dont les résultats à un test de lecture standard se situent au-dessous d'un certain seuil.

Si ce genre d'indices ne peuvent donner que des estimations grossières des besoins, ce sont d'assez bonnes bases pour décider des ressources à affecter à un groupe tout entier. Quand il n'est pas tenu compte de ces différences d'effectifs, les enseignants ont tendance – et il ne faut pas s'en étonner – à réclamer la prise de dispositions spécifiques, hors système d'intégration scolaire, en faveur d'enfants nommément désignés.

Les efforts déployés pour répartir équitablement les ressources en fonction des besoins se sont parfois heurtés au fait que pour l'essentiel, le budget de l'éducation provient du produit des impôts locaux, ce qui fait que les districts très touchés par le chômage ont moins d'argent à consacrer par enfant au système d'éducation normale que des districts moins défavorisés. Dans certaines régions, ces difficultés ont, dans une certaine mesure, été atténuées par l'octroi de subventions spéciales de source régionale ou nationale, dont certaines sont spécifiquement allouées aux enfants à besoins particuliers.

Si l'on veut encourager la pratique de l'insertion scolaire, il importe que les règles de financement créent une situation homogène de manière que l'enseignement spécial ne soit pas financièrement privilégié. En Nouvelle-Galles-du-Sud, par exemple, les enseignants de l'école spéciale perçoivent 6.14 dollars australiens par jour de plus que leurs collègues qui assurent la prise en charge d'enfants équivalents dans les écoles ordinaires. En Allemagne, également, la rémunération des enseignants des écoles spéciales se situe dans le haut du barème, à un niveau équivalent à celui des professeurs d'écoles secondaires.

Dans certains pays, les autorités agissent sur les pratiques intégratives par le biais des principes de financement. Au Colorado, par exemple, une liste de critères auxquels les formules de financement doivent répondre pour être considérées comme allant dans le sens de l'intégration scolaire a été établie. Ces critères sont au nombre de cinq :

- Affectation d'une somme précise à chaque enfant.
- Articulation entre les fonds de l'éducation spéciale et la formule générale de financement de l'établissement.
- Adjonction d'un pourcentage forfaitaire applicable aux besoins particuliers en général.
- Prise en compte d'un ajustement pour raisons de pauvreté.
- Présence d'un mécanisme permettant d'évaluer l'efficacité de la formule sur l'ensemble de l'État du Colorado.

De surcroît, les écoles ordinaires ont le choix entre garder l'élèves à besoins éducatifs particuliers et les ressources supplémentaires, ou laisser l'enfant aller dans une école spéciale et perdre les ressources. Beaucoup d'établissements ont, de ce fait, choisi de garder leurs élèves handicapés. Pour les y inciter un peu plus, les budgets prévus pour le transport des élèves des écoles ordinaires et des écoles spéciales ont été fusionnés, ce qui dissuade de recourir à des transports chers vers des écoles spéciales, souvent situées hors de la localité.

En Australie, en Nouvelle-Galles-du-Sud, un établissement peut demander à l'État un financement pour l'intégration des élèves qui, selon lui, peuvent suivre les cours ordinaires. Les fonds ne sont pas affectés systématiquement ; cinq critères doivent être réunis :

- L'élève suit les cours d'une classe ordinaire.
- Un soutien additionnel est essentiel à l'enseignement du programme convenant à l'âge de l'intéressé.
- Ce soutien correspond à des besoins auxquels l'école ne peut pas pourvoir avec ses propres ressources.
- Le soutien s'inscrit dans un plan d'études personnalisé.
- Le soutien favorise une acquisition maximale d'autonomie.

Dans ce même État australien de Nouvelle-Galles-du-Sud, les procédures mises au point pour définir les fonds alloués au bénéfice des élèves handicapés scolarisés dans des classes ordinaires, sont particulièrement détaillées. Des critères rigoureux ont été établis au niveau de l'État et des soumissions sont présentées chaque année par les établissements.

Le directeur de l'établissement doit remplir un formulaire par élève pour lequel il demande un financement additionnel. Doivent être précisés dans ce formulaire, le nombre d'heures d'aide particulière requises pour l'année à venir, les résultats des tests administrés, les méthodes pédagogiques qui seront employées, les objectifs de résultats fixés pour l'élève et toute aide éducative spéciale supplémentaire déjà assurée aussi bien à l'enfant intéressé qu'à d'autres élèves handicapés de l'établissement. Les formulaires sont étudiés au niveau du district puis transmis pour examen au Département d'éducation de l'État.

Comparaison des coûts de l'enseignement intégré et de l'enseignement séparé

Calculer le coût de l'éducation spéciale est notoirement difficile bien que l'on parte généralement du principe que le coût par tête est supérieur (OCDE, 1995*a*). Cela paraît assez plausible dans la mesure où le rapport élèves/maître est plus favorable pour les élèves à BEP et qu'une forte proportion du coût correspond aux rémunérations des enseignants. Au Nouveau-Brunswick, au Canada, où se pratique l'insertion fonctionnelle, le coût des élèves handicapés, dont le nombre est estimé

à 5 % de la population scolaire, s'élève au double du coût des élèves non handicapés. Dans le système national italien, pour une population d'élèves handicapés de 2.4 % de la population scolaire, le coût est quadruple. Dans une école du Derbyshire au Royaume-Uni qui pratique l'intégration fonctionnelle et bénéficie de ressources spéciales, le coût est deux fois et demie supérieur pour une population d'élèves à handicap « attesté » d'environ 3 %.

On s'accorde aussi généralement à penser que l'enseignement intégré est globalement moins cher que l'enseignement séparé. Nous nous sommes intéressés de très près à la question des coûts comparés quand nous avons, au cours de cette étude, interrogé les administrateurs et les établissements. Si l'on prend pour base les fonds alloués aux établissements, il apparaît que pour le système éducatif dans son ensemble, l'enseignement en école spéciale a tendance à être plus coûteux que l'enseignement dans les écoles ordinaires ; le rapport est en règle générale d'environ 1.2 pour 1, bien qu'à Reykjavík en Islande, il soit plus près de 5 pour 1 du fait que, vu le fort développement de l'insertion scolaire dans ce pays, les écoles spéciales accueillent des enfants très handicapés. En revanche, une analyse comparative approfondie des coûts par tête d'une école spéciale et d'une école ordinaire au Royaume-Uni a montré que l'école ordinaire pratiquant l'intégration était plus coûteuse (annexe 3).

L'exemple le plus frappant de différence de coût a été observé à Reykjavík (Islande) où l'on nous a dit que l'enfant handicapé dont l'éducation dans une école ordinaire coûtait le plus cher était un petit garçon autiste de six ans, qui bénéficiait d'un soutien individuel hautement spécialisé. Malgré tout, les autorités éducatives locales ont calculé que le coût de cette aide ne dépassait pas le coût moyen de l'éducation des élèves fréquentant les écoles spéciales de Reykjavík.

Ces observations doivent être analysées avec circonspection et être répétées dans les mêmes pays et dans d'autres. Telles qu'elles sont, ces données montrent l'importance d'une analyse des coûts dans différentes situations d'administration de l'éducation et notamment dans le contexte de la décentralisation. Elles militent aussi en faveur d'une meilleure prise en compte des liens entre les coûts et l'efficacité de différents milieux éducatifs au sujet desquels on ne possède au mieux que des données partielles.

Dans les pays visités, on a vu ces dernières années se dessiner une tendance à la déconcentration des pouvoirs en matière de financement, délégués par le gouvernement central aux régions, par les régions aux districts, voire dans certains cas aux établissements eux-mêmes. Lorsque cette délégation des pouvoirs financiers ne concerne pas uniformément l'enseignement ordinaire et l'éducation spéciale, la mise en place de l'intégration scolaire peut en pâtir. Si par exemple, les crédits des établissements ordinaires proviennent du district mais que ceux de l'enseignement spécial sont gérés au niveau régional, comme c'est le cas dans certaines

zones du Danemark par exemple, les districts peuvent avoir la tentation d'insister pour que les élèves les plus chers soient pris en charge dans des structures d'enseignement spécial.

En revanche, l'exemple du Colorado déjà mentionné montre qu'une délégation des pouvoirs financiers aux établissements eux-mêmes aussi bien dans le cas de l'enseignement normal que dans celui de l'éducation spéciale peut être favorable à l'intégration scolaire si les crédits alloués correspondent bien aux coûts.

Comptes à rendre et évaluation

L'obligation de rendre des comptes, question de fond dont l'importance ne cesse de croître y compris au niveau international, est particulièrement impérieuse lorsque l'insertion est considérée comme un droit et, partant, lorsqu'il s'agit de personnes ayant des besoins éducatifs particuliers.

Des systèmes nationaux d'inspection scolaire, aptes à juger si les établissements utilisent rationnellement les deniers publics sont un moyen de garantir une meilleure transparence. Un autre moyen fort utile consiste à publier les résultats des établissements aux examens et les résultats des tests nationaux standards des acquis scolaires. Si ces deux moyens peuvent contribuer à améliorer la performance scolaire en général, ils ont néanmoins un effet secondaire regrettable, en ce sens qu'ils militent contre la pratique de l'intégration scolaire, surtout quand la procédure suivie pour rendre compte ne permet pas de faire état des aptitudes des enfants lors de leur entrée dans l'établissement concerné. La mise en doute par les autorités centrales de la valeur des classes de niveaux confondus et des effectifs réduits peut aussi aller à l'encontre du principe de l'insertion scolaire alors qu'en Italie, par exemple, on n'imagine pas que l'insertion puisse réussir dans des classes à effectif nombreux.

L'obligation de rendre des comptes peut accessoirement avoir pour effet de dissuader les établissements d'admettre les enfants qui auront vraisemblablement de mauvais résultats aux examens comme de les encourager à exclure les enfants qu'ils ont du mal à faire travailler, voire à s'abstenir de présenter aux examens les enfants en difficulté scolaire. Thurlow (1997) remarque qu'environ deux tiers des élèves handicapés des écoles américaines n'ont pas été présentés à la session de 1992 du National Assessment of Educational Progress. Dans d'autres pays, on signale que la flexibilité du processus des examens est un facteur important pour le développement de l'insertion et que les écoles devraient être disposées à garder les enfants handicapés au-delà de l'âge normal de la fin de la scolarité si on le leur demande.

On sait que l'obligation de rendre des comptes favorise la concurrence entre les établissements et que cette concurrence peut les inciter à rechercher une plus grande efficacité. Toutefois, elle peut aussi les dissuader de coopérer. Or, la coopé-

ration entre les établissements est souvent une des caractéristiques de l'éducation spéciale dans les écoles ordinaires. Par exemple, les écoles peuvent aider les enfants en faisant circuler librement l'information concernant ceux qui passent d'un stade de l'enseignement au suivant. Certains systèmes sont suffisamment souples pour que les professeurs puissent franchir la frontière qui sépare le primaire du secondaire et continuer année après année à apporter leur soutien aux enfants handicapés.

Les pratiques enseignantes comme les systèmes éducatifs doivent impérativement faire l'objet d'évaluations et de comptes rendus. On considère comme particulièrement nécessaire de modifier les systèmes de contrôle des capacités des enfants à besoins particuliers, ce qui serait également très utile pour mettre au point de nouveaux systèmes applicables à tous les enfants. Les programmes éducatifs personnalisés doivent aussi être revus très régulièrement.

L'évaluation à l'échelon du système des enseignements accessibles aux enfants à BEP et l'obligation permanente faite aux professionnels de rendre des comptes sont pratique courante dans tous les pays. Dans un pays, des indicateurs ont été mis au point pour évaluer les écoles et les districts, indicateurs dont les variables sont l'égalité des chances scolaires, la qualité de la performance et les comptes qui sont rendus à la collectivité.

Pour évaluer l'efficacité de l'enseignement intégré qu'elles proposent, les autorités éducatives s'appuient en général sur les avis circonstanciés de leurs propres conseillers et sur l'opinion des organes représentant les parents des enfants handicapés. Il a cependant été fait état de cas où les enquêtes ont été conduites sur un mode quantitatif plus systématique.

Dans le district de Woodstock au Nouveau-Brunswick (Canada), où les stratégies éducatives apparaissent particulièrement efficaces, on a observé à l'occasion d'une comparaison portant sur l'ensemble du Canada que les résultats scolaires mesurés des enfants étaient de manière générale meilleurs que ce à quoi l'on aurait pu s'attendre compte tenu des facteurs socio-économiques ; le directeur de l'éducation concerné a publiquement attribué ces résultats à l'enseignement intégré.

Au Colorado, des examens quinquennaux rigoureux de l'offre éducative ont été menés et les résultats en ce qui concerne le district de Commerce City où nous nous sommes rendus, se sont révélés positifs.

En Nouvelle-Galles-du-Sud, en Australie, le gouvernement a chargé une équipe indépendante de réaliser une étude de faisabilité de grande envergure sur l'insertion scolaire. Dans son rapport, l'équipe a certes recensé des insuffisances mais elle a aussi constaté que la prise en charge éducative des enfants handicapés dans les classes ordinaires avait ces dernières années connu une croissance importante et bénéfique.

Enfin, force est de constater, bien qu'il ne soit pas possible de mesurer ce facteur à l'aide des moyens traditionnels de vérification des progrès scolaires, l'efficacité de l'insertion scolaire dans tous les pays visités, non seulement en ce qu'elle contribue à l'éducation des enfants handicapés mais aussi en ce qu'elle aide les enfants et les adultes non handicapés à sympathiser avec ces enfants et à mieux comprendre la nature des handicaps. Le geste de la petite fille danoise qui a discrètement pris l'enfant aveugle par la main pour le conduire avec le reste de la classe à la bibliothèque, n'en est que l'un des nombreux exemples.

Formation

Dans la plupart des pays visités, la formation des enseignants qui travaillent avec des élèves à BEP bénéficient d'une forte priorité. Dans certains pays, cette formation est exigée de tous les enseignants ; dans d'autres, on ne peut enseigner à des enfants à BEP qu'après avoir suivi des cours spécialisés. Ces formations sont de différents niveaux, ce qui montre qu'on tient compte de la diversité des compétences nécessaires pour enseigner à des enfants ayant de graves difficultés et des besoins spécifiques et aussi de la nécessité de développer l'aptitude à l'encadrement. On notera avec intérêt qu'aux États-Unis, une étude récente a démontré que les enseignants qui travaillent dans des structures spécialisées ont un niveau de formation supérieur à celui des autres enseignants (Hocutt, 1996). La formation en service des enseignants est également proposée dans de nombreux pays. Au Colorado, la formation comporte de nombreux stages dans des établissements intégrés et en Italie, la méthode de formation « en situation » utilisée est en soi favorable au développement de l'intégration scolaire. De nombreuses collectivités locales publient des dossiers de formation et d'information destinés aux personnes travaillant dans les écoles et aux nouveaux embauchés. L'Allemagne est la grande exception à la règle ; la formation à l'éducation spécialisée est fortement orientée vers le travail dans les écoles spéciales. Au Danemark, où l'intégration est pratique courante, l'éducation spécialisée ne paraît pas être très en honneur dans les établissements de formation des maîtres et la formation continue est soit d'accès difficile, soit de courte durée, même pour les personnes travaillant avec des élèves souffrant de déficits sensoriels, un travail qui nécessite pourtant des compétences très pointues.

En dehors du Danemark qui constitue un cas particulier parce que l'intégration scolaire s'y pratique depuis fort longtemps, les pays où l'enseignement intégré existe ou qui s'apprêtent à la mettre en place considèrent manifestement la formation à l'éducation des handicapés comme hautement prioritaire, car cette formation est assurément l'une des clés du succès. Dans la plupart des cas, cette formation a un contenu éminemment pratique et l'un de ses objectifs est de changer la perception que les enseignants ont de leur propre rôle, l'intégration scolaire nécessitant

de privilégier la gestion et la collaboration. Les thèmes qui devraient être couverts par la formation sont les suivants :

- La mission du coordonnateur de l'enseignement spécial.
- Le travail d'enseignement en équipe.
- Le soutien mutuel entre enseignants et la mise en place de collaborations effectives dans le cadre de réunions ; et une approche de résolution des problèmes.
- La pédagogie différenciée.
- L'établissement des programmes éducatifs personnalisés.
- Le suivi des progrès.

Ce sont indubitablement les points couverts par la formation, par exemple au Canada (New Brunswick) et en Italie. En Islande, une partie de la formation est consacrée aux interactions entre les écoles spéciales et les écoles ordinaires.

L'offre de bonnes possibilités de formation continue aux enseignants, aux aides-éducateurs et aux spécialistes de l'éducation spéciale est caractéristique des pays et régions qui pratiquent depuis longtemps l'intégration scolaire dans de bonnes conditions.

En Italie, où pour ainsi dire tous les enfants d'âge scolaire ayant des besoins particuliers fréquentent le système scolaire ordinaire, des enseignements de soutien spécialisés sont assurés aux 2 % d'enfants officiellement reconnus comme nécessitant un programme éducatif personnalisé. Les enseignants qui assurent ces soutiens doivent suivre une formation de 1 150 heures, étalées sur une période de deux ans comportant des aspects théoriques et 300 heures de stage en situation. Ils sont formés à l'utilisation de méthodes d'évaluation systématique pour définir les moyens à mettre en œuvre pour aider les élèves à surmonter leurs problèmes d'apprentissage.

Nous avons constaté dans les établissements visités que ces enseignants de soutien étaient très respectés et qu'une large coopération était instaurée entre ces enseignants de soutien et les autres enseignants, coopération qui constitue pour ces derniers un moyen d'acquérir en permanence des connaissances et des compétences nouvelles en matière d'éducation spéciale, alors qu'ils n'ont guère de possibilités de bénéficier d'une formation en cours d'emploi officielle à ce sujet.

Cette formation en cours d'emploi informelle des enseignants est considérablement facilitée par la grande disponibilité des éducateurs, dont la dotation horaire par enfant ayant des difficultés d'apprentissage modérées ou graves est exceptionnellement généreuse et qui sont censés consacrer leur temps à ces enfants et non à l'ensemble des enfants à besoins particuliers.

Au Nouveau-Brunswick, un vaste réseau de formation en cours d'emploi a été mis en place. La formation initiale des maîtres comporte impérativement des cours destinés à les familiariser avec la manière de travailler avec des enfants handicapés. Une fois en poste, ces professeurs ont la possibilité de suivre des formations complémentaires et nous avons constaté que l'offre de ce genre de formation complémentaire était particulièrement étoffée dans le district de Woodstock.

Outre l'aide que leur apportent leurs collègues éducateurs spécialisés dans leur établissement, les professeurs peuvent suivre des cours animés par l'équipe de soutien éducatif du district sur différents sujets comme l'enseignement dans une classe à niveaux confondus ou la manière d'intervenir efficacement en cas de crise. Dans le cadre de ce programme, l'équipe du district a publié un manuel qui s'accompagne d'une vidéo afin d'aider les professeurs à apprendre à résoudre des problèmes par des méthodes collectives. Normalement, les cours ont lieu après les heures de classe, mais des arrangements permettent parfois au professeur de dégager du temps pour se rendre dans d'autres écoles et y observer ce qui se fait de bien.

Les éducateurs spécialisés de l'établissement ont également accès à la formation continue dispensée par l'équipe du district. Une journée de formation mensuelle est organisée pour leur apprendre à devenir des agents de changement dans leur établissement, et les former dans certains domaines comme l'évaluation, la médiation et la résolution de problèmes. De la sorte, l'association de la formation et du perfectionnement scolaire devient un moyen de leur apprendre à mieux répondre aux besoins particuliers de certains enfants dans une perspective d'intégration scolaire. Par ailleurs, dans la région, des possibilités sont données aux enseignants de poursuivre des études afin d'acquérir un diplôme de niveau plus élevé en éducation spéciale.

Des dispositions analogues ont été prises en Islande, où dans l'une des municipalités visitées, les services de soutien de l'éducation spéciale des six écoles de la localité ont été renforcés par la décision prise par la municipalité d'abonder de 30 % l'allocation nationale applicable aux activités d'éducation spéciale menées dans les établissements ordinaires. Grâce à cette dotation, un enseignant a pu dans chaque établissement bénéficier d'une décharge horaire de cinq ou six heures par semaine pour coordonner les activités d'éducation spéciale. Les six coordonnateurs rencontrent toutes les trois semaines des fonctionnaires municipaux du service de l'éducation spéciale pour examiner les problèmes que pose celle-ci dans leurs établissements.

Des efforts considérables ont aussi été déployés dans d'autres pays, pour faire en sorte que les professeurs des écoles ordinaires soient à la hauteur de leurs immenses responsabilités à l'égard des enfants handicapés qui fréquentent leur classe. En Nouvelle-Galles-du-Sud, dans le cadre d'une grande initiative d'ensei-

gnement de la lecture et de l'écriture à l'échelon de l'État, des spécialistes ont préparé des dossiers de formation à l'intention des coordonnateurs chargés des enfants à besoins particuliers et de l'alphabétisation dans les 40 districts de l'État. Les coordonnateurs ont ensuite animé dans leur propre district, des cours qui ont été suivis par plus de 2 000 enseignants de soutien d'écoles ordinaires.

Une étude spéciale sur la formation des enseignants qui travaillent en milieu intégré a été effectuée dans le cadre du présent travail et fait l'objet des études de cas de l'annexe 1.

Services de soutien extérieurs à l'établissement

Les écoles où nous nous sommes rendus reçoivent partout un soutien additionnel non négligeable au titre de la prise en charge d'élèves à BEP et il est clair qu'il s'agit là d'une clé du succès de l'intégration scolaire et de l'éducation de ces élèves. Un grand nombre de professions participent à ce soutien. On trouve par exemple des professeurs itinérants spécialistes de différentes disciplines, des coordonnateurs chargés des enfants à BEP, des aides-éducateurs, des conseillers pédagogiques, des psychologues scolaires, des spécialistes de psychopathologie, des psychologues du service de la jeunesse, des psychothérapeutes, des travailleurs sociaux, des physiothérapeutes, des orthophonistes, des ergothérapeutes, des médecins et des infirmières. En outre, les parents, la population et les associations bénévoles peuvent également apporter un soutien supplémentaire, sans oublier les jeunes qui accomplissent leur « service civil » en lieu et place de leur service national dans les forces armées.

Enfin, il faut aussi citer les conseillers et fonctionnaires relevant des autorités éducatives locales. Leurs services sont la première instance de soutien des élèves et des enseignants ; ils sont de plus en plus étroitement associés à la procédure d'évaluation officielle en vigueur dans tous les pays pour définir le montant des ressources additionnelles à allouer et les dispositifs spéciaux à mettre en place en faveur des élèves à BEP. Ces services s'occupent aussi des transports.

L'organisation de ces services varie très sensiblement d'un pays à l'autre et à l'intérieur des pays surtout depuis la mise en route de la décentralisation. Ce qui importe, c'est que les établissements disposent des compétences et du soutien correspondant aux besoins. Il faut ainsi trouver un équilibre satisfaisant entre les compétences dont dispose le personnel de l'établissement, le degré de handicap des enfants présents dans l'établissement et l'offre de services de personnels de soutien, souvent très demandés. On notera à ce propos le très petit nombre d'orthophonistes disponibles qui sont donc extrêmement recherchés et fréquemment surchargés.

Pour pouvoir mettre ces professions au service d'une intégration scolaire efficace, il importe d'analyser la manière dont elles travaillent avec l'école. Plusieurs

possibilités se présentent. Soit le spécialiste a une relation essentiellement « clinique » avec l'élève, c'est-à-dire le reçoit individuellement sans avoir de contacts avec l'école, soit il aide l'établissement et son personnel à trouver des méthodes efficaces d'enseignement aux enfants handicapés dans l'établissement, comme au Nouveau-Brunswick. Cette dernière méthode a manifestement la préférence ; c'est celle qui est utilisée dans les établissements que nous avons visités, chaque établissement chargeant un ou plusieurs de leurs enseignants d'une mission de coordination du soutien des enfants à besoins particuliers dans l'école. D'importantes différences demeurent néanmoins d'un établissement à l'autre, quant à l'approche adoptée par les services de soutien eux-mêmes et en particulier quant à l'ampleur de l'appui qu'ils estiment apporter aux écoles pour les aider à résoudre leurs propres problèmes. Les trois districts visités en Islande illustrent spectaculairement le phénomène. Dans le premier, le rapport élèves à BEP/personnel de soutien est de 47 :1 ; dans le second de 520 :1 et dans le troisième de 1 320 :1. Dans les deux derniers districts, on s'est beaucoup attaché à intensifier les soutiens internes à l'école, d'où un moindre recours à l'extérieur. En Allemagne et au Canada (Nouveau-Brunswick), s'en remettre à des professionnels de l'extérieur, nous a-t-on dit, pour résoudre les problèmes, entraîne souvent des retards indus et des conseils inutiles. Nul besoin de faire appel aux pompiers, si l'établissement est capable d'éteindre lui-même le début d'incendie !

Le rôle et la fonction des services de soutien sont nécessairement déterminants en matière d'intégration scolaire. Le modèle mis au point dans le Nouveau-Brunswick, spécialement à Woodstock, qui privilégie le soutien de l'ensemble des personnels et leur formation, est bien vu par le personnel autant que par les parents et les élèves ; il aboutit en outre à soutenir *tous* les élèves, pendant toute la durée de leur parcours scolaire si gravement handicapés qu'ils soient. Ce sont des principes analogues qui assurent notamment le succès des efforts d'intégration engagés à Berlin. On note dans tous les pays visités le recours à des méthodes qui permettent au personnel de mieux accepter les élèves à BEP et de travailler de manière constructive avec eux. Le rôle que les professeurs peuvent jouer en la matière est analysé plus à fond dans le présent document, dans la section concernant l'élaboration des programmes d'études.

La formation des personnels non enseignants par rapport à leur travail avec les professeurs et les enfants handicapés en milieu scolaire est un autre facteur décisif du succès de l'insertion scolaire, d'autant plus que c'est à eux qu'il appartient d'enseigner aux professeurs les techniques voulues. Une étude spéciale a été menée dans sept pays Membres sur les méthodes employées à cet effet. En deux mots, il en ressort que, mis à part un petit nombre de dispositifs novateurs, ces professionnels n'ont pratiquement aucune possibilité, ni au stade de la formation initiale, ni à celui de la formation continue, d'acquérir les compétences nécessaires. Un rapport complet sur cette étude figure à l'annexe 2.

Services de soutien internes à l'établissement

La mesure dans laquelle les professeurs sont personnellement capables d'aider les enfants à BEP dépend non seulement de leurs propres compétences mais aussi d'autres facteurs comme l'aptitude qu'a l'école, de par son organisation, de familiariser les professeurs avec les besoins des enfants.

En Allemagne et en Italie, par exemple, les professeurs faisant la classe à des élèves reconnus comme handicapés ont des classes moins nombreuses que les autres. Au Danemark et en Islande, il est habituel que le même professeur suive les enfants pendant toute leur scolarité. Nous avons ainsi vu au Danemark le cas d'une enseignante spécialement formée pour enseigner à un enfant malvoyant qui allait vraisemblablement mettre à profit l'expérience qu'elle avait acquise pour continuer à aider l'enfant pendant toute sa scolarité dans l'établissement.

Ce type de continuité peut également être renforcé si les âges physiologiques des enfants d'une classe couvrent deux années ou même plus, mais ce n'était pas le cas dans les écoles que nous avons visitées, et le plus souvent le professeur d'école primaire n'enseigne à un enfant que pendant une année seulement. Par contre, les aides-éducateurs et les éducateurs spécialisés restent en contact pendant plus longtemps avec les enfants handicapés, souvent pendant toute la période où l'enfant demeure dans l'établissement, et l'expérience ainsi acquise leur est une aide considérable dans leur travail.

Dans les exemples d'intégration scolaire les plus efficaces que nous avons rencontrés, les professeurs et leurs aides-éducateurs ont accès à un réseau de soutien constitué au sein de l'école par les enseignants hautement qualifiés et expérimentés en matière d'éducation spéciale. Au Royaume-Uni, un cadre d'enseignants dénommés coordonnateurs de l'éducation spéciale sont, comme leur nom l'indique, chargés de coordonner l'aide apportée par l'établissement aux enfants à BEP. A la demande du professeur, ces enseignants spécialisés l'aident à définir les objectifs individuels, à préparer ses cours et à les adapter en fonction des besoins particuliers des enfants, à faire la classe et à évaluer la progression des enfants.

Si besoin est, avec l'accord du professeur, ils peuvent prendre en charge les enfants pendant un certain temps, seuls ou en groupe, soit pour une période d'enseignement particulièrement intensive, soit pour aider à résoudre une crise.

Parmi les tâches de plus longue haleine qu'accomplissent ces enseignants confirmés, on peut citer la préparation d'outils pédagogiques adaptés destinés à aider les cohortes successives d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage à des moments précis de l'étude du programme de certaines matières. Lorsque plusieurs de ces enseignants confirmés appartiennent à la même école, comme nous l'avons vu dans un établissement secondaire au Royaume-Uni, par exemple, le travail d'élaboration du programme d'études est facilité par leur complémentarité sur

le plan des disciplines. Ainsi, l'équipe comportait un spécialiste du développement du langage, un autre des mathématiques et un troisième de sciences.

Dans ce genre de situation, les spécialistes de l'éducation spéciale peuvent entretenir leurs compétences dans leur propre discipline – et maintenir leur crédibilité dans l'établissement – en consacrant une partie de leur temps à faire la classe dans leur discipline, ce qui soulage d'autant le professeur attitré.

Dans le meilleur des cas, ces spécialistes de l'éducation spéciale sont pleinement intégrés à l'établissement, en ce sens qu'ils prennent leur part des missions d'enseignement et appartiennent à l'équipe de direction de l'école. Ils contribuent dans cette dernière fonction à résoudre les problèmes, non pas seulement ceux en rapport avec l'éducation spéciale, mais également ceux qui se posent de manière générale ; certains ont du reste aussi parfois des compétences en ce qui concerne les aspects de la vie scolaire qui intéressent tous les élèves, par exemple l'évaluation de leur progression ou encore la notation des enseignants.

Lorsque ces spécialistes ont des rôles aussi étoffés, leur poste est très bien considéré et très recherché car il est censé être l'antichambre du poste de directeur d'école.

Les quelques systèmes de soutien interne à l'école pleinement au point que nous avons observés n'étaient nullement la règle, même dans les cas où tous les enfants à besoins particuliers ou presque fréquentaient les écoles ordinaires. Au Nouveau-Brunswick, par exemple, où la politique et la législation relatives à l'intégration scolaire s'appliquent uniformément à tous les districts, les systèmes de soutien parfaitement au point que nous avons observés dans les écoles d'un district n'existaient pas dans un autre district où nous nous sommes rendus. Dans ce dernier, les personnes qui portaient le titre de spécialistes de l'éducation spéciale n'avaient pas toujours reçu de formation spéciale et passaient l'essentiel de leur temps, avec parfois l'appui d'aides-éducateurs, à apporter une aide complémentaire dans les matières de base à des groupes d'enfants extraits de classes ordinaires.

L'aide entre écoles

En développant des pratiques intégrées, les compétences des enseignants spécialisés sont fréquemment employées pour aider et former les enseignants des écoles ordinaires. Le mouvement peut avoir lieu dans les deux sens, les enseignants spécialisés passant du temps dans les écoles ordinaires, ou les enseignants des écoles ordinaires passant du temps dans les écoles spéciales. La transition en douceur des élèves entre les diverses phases d'enseignement est également considérée comme importante et certains pays prennent des dispositions particulières à ce sujet. Par exemple, à Berlin, les enseignants du primaire continuent à

suivre leurs élèves pendant de courtes périodes quand ils entrent dans l'école secondaire obligatoire afin de les aider à s'adapter à leur nouvel environnement.

Participation des parents et de la population locale

Les parents peuvent être impliqués dans la conduite des affaires de l'école à différents niveaux. Dans certains des pays visités, par exemple au Canada (Nouveau-Brunswick), leur représentation dans les structures de l'administration de l'établissement est forte ; ils peuvent même être majoritaires dans les commissions et peser directement sur les décisions de l'établissement. Dans d'autres pays, leur participation à ce niveau est relativement faible.

S'agissant d'une participation plus directe des parents à la scolarité des enfants, il est évident que les parents ont la possibilité de participer très énergiquement à l'éducation de leurs enfants à besoins particuliers, par exemple en les faisant lire à haute voix. En fait, dans de nombreux pays, ils ont été les fers de lance du mouvement en faveur de l'intégration scolaire et ont fait pression pour l'adoption d'une réforme en ce sens. Dans tous les pays visités, les parents sont étroitement associés aux décisions concernant les principes d'évaluation. Au Danemark, par exemple, sauf dans des circonstances très exceptionnelles, les parents peuvent virtuellement empêcher qu'un enfant soit reconnu comme ayant des besoins éducatifs particuliers.

Par contre, la participation des parents au processus éducatif paraît plus ou moins bien acceptée. Dans certains pays, leur participation est très complète. Par exemple, au Canada (Nouveau-Brunswick), ils peuvent suivre des sessions de formation avec des enseignants sur les méthodes de résolution de problèmes et intervenir dans les écoles. Il est essentiel de prendre des dispositions précises pour assurer la liaison entre les écoles et les parents ; les discussions doivent être axées sur un problème et privilégier les solutions concrètes.

La participation de la population locale semble aussi très variable. Au Colorado, les commissions de contrôle assurent la participation de la population locale à l'amélioration de l'établissement et l'évaluation de celle-ci et diffuse ses conclusions directement à la population. Quant à l'Association PEAK (Parent Education and Assistance for Kids), dont la branche locale fait connaître les ressources dont dispose le Colorado aux parents et aux éducateurs soucieux de promouvoir l'insertion scolaire, elle maintient notamment une base de données en ligne.

D'autres personnes de la localité interviennent également dans les écoles. Au Colorado, là encore, des volontaires de l'A*mericorps* s'occupent des enfants à risque et des coordonnateurs spéciaux veillent à ce que les enfants handicapés bénéficient des services auxquels ils ont droit en organisant des manifestations de sensibilisation de la collectivité locale et des sessions de formation. En Italie, à Rome, on nous a signalé que des professionnels, des parents et d'autres personnes de la

société locale assuraient des prestations dans les écoles, de concert avec les associations bénévoles, religieuses et autres.

Au Colorado toujours, des représentants du Département de l'Éducation, de l'université et des associations de parents d'élèves collaborent à la réalisation d'un projet de formation en cours d'emploi des équipes dirigeantes des établissements, portant sur la mise en place de stratégies d'intégration scolaire. L'objectif de cette formation de vaste portée est expressément d'enseigner à tenir compte de la diversité ethnique, culturelle et intellectuelle.

Organisation et gestion de l'établissement : faire progresser l'établissement tout entier

Éduquer les enfants à besoins éducatifs particuliers est une mission qui concerne l'établissement tout entier et pas seulement quelques professeurs. De plus, une intégration scolaire réussie ne doit pas seulement porter sur l'enseignement des matières traditionnelles ; elle doit aussi se préoccuper très sérieusement du développement affectif et social de l'enfant. Les rapports sur le Royaume-Uni et les États-Unis offrent d'intéressants exemples d'une telle démarche.

Il est évident qu'en pareil cas, les chefs d'établissement et l'administration doivent d'autant plus s'engager dans des actions novatrices qu'ils sont responsables de la manière et de l'esprit selon lesquels l'établissement fonctionne et qu'il leur appartient d'insuffler aux enseignants la volonté de servir tous les enfants de l'effectif. Dans tous les établissements visités, le chef d'établissement et l'administration avaient à cœur de mettre en place l'intégration scolaire. Dans l'école secondaire du Derbyshire, par exemple, le directeur des grandes classes était quelqu'un qui venait de l'éducation spéciale et le Président du Conseil d'administration était entré au Conseil comme représentant des intérêts des enfants à besoins particuliers.

On est, dans cet établissement, particulièrement attaché à la cohérence des pratiques dans l'école tout entière en ce qui concerne non seulement le programme d'études, mais aussi le soutien que reçoivent chacun des enfants sur le plan de la morale. L'établissement a ainsi mis en œuvre un programme dit de « discipline affirmée » (*assertive discipline*) dans toute l'école auquel tous les enseignants adhèrent, qui définit les règles de comportement à suivre en classe, règles dont le non-respect par les élèves se traduit par des punitions constructives, plus ou moins sévères, dont l'application requiert souvent l'intervention des parents. Ce programme prévoit également des récompenses pour bonne conduite, individuelle et collective. Si les élèves ont le sentiment qu'ils ont été injustement punis, ils peuvent faire « appel ». L'école estime que cette méthode a énormément contribué à éviter les « renvois » d'élèves – qui constitue un problème particulièrement aigu au Royaume-Uni – car c'est un moyen de régler les problèmes des écarts de conduite avant qu'ils ne prennent des proportions inacceptables. C'est

dans certains pays un sujet de grande préoccupation et de nombreux chefs d'établissement ont posé la question de savoir comment faire face à une violence que les enfants manifestent à un âge de plus en plus précoce. En Australie, par exemple, on ouvre des écoles spéciales pour accueillir les enfants violents.

Dans l'école secondaire du Derbyshire au Royaume-Uni, on s'attache à ce que les enfants soient confiés à des groupes de tuteurs afin qu'ils se trouvent en compagnie d'autres enfants et de maîtres plus tolérants. En outre, on s'emploie à régler individuellement et de façon constructive les problèmes de conduite que posent certains individus. Par ailleurs, l'équipe de soutien de l'apprentissage offre aux élèves à besoins particuliers un « havre de paix » vers lequel, de même que les autres élèves, ils se tournent volontiers pendant les interclasses et les récréations.

Dans l'un des établissements que nous avons visités au Colorado, il existe une « école dans l'école » dénommée C*hoice*. Cette formule donne aux élèves plus de pouvoir sur le déroulement de leurs études et selon les professeurs, elle convient admirablement à ceux qui ont du mal à s'intégrer à la structure de l'école ordinaire, et notamment aux enfants à besoins particuliers.

Élaboration des programmes d'études

Le programme est un autre secteur essentiel où l'on peut agir pour soutenir l'intégration fonctionnelle dans le système scolaire et dans tous les pays visités, on s'est attaqué de manière plus ou moins résolue à la question. En Australie, par exemple, au titre de la stratégie nationale pour l'équité dans l'enseignement (1994), les programmes et l'évaluation sont considérés comme des éléments clés de l'action en faveur des élèves à BEP. En Nouvelle-Galles-du-Sud, l'éducation centrée sur les acquis (une approche structurée de l'enseignement qui place au premier rang des priorités les résultats que les élèves doivent atteindre à mesure qu'ils progressent dans leur cursus) a été mise en exergue et le Conseil des études de l'État a mis au point des cours généraux d'apprentissage des compétences de la vie courante, enseignés en complément des matières essentielles du programme et qui peuvent être inclus dans les programmes d'enseignement personnalisés. Un programme de rattrapage en lecture (Clay, 1994) a également été mis en place et est appliqué dans les établissements. Au Royaume-Uni et au Canada, les élèves à BEP suivent le programme normal auquel les enseignants apportent les adaptations nécessaires. Au Colorado, un projet financé à l'échelon fédéral concernant la réforme des systèmes d'élaboration des programmes (Supporting Inclusive Learning Communities – SILC) vise à favoriser un changement positif dans les écoles au moyen de méthodes fondées sur la recherche-action. Les progrès accomplis par rapport aux objectifs fixés sont mesurés tous les mois.

Dans l'une des écoles secondaires que nous avons visitées, le programme d'études applicable aux enfants à BEP comportait des enseignements sur les pro-

blèmes d'affectivité et notamment le développement socio-affectif et la gestion des conflits. On privilégie, pour les enfants ayant de graves difficultés d'apprentissage, l'enseignement des compétences de la vie courante et l'autonomie fonctionnelle.

Dans d'autres pays, il arrive que, pour les élèves à BEP, on remplace certaines matières comme l'enseignement d'une langue étrangère par des matières plus concrètes. Du coup, des retouches peuvent être apportées au système d'évaluation.

Il arrive aussi que l'on modifie l'emploi du temps des maîtres, peut-être pour suivre l'exemple du Danemark où l'on a tendance à faire que les enseignants conservent les mêmes élèves pendant plusieurs années scolaires. En Italie, les instituteurs travaillent en modules faisant intervenir deux enseignants pour trois classes ou trois enseignants pour quatre classes, chaque enseignant ayant la charge d'un ensemble de matières pendant deux ou trois ans. Cette méthode, mise en œuvre avec le concours d'enseignants de soutien, a l'avantage de donner plus de cohérence aux programmes pédagogiques prévus pour les élèves à BEP. En outre, dans le premier cycle secondaire, les enseignants suivent les élèves pendant trois ans, voire dans le cas des élèves à BEP, à cheval sur le primaire et le premier cycle secondaire. Dans de nombreux pays, la progression est programmée et surveillée grâce aux programmes d'enseignement personnalisés, mis au point en général de façon collective avec le concours des inspecteurs de l'enseignement, comme en Italie, ou bien d'autres fonctionnaires de l'autorité éducative locale ou des services de soutien.

Un point essentiel, s'agissant de l'application du programme pour les élèves à BEP, est celui de la fourniture des outils pédagogiques. Aucun pays n'y pourvoit en totalité par le biais d'un service central ou d'éditeurs privés ; quant aux outils complémentaires, les enseignants se chargent de les mettre au point, soit tous seuls, soit parfois en collaboration avec des collègues de l'établissement. Dans l'établissement visité dans le Derbyshire, au Royaume-Uni, ces outils complémentaires ont été un des facteurs primordiaux du succès du programme d'insertion scolaire. Les enseignants complètent les manuels à l'aide d'outils qu'ils préparent spécialement pour chaque matière, ce qui leur permet de différencier réellement leur pédagogie. Les dossiers ainsi mis au point sont stockés dans une médiathèque spéciale où ils sont à la disposition de l'ensemble du corps enseignant. Pouvoir accéder facilement à ces ressources pédagogiques est évidemment essentiel pour les enseignants, surtout au niveau secondaire où le programme est plus varié et la pression plus forte. D'où l'intérêt évident de l'informatique à laquelle font du reste abondamment appel certains établissements. On ne sait pas si les logiciels disponibles répondent à tous les besoins, mais on peut en douter.

La pédagogie différenciée est un des clés du succès de l'insertion scolaire, mais en Italie, où l'âge limite de la scolarité obligatoire est fixé à 14 ans, ce processus onéreux est moins développé dans les écoles secondaires du deuxième cycle

où les élèves ont plus de choix, où l'on s'oriente visiblement plus vers le passage à la vie active et où des conseillers assurent un soutien additionnel.

Organisation de la classe

Les enseignants qui font la classe selon le mode de l'intégration sont généralement aidés par au moins un autre adulte. Des aides-éducateurs sont spécialement affectés au suivi individuel des enfants qui présentent des handicaps modérés ou graves et non au suivi général des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers, bien qu'ils assistent souvent les uns et les autres. Ils ne travaillent pas nécessairement à plein temps et ce genre d'activité plaît souvent aux personnes comme les mères d'enfants scolarisés dans le primaire, dont les autres activités ne leur permettraient pas d'occuper un emploi rémunéré à plein temps.

Les aides-éducateurs travaillent sous la direction du professeur qui prépare le cours qu'il fera aux enfants à BEP, si besoin est, avec l'équipe de soutien de l'éducation spéciale dans l'établissement. Pour que le cours soit fructueux, le professeur a généralement besoin d'un temps assez long pour le préparer et de plus de temps encore pour procéder aux adaptations nécessaires pour les enfants à BEP. Lorsqu'il s'agit d'un enfant ayant de graves difficultés d'apprentissage, par exemple, le temps de préparation peut s'allonger d'un quart par rapport à la normale. Il faut en outre prévoir du temps pour discuter du cours avec l'aide-éducateur.

Nous avons assisté à des cours dont la préparation était si parfaite que les enfants disposaient de toutes les informations et de toutes les consignes nécessaires par écrit dès le début du cours, avec du matériel, par exemple des instructions simplifiées et illustrées, adapté aux besoins d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage. De la sorte, la plupart des enfants pouvaient suivre les cours sans aide, ce qui laissait au professeur et à l'aide-éducateur le loisir d'aller de l'un à l'autre, dès le début du cours, en aidant tous ceux qui en avaient besoin.

Le système le plus courant dans les pays que nous avons visités est celui où l'aide-éducateur travaille dans la classe avec un enfant handicapé, sur le même sujet que la classe tout entière, mais il existe aussi d'autres formules. Nous avons vu par exemple un aide-éducateur prendre à part un enfant ou un petit groupe pour travailler sur un sujet particulier, circuler dans la classe pour aider différents enfants y compris des enfants à BEP ou surveiller la classe toute entière, tandis que le professeur aidait les enfants à besoins particuliers.

L'aide apportée en classe aux enfants handicapés est d'autant plus efficace qu'elle s'intègre au programme général d'études de l'établissement, qu'elle est très précisément conçue pour répondre aux besoins particuliers décelés chez chacun, que la progression des intéressés est systématiquement évaluée et les résultats de l'évaluation mis à profit pour réorienter, le cas échéant, l'aide prévue.

Le ciblage de l'enseignement est généralement une obligation pour certains enfants à BEP, pour lesquels des objectifs d'apprentissage sont inscrits dans des documents officiels, par exemple les programmes d'enseignement personnalisés. Ce ciblage est plus ou moins spécifique, de même que l'évaluation de la progression.

Conclusions et conséquences pour l'action

Quelles sont les implications de l'intégration des enfants handicapés dans les établissements et les classes ordinaires ?

Les conclusions qui suivent reposent pour l'essentiel sur les études de cas conduites dans huit pays de trois régions du monde (Amérique du Nord, Europe et les pays du Pacifique) où l'intégration scolaire est en cours d'application. Dans certains de ces pays, tous les élèves sont intégrés dans l'enseignement ordinaire, quel que soit leur degré d'incapacité. Force est de constater que rares sont les exemples d'intégration pleine et entière, en dépit des politiques menées en sa faveur et de l'évolution des pratiques. Néanmoins, ils existent et sur la base de ces exemples cet ouvrage a tenté d'identifier les principaux problèmes que pose la mise en place et le maintien d'une intégration scolaire complète et de stimuler le processus de changement.

Bien que le débat sur l'opportunité et la faisabilité de l'insertion scolaire soit loin d'être tranché, l'intégration des élèves à BEP dans les écoles ordinaires est une mesure qui bénéficie d'un soutien international, à l'instar de plusieurs autres touchant l'équité, les droits de l'homme, l'adoption de stratégies en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie et de la décentralisation, et elle mérite de recevoir tout autant d'attention de la part de ceux qui ont la charge de la politique et de la planification de l'éducation. Que l'on consacre des sommes considérables à l'éducation des enfants à BEP peut être considéré comme un effort de discrimination positive en faveur de l'égalité des chances des personnes les plus défavorisées de la société. Cela étant, dans de nombreux pays, l'intégration scolaire n'est encore que l'ombre d'elle-même, bien qu'elle ait fait la preuve qu'elle pouvait être une aide pour *tous* les élèves et qu'elle démontre de plus en plus son intérêt économique (voir également McGregor et Vogelsberg, 1998).

Pour toutes sortes de raisons, les systèmes éducatifs des pays de l'OCDE se sont mis en place à une époque où l'on pensait qu'il fallait séparer les enfants à BEP de la majorité des élèves pour que le système puisse fonctionner efficacement, d'où la constitution de deux systèmes, fonctionnant en parallèle, les élèves à BEP bénéficiant d'un soutien additionnel.

Moyennant quoi, il s'est créé d'un côté un système ordinaire qui ne ressent pas la nécessité de s'adapter aux besoins de *tous* les enfants et de l'autre, un système d'éducation spéciale qui récupère les enfants rejetés par le premier et qui, au

moyen de ressources additionnelles considérables, en des lieux séparés souvent, tente de remédier aux défaillances du premier. Aucune de ces deux situations n'est recommandable, ni du reste ne correspond à la volonté d'équité et de respect des droits des élèves qui est celle de notre époque.

L'insertion scolaire est un processus qui vise à remédier à ces erreurs en changeant la structure et le fonctionnement des systèmes éducatifs et les pratiques scolaires dans l'intérêt de tous les élèves. Son but fondamental est de fusionner les cadres juridiques et financiers de l'enseignement ordinaire et de l'éducation spéciale et de faire que ce système unifié prenne en charge *tous* les élèves.

Les établissements intégrés sont des organisations apprenantes au sein desquelles les enseignants adaptent leur pédagogie à la diversité des demandes des apprenants, cela dans le contexte de l'évolution de l'établissement tout entier qui s'emploie à répondre de façon diversifiée aux besoins d'apprentissage des individus en modifiant sa structure et ses fonctions. C'est ainsi que l'école accepte la responsabilité qui est la sienne, à savoir éduquer *tous* les enfants, et récuse le dualisme éducation ordinaire/éducation spéciale. Certes, les écoles ne fonctionnent pas en vase clos et l'intégration scolaire suppose aussi que l'on modifie les modalités de contrôle des établissements par les autorités centrales et locales, comme la manière dont les enseignants et les autres professionnels sont préparés à leur tâche par la formation initiale et la formation continue.

Il ne faudrait pas en déduire que ces réformes peuvent être menées à bien sans les ressources ordinaires allouées à l'éducation spéciale, bien au contraire. Ce qu'il faut en déduire, c'est que les pouvoirs de contrôle et d'organisation des ressources doivent changer de mains et devenir l'affaire de l'école tout entière. Un tel changement ne serait pas sans conséquence, spécialement en ce qui concerne le financement et la formation.

Une approche du soutien plus autonome

L'une des caractéristiques des systèmes pratiquant l'intégration scolaire est de créer des établissements où le soutien additionnel apporté aux élèves à BEP est dispensé de façon plus autarcique. On peut citer comme exemples :

- Davantage de flexibilité dans la définition de l'effectif des classes et leur composition.
- Soutien immédiat des enseignants de l'éducation spéciale, attachés à l'établissement, au professeur chargé d'une classe.
- Diminution du rapport élèves/maîtres.
- Application plus aisée des programmes différenciés et élaboration de pédagogies plus souples grâce à l'établissement en commun des évaluations et à la rédaction de programmes éducatifs personnalisés.

– Élaboration collective des programmes, y compris des outils pédagogiques destinés aux enfants à BEP.

Il s'agit de stratégies qui sont par nature préventives, en ce sens qu'elles contribuent à éviter l'échec et créent un environnement qui dispense d'assurer un enseignement s'adressant à la moyenne des élèves. Cette démarche donne davantage de latitude à tout le personnel, au sein duquel les enseignants chargés des enfants à BEP peuvent jouer un rôle plus général à tous les niveaux de l'établissement. Cette façon de travailler permet également de tirer le meilleur parti possible du soutien que les aides-éducateurs sont chargés d'apporter aux élèves en très grande difficulté.

Services extérieurs

Les écoles intégrées bénéficient néanmoins encore du soutien de services extérieurs au fonctionnement desquels il faut s'intéresser de très près. Pour que les écoles soient en mesure de répondre rapidement et efficacement aux besoins d'apprentissage recensés, elles doivent, comme on l'a dit précédemment, disposer des compétences nécessaires en interne. Comme le montrent les cas observés d'intégration scolaire les plus efficaces, l'une des conditions capitales à cet effet est que les services de soutien donnent au personnel de l'établissement les moyens de résoudre leurs propres problèmes en leur inculquant les compétences nécessaires et en organisant continuellement des séances de formation en cours d'emploi. On observe dans de nombreux systèmes efficaces que les parents et d'autres membres de la population locale sont partie prenante et peuvent tirer profit de la formation continue proposée aux enseignants et intervenants d'autres professions. Le système mis en place à Woodstock dans la province du Nouveau-Brunswick au Canada, où la volonté de fonctionner de la sorte est explicite, se traduit par une progression des élèves particulièrement bonne. S'il n'est pas possible de tirer des conclusions générales à partir de ce seul exemple, ce résultat va dans le même sens que ceux issus d'autres travaux, lesquels donnent à penser que les compétences supplémentaires acquises par les enseignants grâce à la collaboration sur laquelle se fonde ce modèle de formation peuvent être bénéfiques à l'ensemble des élèves de l'établissement et pas seulement à ceux ayant des besoins particuliers (Manset et Semmel, 1997).

Formation

Dans tous ces établissements, le succès s'explique essentiellement par la formation de tous les intéressés. Nous avons analysé dans le détail la formation impartie aux enseignants et intervenants d'autres professions et signalé dans le paragraphe précédent une méthode particulière employée à cet égard. Toutefois, sur la base des travaux dont il est fait état dans les études de cas de la partie 3 sur

la formation des enseignants et autres intervenants, on peut conclure que de manière générale, le personnel ne paraît pas suffisamment préparé à évoluer dans le contexte éducatif différent qui est celui de l'intégration scolaire. C'est là un domaine où d'importants progrès pourraient être accomplis.

Coûts

L'éducation spéciale a partout bénéficié de modalités de financement différentes de celles qui s'appliquaient à l'enseignement normal. Son financement a toujours été plus généreux : rémunérations plus élevées des enseignants, nombreuses autres ressources additionnelles – aides-éducateurs, équipements supplémentaires et locaux adaptés. On commence à admettre que les enseignants spécialement formés pour l'éducation spéciale peuvent être une ressource très utile pour les établissements scolaires en général et l'ensemble des élèves. S'ils sont tous en poste dans les écoles spéciales, on profitera moins, voire pas du tout, de la ressource qu'ils représentent.

Dans les exemples dont il est fait état dans le présent rapport, le coût des élèves handicapés est en général de deux à quatre fois supérieur à celui des élèves sans handicap lorsqu'ils sont intégrés à une école ordinaire, et plutôt plus s'ils sont placés en école spéciale. Les chiffres en l'occurrence varient énormément et sont fonction des circonstances. Des travaux préliminaires, conduits au Royaume-Uni (voir annexe 3), tentaient, en mettant en regard les coûts et les résultats, de comparer l'enseignement intégré et l'enseignement spécial. Il n'a pas été possible de réaliser une analyse coût/efficacité en bonne et due forme en raison du manque de données, mais il ressort de cette étude pilote que l'école pratiquant l'intégration scolaire devrait être plus rentable, étant donné les meilleurs résultats obtenus par ses élèves au test de lecture.

Les modalités de financement peuvent jouer à l'encontre de l'intégration scolaire, par exemple en allouant aux enfants à BEP intégrés dans l'enseignement normal des crédits moins généreux qu'aux enfants équivalents placés dans des établissements spéciaux. De nombreux pays étudient attentivement ces dispositifs et formules de financement pour éviter cet effet pervers, et il se pourrait que grâce à de nouveaux arrangements, la balance vienne à pencher en faveur de l'intégration.

Obligation de rendre des comptes

On exige de plus en plus, et à juste titre, des systèmes éducatifs qu'ils rendent des comptes. Toutefois, on analyse souvent l'évolution des systèmes éducatifs isolément, sans tenir compte des systèmes d'éducation spéciale, ce qui peut constituer un obstacle supplémentaire à l'insertion scolaire. Cette façon de faire peut par exemple décourager les écoles ordinaires d'accepter des élèves à BEP

dont les résultats d'examen seront vraisemblablement médiocres. Si tel est bien le cas pour certains élèves à BEP, comme on l'a dit précédemment, l'expérience montre que contrairement à ce que l'on peut penser, l'intégration scolaire améliore en fait les résultats des élèves qui n'ont pas de besoins particuliers. Cela peut être en partie dû au fait que l'on se préoccupe davantage de la pédagogie et que, grâce aux programmes différenciés, les enseignants font profiter de leurs compétences l'ensemble des élèves. C'est là une importante question dont l'étude mérite d'être poursuivie. Les indicateurs de l'OCDE sur l'éducation sont sans doute un moyen d'approfondir ces observations, voire de comparer coûts et résultats.

L'*intégration totale est-elle possible ?*

A partir des exemples d'insertion décrits dans cet ouvrage, on pourrait aisément conclure que du point de vue pédagogique, il n'y a pas de limite au degré d'insertion scolaire possible. Des exemples sont fournis (par exemple Canada, New Brunswick ; Italie ; Allemagne) pour montrer que tous les enfants, si gravement handicapés qu'ils soient, peuvent être inscrits à l'école ordinaire, sans dommage pour eux-mêmes ni pour les autres élèves sous réserve que les conditions de leur insertion soient adéquates.

Trois mises en garde s'imposent cependant. La première est d'ordre essentiellement politique. Il semble que pour l'instant, nombreux soient les parents qui préfèrent voir leur enfant handicapé suivre l'enseignement d'une école spéciale. Dans les régimes politiques où l'on privilégie la liberté de choix, on ne pourrait donc faire autrement que de conserver au moins quelques établissements séparés. Le coût de leur maintien n'apparaît pas prohibitif. Cependant, il faut réfléchir au frein que cette décision mettrait à la réforme et s'interroger sur les possibilités concrètes du maintien d'un double système.

La deuxième mise en garde concerne le cas des élèves présentant des troubles affectifs graves et qui sont un risque pour les autres enfants. La montée de la violence chez des enfants de plus en plus jeunes apparaît désormais comme un phénomène quasi universel. Si ces problèmes ne peuvent pas être prévenus ou enrayés à l'école grâce aux méthodes et à l'acquisition des compétences dont nous avons parlé, il faudra mettre en place d'autres structures. De plus, d'après l'étude faite au Royaume-Uni, il semblerait que des procédures disciplinaires, bien conçues, systématiques et justes se traduiraient par une baisse des taux de renvoi pour indiscipline. De plus, au Canada (New Brunswick), les écoles et les services de soutien travaillent ensemble à faire en sorte que les élèves souffrant de troubles affectifs et de troubles du comportement soient maintenus dans les écoles ordinaires.

La troisième mise en garde nous est suggérée par les élèves handicapés eux-mêmes, qui signalent que de temps en temps, ils aiment se trouver en compa-

gnie d'autres enfants ayant des handicaps analogues. Il est souhaitable qu'existent des moyens de satisfaire ce besoin humain de solidarité.

Remarques finales

Il appartient aux gouvernements centraux d'être à la pointe de l'action visant à développer l'intégration scolaire, non seulement dans une perspective d'application des accords internationaux mais aussi pour coordonner les politiques dont relèvent ces deux institutions distinctes que sont l'enseignement ordinaire et l'éducation spéciale. Il leur faut pour cela se pencher sur les cadres juridiques existants, veiller à la cohérence des politiques de réforme de l'éducation, au développement de la formation des professionnels en cause, à l'implication des autres services officiels et de la population dans son ensemble. Surveiller la marche des réformes est aussi essentiel, ne serait-ce qu'en raison de l'ampleur des sommes en cause, les ressources additionnelles allouées aux élèves à besoins particuliers provenant souvent de l'État.

On ne dira jamais assez l'importance de l'action des leaders nationaux, régionaux et locaux en faveur de l'intégration scolaire. Un grand nombre des personnalités de renommée internationale militent de nos jours au sein d'un mouvement international en faveur de l'intégration scolaire qui ne cesse de prendre de l'ampleur.

La nécessité d'intégrer les élèves handicapés ne disparaît pas avec la fin de la scolarité obligatoire et la demande va croissant d'accès aux structures éducatives post-obligatoires, y compris l'université, afin d'améliorer les chances d'accès au marché au travail et d'insertion sociale des personnes handicapées. Un bilan de l'enseignement post-obligatoire des personnes handicapées, effectué dans le cadre de la présente étude, a d'ores et déjà été publié (OCDE, 1997*b*). Les travaux sur le sujet se poursuivent.

Il ressort de tout ce qui a été dit que le développement de l'enseignement intégré doit être envisagé comme un processus de réforme. Son bon fonctionnement suppose une formation à de nombreuses attitudes nouvelles et le développement de pratiques nouvelles non seulement parmi les professionnels de l'enseignement mais également parmi la collectivité et la société dans son ensemble. Alors que ces changements s'opèrent, de nombreux pays maintiennent une offre diversifiée pour donner le choix aux parents et assurer la flexibilité requise pour s'adapter aux spécificités locales.

Quelques commentaires sur les inconvénients de l'enseignement intégré et les limites de l'étude

Étant donné la nature du travail entrepris, qui est présenté dans cet ouvrage et qui a cherché à établir les bonnes pratiques en matière d'enseignement intégré,

on ne s'est guère intéressé aux inconvénients potentiels de l'intégration scolaire même si quelques problèmes peuvent être identifiés. Étant donné le nombre très limité de systèmes qui ont été capables de développer l'intégration totale, il est important d'examiner de plus près la question.

Comme nous l'avons indiqué, le bon fonctionnement d'un système d'enseignement intégré dépend d'un grand nombre de facteurs, à de nombreux niveaux du système. Il suppose notamment l'existence d'une volonté politique, de moyens éducatifs et de bâtiments accessibles, d'enseignants compétents, ainsi que le soutien de la collectivité et celui des parents des élèves handicapés mais aussi des élèves non handicapés. Il s'agit là d'un élément important dans la mesure où les parents des élèves non handicapés craignent bien souvent que l'intégration d'élèves handicapés amène les enseignants à consacrer à ces enfants un temps disproportionné au détriment du travail des élèves non handicapés.

Un système d'enseignement intégré doit donc être à même de continuer à offrir à tous les élèves un service de qualité dans un environnement sûr. Une défaillance de l'un quelconque des facteurs nécessaires à une intégration effective peut compromettre le bon fonctionnement du système pour les élèves handicapés comme pour les autres élèves. C'est ainsi que des enfants violents dont le comportement peut être incontrôlable peuvent menacer la sécurité de l'école pour d'autres usagers.

Dans le monde de l'enseignement des sourds, on trouve également d'ardents partisans d'un enseignement ségrégatif arguant du fait que les sourds ont leur propre système de langage qui doit être respecté. Et cet argument a un retentissement important dans bon nombre de pays, même dans des pays qui pratiquent des politiques fortement intégratrices comme la Suède, où l'on trouve un système d'enseignement ségrégatif.

Des travaux antérieurs de l'OCDE (voir OCDE, 1995*a*), que sont venus confirmer les déclarations de certains élèves signalées par les travaux actuels, soulignent le risque d'un isolement social dans l'enseignement intégré. Si l'on veut régler ce problème, il faut s'y attaquer directement. Toutefois, il ne faut pas perdre de vue que l'isolement social peut se produire également dans les écoles d'enseignement ségrégatif non seulement dans le fonctionnement des écoles elles-mêmes mais aussi du fait qu'elles se trouvent bien souvent à une grande distance du domicile des élèves et de leur famille et de leur communauté.

Bon nombre d'arguments présentés dans les publications mettant en garde contre l'intégration reposent bien souvent sur l'hypothèse que des enseignants ordinaires devront simplement, avec peu voire aucune aide supplémentaire, se débrouiller avec des élèves ayant des difficultés pour lesquelles le système n'a pas réussi jusque-là à prendre des mesures efficaces (par exemple, Merrow, 1996 ; Fuchs et Fuchs, 1994). Mais ce n'est pas là un argument contre l'intégration, dans le

sens systémique décrit par le présent ouvrage, mais un argument contre une argumentation en faveur de l'intégration sans les réformes qu'implique le terme d'« intégration ».

En fin de compte, le développement d'un enseignement intégré est une décision politique qui doit prendre en compte un grand nombre de réalités et de perspectives. Même si cet ouvrage apporte la preuve qu'une intégration totale dans les écoles est possible, un examen plus large du problème serait nécessaire pour le situer dans une perspective plus vaste en tenant compte des expériences vécues après l'école tant dans le monde du travail que dans la société en général. Cet examen devrait également considérer les expériences postscolaires des élèves handicapés éduqués dans des établissements spécialisés.

Partie 3

Études par pays

1. Australie

Introduction

Ce rapport est le résultat des visites effectuées en Nouvelle-Galles-du-Sud (Australie) en décembre 1997. A en juger par les informations recueillies lors du précédent projet (OCDE, 1995*a*, p. 39) et d'un simple point de vue statistique, la situation australienne en matière d'intégration dans les écoles ordinaires des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP) était relativement typique de celle des pays Membres de l'OCDE à cette époque.

Les conclusions de cette enquête ont montré que la prédominance d'enfants élevés en dehors de l'enseignement ordinaire est pratiquement nulle en Italie et dans la province canadienne du New Brunswick alors qu'elle est de 4.9 % en Suisse, l'Australie occupant une position médiane avec 1.55 %. Dans cette fourchette, le chiffre de l'Australie est supérieur à celui de pays comme l'Islande et le Royaume-Uni mais inférieur à celui de l'Allemagne et des États-Unis.

En fait, les pratiques australiennes varient sensiblement d'un endroit à l'autre car les six États et deux territoires qui composent ce pays administrent et financent très largement leur propre système scolaire et que les politiques et pratiques en la matière (programmes d'étude, évaluation, emploi et formation professionnelle des enseignants) sont déterminées à l'intérieur de chaque État ou territoire (Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs, 1996*a*, p. 1).

Aux fins de la présente étude, la Nouvelle-Galles-du-Sud qui, de par son étendue, représentait en 1994 34 % des élèves australiens (Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs, 1996*a*, p. 13) est considérée comme un « État-nation », l'unité d'étude étant la Nouvelle-Galles-du-Sud et non pas l'ensemble du territoire australien. Toutefois, dans certains cas appropriés, il sera également fait référence au contexte général australien. Avant les visites, le personnel d'encadrement s'occupant des politiques et pratiques éducatives spécifiques à cet État a reçu un document-cadre (voir annexe 4) qui identifiait les problèmes à étudier aux différents niveaux et présentait les principales questions à poser.

Les visites ont été effectuées sur une durée de cinq jours par le directeur de l'étude et par le consultant chargé de l'étude. Les contraintes de temps n'ont pas

OCDE 1999

permis d'explorer tous les problèmes identifiés. Les informations relatives aux politiques et pratiques pertinentes ont été compilées à partir de documents officiels mais aussi à l'occasion des réunions avec le personnel d'encadrement du ministère de l'Éducation et de la Formation de la Nouvelle-Galles-du-Sud et des districts visités, et des visites effectuées dans les écoles. Le travail avec les élèves a été observé et discuté dans trois écoles primaires, une école secondaire et une école spéciale.

Tous les coûts sont exprimés en dollars américains, corrigés par les parités de pouvoir d'achat et en monnaie nationale.

A. Aménagement au niveau du pays, des États et des districts

Prévalence

En 1990, un comité constitué par le Conseil australien de la santé publique et de la recherche médicale a estimé que 10 à 16 % des enfants et adolescents avaient des difficultés d'apprentissage pouvant résulter d'une incapacité intellectuelle, d'un déficit physique, d'un défaut sensoriel, d'une difficulté émotionnelle, d'un environnement inadéquat et/ou de l'absence d'opportunités éducatives appropriées et que 2 à 4 % d'autres présentaient des incapacités d'apprentissage résultant d'autres facteurs et avaient un niveau académique nettement inférieur à celui auquel on pouvait s'attendre compte tenu de leur âge et de leurs facultés générales (McRae, 1996, p. 84).

Lorsqu'ils sont perçus dans un contexte éducatif et non pas sanitaire, les enfants handicapés sur le plan de l'acquisition de connaissances sont en général considérés constituer un sous-groupe parmi les enfants ayant des difficultés d'apprentissage et non pas un groupe distinct.

En Australie, où la scolarité est essentiellement obligatoire entre 6 et 15 ans, sur une population totale en âge scolaire de 3.1 millions d'enfants en 1994, 71.5 % des enfants fréquentaient des écoles d'État, 19.4 % des écoles catholiques et 9.1 % des écoles indépendantes (Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs, 1996*b*, p. 10).

A l'intérieur du système éducatif public, 2.3 % des enfants étaient en 1992, reconnus comme ayant des handicaps ; dans les États de Victoria et d'Australie occidentale, ce chiffre était de 1.8 % et dans le territoire du Nord il était de 5.6 % alors qu'en Nouvelle-Galles-du-Sud, il se situait à 2.4 %, soit un niveau voisin de la moyenne nationale. Pour l'ensemble des écoles non publiques, le pourcentage des enfants reconnus comme ayant des handicaps était deux fois moins important que dans les écoles publiques. Par conséquent, pour l'ensemble des écoles publiques et non publiques, 2 % des élèves étaient reconnus comme ayant des handicaps (de Lemos, 1994, p. 54).

Alors qu'en Nouvelle-Galles-du-Sud la fréquence des enfants ayant des handicaps était en 1992 relativement typique de celle observée dans les écoles publiques de l'ensemble de l'Australie, la répartition du placement de ces élèves n'était pas, comme le montre le tableau 1.1, tirée des chiffres présentés par de Lemos (*op. cit.*, p. 58).

Pour un nombre total d'élèves dans les écoles publiques de Nouvelle-Galles-du-Sud de 757 921 en 1988, 755 906 en 1995 et 764 173 en 1997, la proportion des enfants reconnus comme ayant des handicaps est passée de 1.9 % en 1988 à 2.7 % en 1995 et se maintenait à 2.6 % en 1997 (McRae, 1996, p. 23 ; New South Wales Department of School Education, 1997*b*). Cette apparente progression sur dix ans de la prédominance des handicaps a été probablement due en partie à une modification des critères d'identification des handicaps, du fait de l'attention accrue portée aux handicaps par les programmes d'intégration élaborés au cours de cette période.

Entre 1988 et 1995, le nombre des enfants placés dans des écoles spéciales est tombé de 4 617 à 3 789, tandis que celui des enfants placés dans des classes spéciales est passé de 8 736 à 11 325 et que celui des enfants bénéficiant d'un soutien dans les écoles ordinaires est passé de 1 135 à 5 042, ce dernier chiffre représentant 0.7 % de la population scolaire totale (McRae, 1996, p. 23). On peut observer cette évolution proportionnelle sur le tableau 1.2 ; les chiffres tirés du recensement effectué en Nouvelle-Galles-du-Sud à mi-1997 démontrent une persistance de cette tendance.

Il faut reconnaître que dans le tableau 1.2, l'augmentation entre 1988 et 1995 de la proportion d'élèves à handicaps scolarisés dans des classes ordinaires reflète en partie l'augmentation du pourcentage des élèves reconnus comme ayant des handicaps. Toutefois, l'augmentation observée entre 1995 et 1997, période sur laquelle le pourcentage des élèves reconnus comme ayant des handicaps a légèrement diminué, doit représenter une progression véritable de la proportion des élèves à handicaps scolarisés dans des classes ordinaires.

Tableau 1.1. **Répartition des élèves présentant des handicaps (ensemble de l'Australie et Nouvelle-Galles-du-Sud) dans les différents types d'établissement, 1992**

Pourcentage

	Australie	Nouvelle-Galles-du-Sud
École spéciale	28	21
Classe spéciale	27	46
Classe ordinaire	45	33

Tableau 1.2. **Pourcentages d'élèves de Nouvelle-Galles-du-Sud ayant des handicaps, dans les différents types d'établissement, 1988-97**

	1988	1995	1997
École spéciale	32	19	16
Classe spéciale	60	56	49
Classe ordinaire	8	25	34

Note : Chiffres arrondis au pourcentage le plus proche.

Dispositifs

Lors de son examen de la politique et des pratiques australiennes en matière d'enseignement des élèves présentant des handicaps, Forlin (1997) a noté une évolution générale vers leur admission, du moins en premier lieu, dans les écoles du voisinage lesquelles se chargent de plus en plus de faire bénéficier ces enfants de services spéciaux de soutien.

Comme l'Australie en général, la Nouvelle-Galles-du-Sud propose aux enfants à BEP trois types essentiels d'enseignement public : les écoles spécialisées (on en recensait 104 en 1995 en Nouvelle-Galles-du-Sud) qui sont appelées écoles à objectifs spécifiques ; les classes spéciales (on en recensait 465 dans les 2 084 écoles ordinaires de l'État) qui sont appelées classes de soutien et les classes ordinaires, avec ou sans une aide particulière (McRae, 1996, p. 26).

Vers le milieu de l'année 1997, le nombre des écoles spéciales était tombé à 98 et celles-ci représentaient 0.5 % de l'effectif scolaire total de l'État. Les élèves aborigènes et ceux originaires de l'Île de Torres Strait représentaient 7 % de la population fréquentant les écoles spéciales mais 3 % seulement de la population scolaire en général (New South Wales Department of School Education, 1997*b*).

C'est dans ce contexte général de réduction du nombre de places dans les écoles spéciales et dans le but d'inverser une tendance à l'accroissement de la violence à l'école qu'a été programmée l'ouverture de deux nouvelles écoles spéciales pouvant accueillir chacune 42 élèves souffrant de difficultés comportementales sévères ; à l'époque des visites, des publicités paraissaient dans les circulaires éducatives du ministère pour le recrutement de directeurs.

En 1992, les enfants à BEP bénéficiaient d'un soutien dans les classes ordinaires de 1 242 écoles, c'est-à-dire 60 % de l'effectif total (McRae, 1996, p. 26) et ce soutien était financé soit par le State Integration Funding, soit par un financement du Commonwealth. A l'époque des visites, le State Integration Funding avait été

étendu aux enfants de 1 397 écoles et le nombre d'enfants bénéficiant d'un soutien financier par ce biais était passé de 3 976 à fin 1996 à 4 814 à fin 1997.

L'étude de la scolarité en Australie effectuée par de Lemos (1994, p. 80) incluait un décompte des personnels dans un échantillon pondéré de 57 écoles spéciales, avec un effectif moyen de 49 élèves par école. Le personnel était constitué pour environ 42 % d'enseignants ayant suivi une formation spécialisée à l'enseignement spécial, pour 12 % d'enseignants n'ayant reçu aucune formation spécialisée, pour 26 % d'assistants, pour 9 % de conseillers et de personnes effectuant diverses formes de thérapie et pour 11 % de personnes ayant un rôle de secrétariat, d'administration ou de maintenance. Globalement, le ratio était de 4.9 élèves pour un enseignant et de 3.3 élèves pour un enseignant plus un auxiliaire.

Dans les écoles primaires australiennes constituant l'échantillon, le ratio du nombre d'élèves avec handicap était de 5.1 pour un enseignant plus un auxiliaire (McRae, 1996, p. 91) et dans les écoles secondaires ce ratio était de 5.2 pour 1 (*op. cit.*, p. 99), mais ces ratios ne tiennent pas compte du fait que de nombreux élèves bénéficient également d'un soutien assuré par les enseignants des classes ordinaires. Les statistiques pour 1994 présentées par le Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (1996*b*, p. 57) replacent ces données dans leur contexte ; les ratios globaux élèves/enseignant dans les écoles gouvernementales australiennes étaient de 18.3 pour 1 dans le primaire et de 12.4 pour 1 dans le secondaire.

En Nouvelle-Galles-du-Sud, les affectations de personnel à l'enseignement spécial s'opéraient de telle sorte qu'en 1996 chaque enseignant de l'enseignement spécial était désigné en fonction d'une catégorie spécifique d'incapacité, de tranche d'âge et de type de placement ; on recensait globalement jusqu'à 88 désignations et les ratios élèves/enseignant variaient en fonction de cette désignation.

Pour les classes spéciales à l'intérieur des écoles ordinaires de l'État, l'effectif par classe allait d'un maximum de 18 pour 1 dans certaines classes pour élèves à handicaps intellectuels faibles (QI compris entre 56 et 75) à 10 pour 1 pour les handicaps physiques dans le primaire à un minimum de 6 pour 1 pour les handicaps intellectuels sévères (QI inférieur à 30), déficit sensoriel et difficultés émotionnelles ou comportementales. Dans les écoles spéciales, l'effectif tombait de 12 pour 1 à 5 pour 1 (McRae, 1996, p. 14). On peut observer cette situation dans le contexte des ratios élèves/enseignant de la Nouvelle-Galles-du-Sud qui, en 1994, étaient généralement de 18.9 pour 1 dans le primaire et de 13 pour 1 dans le secondaire (Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs, 1996*b*, p. 57).

Des auxiliaires sont affectés aux enseignants selon des formules complexes, comportant notamment un système d'échelle mobile. A titre d'exemple, trois à quatre classes spéciales pour élèves souffrant de handicaps intellectuels légers

partagent un auxiliaire à plein temps. A l'autre extrémité, une classe de six élèves souffrant de handicaps intellectuels sévères bénéficie d'un auxiliaire à plein temps.

Outre l'allocation principale d'effectifs effectuée par l'État, il existe une allocation par le biais du State Integration Funding qui a augmenté au fil des ans depuis sa création en 1986 et qui en 1996 permettait de payer 117 enseignants et 159 auxiliaires (McRae, 1996, p. 21).

Le cadre organisationnel à l'intérieur duquel est assurée l'offre éducative de l'État a radicalement changé en 1996 ; on est passé de 10 régions à 40 districts administrés de manière centralisée afin que les politiques et les pratiques de ces unités récemment constituées soient cohérentes. A l'époque des visites, le cadre éducatif de l'État faisait encore l'objet de changements importants ; au cours de la semaine qui a précédé les visites, le ministère a changé de nom, devenant le ministère de l'Enseignement et de la Formation et une révision correspondante des responsabilités du personnel était imminente.

Politique générale

L'équité est un principe bien établi de l'enseignement australien (Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs, 1994) et les politiques australiennes en matière d'enseignement spécial, examinées par Forlin (1997), reflètent également le principe sous-jacent du placement dans l'environnement le moins restrictif possible, bien que dans la pratique le degré d'application de ces principes varie sensiblement d'un État ou d'un territoire à l'autre.

La déclaration de politique de la Nouvelle-Galles-du-Sud en matière d'enseignement spécial indiquait en 1993 que « la politique du gouvernement de Nouvelle-Galles-du-Sud est de faire en sorte que les personnes souffrant de handicaps puissent vivre et être éduquées au sein de leur propre communauté. Cette politique repose sur le principe de la *normalisation*, c'est-à-dire de la création pour les personnes souffrant de handicaps d'un mode de vie et de conditions de vie qui soient aussi proches que possible de ceux que connaît le reste de la population ». La Charte pour l'équité en matière d'enseignement et de formation de la Nouvelle-Galles-du-Sud, qui était en application à l'époque des visites, comportait parmi ses cinq grands principes la déclaration suivante :

> « La diversité de la population est reconnue et appréciée par des approches intégratives en matière d'élaboration, de conduite d'évaluation des programmes. »

Mais le document qui énonce la « politique en matière d'enseignement spécial » de l'actuel ministère de l'Enseignement de Nouvelle-Galles-du-Sud (1997*a*) déclare explicitement que certains élèves peuvent nécessiter un enseignement spécialisé dans des établissement ségrégatifs et il semble très vraisemblable

que dans un avenir prévisible, l'offre éducative comportera quelques écoles spécialisées. Le premier des 14 objectifs énoncés dans ce document est :

> « … d'offrir un continuum équitable et souple de services d'enseignement spécial (classes ordinaires, classes de soutien dans les écoles ordinaires et écoles spéciales) pour permettre des choix éducatifs appropriés prenant en compte les besoins de chaque élève ».

Législation

La Loi australienne de 1992 sur la discrimination liée au handicap a été affirmée par la Loi anti-discrimination (amendée) de 1994 de la Nouvelle-Galles-du-Sud. Comme l'indique McRae (1996, p. 34), ce texte de loi a déclaré illégale toute discrimination se traduisant par le refus d'accès aux prestations offertes, à l'encontre d'un élève pour raison d'incapacité à moins que cet élève ne nécessite des services ou des installations dont la fourniture imposerait à l'autorité éducative un coût non justifié.

Comme l'indique McRae (*op. cit.*, p. 33), la Loi sur les services aux handicapés, votée en 1993 par la Nouvelle-Galles-du-Sud, établit que, à l'instar des autres membres de la société australienne, les personnes souffrant de handicaps, sont en droit d'exiger que leurs besoins spécifiques soient satisfaits. Ces droits englobent le droit de vivre et de faire partie de la communauté, le droit de réaliser leurs capacités individuelles au développement et le droit aux services qui les aideront à avoir un niveau raisonnable de qualité de vie.

Recommandations

L'étude nationale de la scolarisation des élèves souffrant de handicaps, commandée par le Conseil australien de l'enseignement, a montré que tous les États et territoires avaient procédé à des revues approfondies des politiques et des pratiques et que des directives détaillées relatives à l'enseignement des élèves souffrant d'incapacités, et plus particulièrement à l'identification, l'évaluation et l'élaboration des programmes éducatifs individuels (de Lemos, 1994, p. 200) avaient été élaborées dans la plupart des États.

En 1994, lors de la mise en œuvre de son plan d'enseignement spécial, le ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Galles-du-Sud a publié son projet de « modèle de soutien aux élèves souffrant de difficultés d'apprentissage » dans lequel il formulait des instructions quant aux types d'aide pouvant être fournis et aux types de services de soutien disponibles (Ministerial Council on Education, Training and Youth Affairs, 1996*a*, p. 21).

L'un des résultats de la consultation qui a suivi la publication de ce document a été la nomination en 1996 d'un coordonnateur des difficultés d'apprentissage

pour chacun des 40 districts éducatifs nouvellement créés en Nouvelle-Galles-du-Sud. Un autre résultat a été le conseil donné à chaque école primaire et à chaque école secondaire, de créer au sein de l'école une équipe de soutien.

Ces dernières années, le personnel de la direction de l'enseignement spécial de l'État, parfois en collaboration avec d'autres groupes, a élaboré de nombreuses directives écrites à l'intention des enseignants et autres personnels concernant les différents aspects de l'enseignement spécial, notamment une directive sur la gestion des élèves souffrant de désordres liés à une hyperactivité et à un déficit d'attention (New South Wales Department of School Education, 1995) et une autre sur l'aide aux jeunes enfants ayant des besoins spéciaux d'apprentissage dans leur transition vers l'école (New South Wales Department of School Education, 1997*g*).

La direction des programmes d'étude du ministère a publié à l'intention des enseignants des directives de mise en œuvre du programme Reading Recovery (New South Wales Department of School Education, 1997*c*).

Le personnel du New Children's Hospital et le ministère de l'Éducation de Nouvelle-Galles-du-Sud ont collaboré à l'élaboration (Stevens *et al.*, 1996), d'un manuel de plus de 200 pages distribué gracieusement à toutes les écoles et traitant des besoins éducatifs, des conditions médicales et des besoins en matériel des élèves souffrant de handicaps physiques. De même, le personnel du ministère de l'Éducation a élaboré et distribué un manuel traitant des besoins éducatifs et des moyens nécessaires aux élèves souffrant d'une déficience visuelle (Telec *et al.*, 1997).

A l'époque des visites, la publication d'instructions complètes sous la forme d'un autre manuel de plus de 200 pages intitulé *Special Education Handbook for Schools* (New South Wales Department of Education and Training, 1998), était imminente. Le projet de document faisait référence aux procédures à adopter pour l'évaluation des besoins et l'offre détaillée aux étudiants souffrant d'incapacités et de difficultés d'apprentissage, des différents services de soutien proposés à l'intérieur de l'école et en dehors. Il décrivait par ailleurs les objectifs et les fonctions des différents placements intégrés et ségrégatifs existant dans cet État.

Dans les années 90, la Direction des études de la Nouvelle-Galles-du-Sud a élaboré des documents d'accompagnement des programmes d'étude pour les élèves souffrant d'incapacités dans la matière principale qu'est l'Anglais et dans le domaine du développement personnel, de la santé et de l'éducation physique. A l'époque des visites, des documents provisoires d'accompagnement traitant des aspects de la communication et de l'alphabétisation avaient été publiés pour l'anglais (Board of Studies NSW, 1997*a* et 1997*b*). La Direction des études avait également élaboré d'autres modes d'évaluation des performances académiques des élèves dont les handicaps sont tels que le système traditionnel des examens les pénalise injustement.

Financement

On a calculé qu'en Nouvelle-Galles-du-Sud (McRae, 1996, p. 13) la dépense liée à l'enseignement spécial a représenté 7.8 % du budget total de l'enseignement en 1995/1996 et entre 7.2 et 7.9 % au cours des trois années précédentes. Cela représentait 2.7 % de la population d'enfants souffrant de handicaps identifiés, ainsi que le coût des enseignants de soutien qui se sont plus généralement occupés des enfants à BEP. Toutefois, il a été inférieur au surcoût généré par l'enseignement de tous les enfants à BEP car il n'inclue pas les dépenses liées au programme Reading Recovery.

La dotation en personnel a représenté environ 75 % du budget total de l'enseignement spécial. La contribution du gouvernement australien à l'offre d'enseignement spécial de l'État, par l'intermédiaire du National Equity Program for Schools (NEPS), a été proportionnellement très faible, ne représentant que 3 % du budget d'enseignement spécial de l'État. Les coûts de transport ont été importants ; ils ont représenté quelque 7 % du budget d'enseignement spécial de l'État (*op. cit.*, p. 19)

En plus de leur rémunération normale, les enseignants travaillant dans des écoles spéciales et dans des classes spéciales ainsi que le personnel itinérant de soutien à l'enseignement spécial perçoivent une allocation pour enfants handicapés, qui était en 1996 de 4.58 USD (6.14 AUD) par enseignant et par jour (*op. cit.*, p. 14). Mais, comme les enseignants ayant dans leurs classes ordinaires des élèves handicapés ne perçoivent pas cette allocation, celle-ci pourrait avoir sur l'intégration un effet dissuasif.

Le State Integration Funding, qui a suffi en 1996 à rémunérer 117 étudiants et 159 auxiliaires d'enseignement, était à cette époque réparti entre les régions en fonction de leur effectif total d'élèves. Les différentes écoles adressaient ensuite leur demande de financement aux autorités régionales sur la base de leur nombre d'élèves handicapés qui, sous réserve de bénéficier d'une aide supplémentaire, pourraient suivre leur enseignement dans des classes ordinaires. Les montants alloués étaient examinés au niveau régional deux fois par an ; le nombre des demandes a augmenté rapidement au fil des ans et en 1996, les deux tiers d'entre elles environ bénéficiaient d'un certain niveau de financement (*op. cit.*, p. 21).

Après la réorganisation de l'État en 40 districts en 1996, l'examen des allocations a été effectué sur une base annuelle et, conformément à l'intention du ministère de développer une offre plus uniforme dans l'ensemble de l'État, les demandes soumises par les districts ont été considérées au niveau de l'État. Pour l'année scolaire 1998, les formulaires que doivent remplir les écoles envisageant de demander une aide au financement étaient accompagnés de directives (New South Wales Department of School and Education, 1997*h*). Ces directives précisaient que l'allocation de fonds n'était pas automatique mais conditionnée à cinq critères essentiels :

– L'élève doit être inscrit dans une classe ordinaire.

– Une aide complémentaire est essentielle à l'offre d'un programme adapté à son âge.

– Cette aide répond à des besoins individuels qui ne peuvent être satisfaits au moyen des ressources existant déjà au sein de l'école.

– L'aide inclut un plan éducatif individuel.

– L'aide encourage une indépendance maximum de l'élève.

Un formulaire à part devait être rempli au titre de chaque élève pour lequel un financement était sollicité. Sur le formulaire, il était demandé au principal d'indiquer le temps (en nombre total de jours) d'enseignant et de personnel auxiliaire demandé pour l'année à venir. Ce temps devait être exprimé en heures ; attendu que la journée de travail d'un enseignant est de 6 heures et celle d'un auxiliaire de 6.25 heures. Le formulaire devait être rempli en fonction du niveau et du type de handicap, des notes obtenues lors des tests, de la description du besoin (accès au programme d'étude, soins individuels, mobilité, communication, compétences sociales), aux stratégies de soutien envisagées et aux résultats prévus pour l'élève.

Il était également demandé au principal d'établir une liste spécifique des ressources disponibles au sein de l'école en matière de soutien tant pour l'élève en question que pour les autres élèves à BEP, en termes de nombre d'heures par semaine, du temps des différentes catégories de personnel adulte de soutien. La liste englobait six types différents d'enseignants itinérants de soutien, d'enseignants de soutien pour les difficultés d'apprentissage, d'enseignants travaillant au programme de soutien scolaire précoce, d'assistants à l'enseignement des aborigènes et d'auxiliaires d'enseignement.

Les directives de 1998 expliquaient que les recommandations faites à l'État pour le financement de l'aide seraient déterminées par le comité de district sur la base des trois priorités suivantes dont seules les deux premières seraient susceptibles de motiver un financement.

– **Priorité n° 1 : besoin de soutien important.** Élèves dont l'inscription initiale ou le maintien dans une classe ordinaire et l'organisation de leur programme d'enseignement individuel sont assujettis à une offre de moyens supplémentaires. Ces élèves ont en général besoin d'une assistance, d'une surveillance ou d'un soutien quotidiens, importants et continus.

– **Priorité n° 2 : besoin de soutien modéré.** Élèves pour lesquels l'accès à des programmes éducatifs adaptés à leur âge et les résultats au sein d'une classe ordinaire sont limités s'ils ne bénéficient pas d'un soutien complémentaires. Ces élèves ont en général besoin d'une assistance, d'une surveillance ou d'un soutien quotidiens, importants et fréquents.

– **Priorité n° 3 : besoin de soutien faible.** Élèves pour lesquels l'accès à des programmes éducatifs adaptés à leur âge et les résultats au sein d'une classe ordinaire seraient améliorés par un soutien complémentaire.

Il est extrêmement difficile d'estimer les coûts comparatifs de l'enseignement dispensé à des élèves dans différents cadres scolaires. Au niveau national, les résultats de l'enquête effectuée en 1992 par de Lemos (1994, p. xvix) laissent à penser que si l'on prend comme référence le coût annuel moyen par élève de l'enseignement d'enfants non handicapés, les sommes dépensées au titre de l'enseignement dans des écoles ordinaires d'élèves handicapés seraient légèrement inférieures à 2.5 fois ce chiffre et le coût de l'enseignement dispensé à ces enfants dans des écoles spéciales serait légèrement supérieur à trois fois ce chiffre. [Les données fournies par le Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (1996*b*, p. 36) indiquent pour l'année 1993-94, un coût global moyen par élève de 3 553 USD (4 757 AUD).]

Pour la Nouvelle-Galles-du-Sud, les informations recueillies par McRae (1996, pp. 70-74) indiquent que sur l'année 1995-96, le montant dépensé par élève au titre de l'enseignement spécial a été égal à environ 2.4 fois le montant dépensé au titre de l'enseignement général.

Formation

Sur la période 1990-92, un comité de projet établi par le ministère australien de l'Emploi, de l'Éducation et de la Formation (1993) a passé en revue neuf programmes de formation, sélectionnés parmi 111 programmes soumis, que les membres du comité ont considéré constituer de bonnes pratiques pour aider les enseignants et autres personnels à répondre aux besoins des élèves handicapés dans les salles de classe normales. Les conclusions de ce comité, qui ont été rapportées dans le précédent projet de l'OCDE (voir OCDE, 1995*a*, p. 185), sont qu'en règle générale les éléments essentiels d'une intégration réussie sont un environnement de soutien scolaire et des programmes de développement professionnel ayant une base théorique, améliorant la prise de conscience, fournissant une formation pratique et garantissant un engagement total de l'école.

Dans l'échantillon constitué au niveau national par de Lemos (1994), 41 % des enseignants des écoles spécialisées ont suivi lors de leur formation initiale une unité d'enseignement spécial et 78 % du total des enseignants ont suivi une formation sanctionnée par un diplôme spécialisé ou un certificat d'aptitude (*op. cit.*, p. 83). Parmi les enseignants spécialisés dans l'enseignement spécial au sein d'écoles ordinaires, 35 % avaient suivi un module d'enseignement spécial lors de leur formation initiale et 69 % avaient suivi une formation sanctionnée par un diplôme spécialisé ou un certificat d'aptitude (*op. cit.*, pp. 93 et 101). Dans les écoles spéciales et dans les écoles secondaires, pratiquement tous les enseignants

n'ayant pas suivi une formation avancée étaient en train d'en suivre une alors que dans les écoles primaires, moins de la moitié des enseignants suivaient une formation.

A partir de 1994, le ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Galles-du-Sud a exigé que tous les enseignants recrutés aient effectué un stage préalable obligatoire de 13 semaines dans l'enseignement spécial. En 1996, les dix établissements d'enseignement tertiaire assurant la formation initiale des enseignants de cet État dispensaient ces stages mais quatre seulement y incluaient une composante pratique. Dans leur réponse à une enquête (McRae, 1996, p. 17), la plupart des élèves ont estimé que la focalisation sur les différences individuelles est intéressante et riche d'informations, mais que le principal problème est le manque de temps pour traiter les problèmes complexes que posent ces différences.

Les enseignants de Nouvelle-Galles-du-Sud peuvent entreprendre une formation post-initiale conduisant soit à une qualification dans l'enseignement spécial en général, soit à une qualification spécialisée dans le domaine des déficiences sensorielles. Ces qualifications peuvent se situer au niveau de la licence, du certificat d'aptitude ou de la maîtrise.

Les formations post-initiales sanctionnées par une récompense englobent les méthodes d'évaluation, de planification des programmes et d'enseignement. Leur durée est d'une année ou de l'équivalent d'une année à temps partiel ; des subventions sont accordées à la condition que les bénéficiaires travaillent dans l'enseignement spécial lorsqu'ils auront obtenu leur qualification et la plupart des places sont prises par des personnes travaillant déjà dans l'enseignement spécialisé mais n'ayant aucune qualification spéciale. Le nombre des personnes formées est passé de 156 en 1992 à 218 en 1996 (*ibid.*).

En 1997, 42 enseignants de Nouvelle-Galles-du-Sud ont été détachés sur la base d'un plein temps et 126 sur la base d'un temps partiel pour une formation post-initiale à l'enseignement spécial sanctionnée par une qualification. Trente et un autres enseignants ont bénéficié d'une aide destinée à leur permettre essentiellement d'actualiser leurs qualifications plutôt que d'en acquérir de nouvelles. Les chiffres prévus pour 1998 sont analogues. La plupart des formations plus récentes proposées par les universités de Nouvelle-Galles-du-Sud incluent un télé-enseignement et certains enseignants de cet État s'inscrivent à des cours de télé-enseignement dispensés fort loin, en Angleterre par exemple.

Jusqu'en 1996, des stages de sept semaines et de dix semaines étaient organisés pour les enseignants s'occupant d'enfants à BEP ; le plus important de ces stages était le programme LAST (Learning Assistance Support Team) lancé en 1992 qui, en l'espace de quatre ans, a permis la formation de quelque 1 500 enseignants de Nouvelle-Galles-du-Sud. Les stages de formation en cours d'emploi au programme de Reading Recovery, qui ont été suivis par 500 enseignants voire davantage en 1996, ont joué également un rôle important.

A ces stages s'ajoutait un pack de formation à l'apprentissage précoce comprenant une formation à l'intention des familles et un module de transition qui s'adresse aux enseignants s'occupant d'adolescents qui sortent du secondaire. Dans ses rapports sur ces développements, McRae (1996, p. 19) a noté le manque de formation ciblée sur l'enseignement spécial pour les enseignants des écoles ordinaires ayant dans leur classe un nombre important d'élèves handicapés.

Suite à la réorganisation en districts opérée en 1996 par la Nouvelle-Galles-du-Sud, le ministère de l'Éducation (1997*f*) a financé une initiative importante, la State Literacy Strategy, destinée à former les enseignants aux techniques de l'alphabétisation. Dans le cadre de cette initiative, les 40 coordonnateurs de districts pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, les 40 consultants de districts en alphabétisation et divers autres personnels de la région et de l'État ont assisté pendant deux jours à une formation aux méthodes d'organisation sur trois jours d'un stage *Making a Difference*.

Ce stage a été ensuite organisé dans tous les districts et plus de 2 000 enseignants de soutien des élèves ayant des difficultés d'apprentissage y ont assisté en 1997. Ce stage comportait une formation d'une journée destinée à initier les enseignants au soutien à l'apprentissage. Les matériaux pédagogiques fournis comportaient un présentation des grandes lignes de séances de formation, des transparents, des feuilles polycopiées, des bandes vidéo et des manuels associés. La *State Literacy Strategy* prévoyait également une formation continue à l'évaluation du degré d'alphabétisation et à l'élaboration de plans individuels d'alphabétisation dans les écoles ; enfin, elle a facilité l'élaboration et la diffusion d'un manuel associé.

Services de soutien

Le personnel de soutien de l'enseignement spécial, employé essentiellement dans les écoles primaires et secondaires d'enseignement ordinaire de l'État comprenait en 1996 1 125 enseignants de soutien des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Certains enseignants affectés au primaire partageaient leur temps entre plusieurs écoles. Certains élèves handicapés bénéficiaient du soutien d'un auxiliaire à temps partiel, affecté et financé par le programme Integration Funding de l'État (McRae, 1996, p. 11). A fin 1997, le nombre des enseignants de soutien était de 1 150.

Dans les écoles primaires, on comptait 47 classes de soutien à la lecture et 43 classes de soutien à l'apprentissage de la langue. En outre, des plans prévoyaient d'affecter chaque année pendant quatre ans 100 enseignants supplémentaires à la mise en œuvre du programme Reading Recovery, les enseignants étant formés par 14 tuteurs eux-mêmes formés par un formateur (*ibid.*). A fin 1997, le nombre des tuteurs était passé à 20.

Par ailleurs, on recensait à fin 1997 quelque 750 conseillers scolaires en poste, employés pour l'essentiel dans les écoles mais gérés par la Direction de la protection des élèves du ministère de l'Éducation de l'État. Il s'agissait en général d'enseignants ayant suivi une formation d'une année supplémentaire qui comporte une unité de psychologie. Les deux tiers environ avaient suivi cette formation jusqu'au niveau de la maîtrise, ce qui leur donnait le droit à s'inscrire à la Australian Psychological Society. Ils étaient notamment obligés d'utiliser les tests psychologiques dans le cadre de leurs activités de conseil sur le placement des élèves ayant des niveaux de handicap modérés à sévères.

En 1996, les services de soutien à l'enseignement spécial pour l'essentiel externes aux écoles employaient l'équivalent plein temps de quelque 500 personnes au niveau de l'État, travaillant collectivement avec plus de 6 000 enfants (*ibid.*). Alors que ces services sont considérés ici comme des services de soutien externe, la plupart des personnes concernées étaient en fait basées dans l'école mais elles proposaient également leurs services à d'autres écoles. A la fin 1997, le nombre de ces personnes avoisinait les 800, comme le montre le tableau 1.3.

Parmi les différents personnels visés ci-dessus, ceux employés dans les dix centres d'enseignement spécial de l'État assurent des services d'évaluation, de formation en cours d'emploi et de conseil aux enseignants et aux familles. De plus, certains personnels des écoles spéciales assurent des services analogues pour les élèves atteints de handicaps plus sévères. En plus du personnel indiqué ci-dessus,

Tableau 1.3. **Personnel de soutien externe aux écoles, Nouvelle-Galles-du- Sud, 1997**

Nombre (EPT)	Rôle
6	Responsables de soutien opérationnel
40	Consultants de l'enseignement spécial
40	Coordonnateurs pour les difficultés d'apprentissage
94	Responsables d'orientations de district
40	Coordonnateurs des services aux élèves et de l'équité
10	Coordonnateurs du centre de soutien de l'enseignement spécial
10	Coordonnateurs du programme d'apprentissage précoce
10	Enseignants itinérants d'intervention précoce
44	Enseignants du programme de soutien scolaire précoce
93.5	Enseignants itinérants pour déficience visuelle
150.9	Enseignants itinérants pour déficience auditive
84	Enseignants itinérants pour troubles du comportement
30	Enseignants itinérants pour difficultés d'apprentissage/de comportement
36	Enseignants itinérants de soutien à l'intégration
41	Enseignants de vulgarisation pour les troubles émotionnels
1	Formateurs de tuteurs du programme Reading Recovery
20	Tuteurs du programme Reading Recovery
30	Enseignants de transition pour les élèves quittant le secondaire

une équipe pluridisciplinaire de cinq éducateurs et thérapeutes travaillant à l'unité de soutien matériel de Sydney, propose des services de conseil, de développement professionnel et de prêt de matériel aux personnes travaillant avec des enfants et de jeunes adultes sérieusement handicapés.

Suite à la réorganisation en 40 districts des services de l'enseignement de l'État, chaque district a constitué un comité chargé de coordonner ses services en matière d'enseignement spécial. Les fonctions de ce comité consistent notamment à faire des recommandations de financement ciblées sur la fourniture d'équipements et l'aide à l'enseignement nécessaire au soutien des enfants ayant des déficiences ou des difficultés d'apprentissage dans les classes ordinaires. Ces recommandations sont ensuite examinées au niveau de l'État (New South Wales Department of Education and Training, 1998, Section 1.2).

McRae (1996, p. 13) a constaté que le niveau des services thérapeutiques généralement proposés pour soutenir l'enseignement des enfants handicapés était perçu comme inadéquat. En effet, si les utilisateurs jugent satisfaisants les services thérapeutiques assurés par le ministère de la Santé pour les élèves atteints de handicaps physiques dans les écoles spécialement conçues pour eux, les services fournis par ailleurs par le ministère des services à la collectivité sont jugés inadéquats, compte tenu en particulier du nombre de postes fréquemment non pourvus.

Participation des parents et des collectivités locales

Suite à la réorganisation du système éducatif de l'État en 40 districts, au stade de l'inscription dans une école ordinaire d'un élève dont on pense qu'il a un handicap, la procédure décrite dans le Manuel sur l'enseignement spécial destiné aux écoles (New South Wales Department of Education and Training, 1998, Sections 2.1 et 2.2) prévoit qu'après consultation des parents ou autres personnes s'occupant des enfants, le principal coordonne une évaluation conduite initialement par les membres de l'équipe de soutien de l'école.

L'évaluation porte essentiellement sur le niveau scolaire de l'élève, ses progrès escomptés et ses besoins éventuels en soutien supplémentaire dans l'une des matières principales. Elle peut inclure une évaluation des connaissances par le conseiller scolaire, lequel pourra utiliser les échelles de Griffiths, Wechsler ou Binet (New South Wales Department of Education and Training, 1998, Section 3.11), et impliquer des médecins, thérapeutes ou autres professionnels.

Si un soutien complémentaire est jugé nécessaire, que ce soit dans le cadre de la classe ordinaire, d'une classe spéciale ou en plaçant l'élève dans une école spéciale, une demande officielle d'affectation est adressée au consultant à l'enseignement spécial du district auquel est adressé le document d'évaluation de l'équipe de soutien. Le principal de l'école doit informer les parents de l'éventail des

options éducatives possibles. Le consultant à l'enseignement spécial du district, qui est l'un des principaux responsables du placement des enfants, tient à jour les informations sur les places disponibles dans les classes spéciales et les écoles spéciales ; il assure la liaison avec les parents et soumet des recommandations.

Les recommandations relatives à un financement ciblé sur l'aide aux enfants à BEP dans les classes ordinaires sont envoyées au Comité d'éducation du district par le consultant à l'enseignement spécial puis à la Direction de l'enseignement spécial de l'État. Les recommandations relatives au placement dans une classe spéciale ou une école spéciale sont envoyées par le consultant à l'enseignement spécial au panel de placement du district constitué par le surintendant de district ou par toute personne désignée à cet effet. Si les parents contestent le résultat de l'évaluation, leur appel est transmis au surintendant de district.

Lorsqu'un programme d'enseignement spécial a été mis en place pour un élève, il doit faire l'objet de réévaluations régulières dont les résultats sont consignés dans des rapports semestriels remis aux parents et une réunion formelle à laquelle les parents doivent être invités est organisée au minimum une fois par an.

Avant la réorganisation en districts, la prise de décision incombait essentiellement aux principaux responsables de l'enseignement spécial des dix régions. Dans son étude, McRae (1996, p. 9) a constaté que, lorsqu'ils étaient invités à visiter différents établissements, la plupart des parents étaient à même de prendre la décision finale dès qu'une place se libérait. Bien souvent, ils ont pris en charge les coûts de transport. La plupart du temps, le placement a pu se faire rapidement, mais dans certains cas il y a eu des listes d'attente et un retard pouvant aller jusqu'à deux ou trois trimestres. A l'occasion, des écoles ont refusé l'inscription d'un enfant, invoquant l'insuffisance de moyens appropriés.

McRae (*op. cit.*, p. i) a estimé que les attitudes de la collectivité à l'égard de l'intégration étaient diverses. L'extrait ci-après du résumé de ses principales conclusions est une illustration des attitudes les plus négatives.

> « Il existe des poches limitées mais tenaces de préjugés et de craintes à partir desquelles sont dressées des barrières d'exclusion. Mais au-delà, il existe une large controverse sur le mode d'enseignement le plus adapté à ces jeunes : ségrégatif et spécialisé ou au contraire intégré et “normalisé”. »

Élaboration du programme d'études

La stratégie nationale pour l'équité dans la scolarisation (Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs, 1994) intégrait les élèves atteints de handicaps dans ses six groupes prioritaires et présentait cinq domaines d'action stratégiques incluant notamment le programme d'étude et l'évaluation. Dans ce domaine, la stratégie nationale visait à faire en sorte que les élèves suivent les programmes avec succès « dans tout l'éventail des matières principales énon-

cées dans les objectifs nationaux communs et convenus de la scolarisation en Australie » (*op. cit.*, p. 8).

Pour faire avancer cette stratégie, le programme du Commonwealth pour les écoles (Department of Employment, Education and Training, 1995) a financé un certain nombre de projets dont le programme national d'équité pour les écoles (Department of Employment, Education and Training, 1994) qui soutient les schémas d'élaboration des programmes d'étude destinés à aider les élèves atteints d'incapacités.

L'étude effectuée au niveau national par de Lemos (1994, p. 116) a comparé les programmes d'étude proposés par différents types d'établissements. A peine plus de la moitié des élèves handicapés placés dans les classes ordinaires suivaient le programme académique normal dans son intégralité ; tous les autres suivaient un programme modifié. Dans les classes spéciales, un peu plus de 60 % suivaient un programme académique modifié. Dans les écoles spéciales, moins de 5 % suivaient un programme académique complet et quelque 70 % suivaient un programme non académique axé sur les compétences acquises dans la vie de tous les jours et sur les compétences en matière de communication.

Comme le rapporte McRae (1996, p. 92), la Direction des études de Nouvelle-Galles-du-Sud a publié en 1991 un rapport qui, bien que se préoccupant de l'élaboration d'un programme d'étude pour tous, présentait un intérêt particulier pour les enfants à BEP. Dans ce rapport, l'enseignement basé sur les résultats y est présenté comme ayant l'avantage d'être axé sur le produit plutôt que sur le processus d'enseignement, de définir le programme, d'exposer clairement les objectifs aux élèves, d'apprécier le niveau atteint par ceux-ci, d'évaluer les coûts et de publier les résultats.

La Direction des études a également élaboré des cours génériques d'aptitude à la vie dans chacune des matières principales afin que les enseignants puissent s'en servir comme base d'un enseignement individualisé (Ministerial Council on Education, Training and Youth Affairs, 1996, p. 20). Le Manuel sur l'enseignement spécial à l'intention des écoles (New South Wales Department of Education and Training, 1998, Section 2.3) fait référence à la nécessité d'inscrire un programme d'enseignement individuel dans le cadre des programmes d'études des matières principales (six pour le primaire et huit pour le secondaire). Un programme peut être établi à l'intérieur d'une matière principale unique mais il peut aussi puiser dans plusieurs matières principales ou être un programme d'alphabétisation couvrant toutes les matières principales.

En 1996, le gouvernement de Nouvelle-Galles-du-Sud a mis davantage l'accent sur le soutien au programme Reading Recovery, élaboré dans un premier temps en Nouvelle-Zélande par Clay (1994) puis adopté ultérieurement par plusieurs autres pays dont l'Australie. Ce programme est conçu pour aider les enfants que l'on juge

exposés au risque d'échec après la première année d'enseignement de la lecture à l'école et comporte un enseignement individuel de 30 minutes par jour sur une durée pouvant atteindre 20 semaines.

Évaluation

L'étude sur la scolarité des élèves atteints de handicaps, effectuée par le Conseil australien pour la recherche dans l'enseignement, a mis en évidence dans toute l'Australie (de Lemos, 1994, pp. xvi-xvii) une accentuation de la tendance à l'intégration, associée à la reconnaissance du fait que pour certains élèves un enseignement ségrégatif est plus approprié. Cette évolution s'est accompagnée d'une décentralisation des services, d'une amélioration de l'offre par diverses adaptations des formules de dotation en personnel, de l'élaboration de programmes appropriés et de nouvelles initiatives améliorant la transition vers l'expérience postscolaire. En règle générale, les parents sont satisfaits de l'offre mais certains souhaitent des améliorations au niveau des services d'information et de l'offre pour les jeunes enfants (*ibid.*).

En Nouvelle-Galles-du-Sud, la pratique générale consiste à revoir au moins une fois par an les aménagements en matière d'enseignement spécial. D'autres revues peuvent être effectuées deux fois par an si les élèves bénéficient d'un soutien dans le cadre de l'enseignement ordinaire, plus fréquemment à la demande des parents et jusqu'à deux fois par trimestre dans le cas d'élèves bénéficiant de l'aide d'un enseignant de soutien itinérant. Jusqu'à 10 personnes peuvent assister à ces revues mais McRae (1996, p. 10) a constaté que le degré d'implication des parents varie considérablement.

L'étude de faisabilité effectuée par McRae (1996) sur l'évolution de l'enseignement intégré dans l'ensemble de la Nouvelle-Galles-du-Sud a été commandée en octobre 1995 par le ministère de l'Enseignement et de la Formation de cet État. Elle a consisté en des entrevues avec le personnel senior au niveau de l'État et au niveau régional et en des visites dans plus de 50 écoles.

Les principales conclusions de l'étude (*op. cit.*, pp. i-ii) ont été les suivantes : le placement assorti d'un soutien des élèves handicapés dans des classes ordinaires a fortement progressé ces dernières années ; cette évolution a été, en règle générale, bénéfique non seulement pour ces élèves mais aussi pour les autres ; le succès de ces initiatives a nécessité de la part des enseignants concernés des aptitudes spéciales et une affectation de temps supplémentaire au niveau de leur planning ; la satisfaction des parents a été une composante nécessaire d'un placement réussi et les surcoûts générés par une intégration réussie ont eu tendance à ne pas être récurrents. Les initiatives comportant des éléments de coûts exceptionnels ont été notamment l'adaptation des locaux, l'achat d'équipements et

l'organisation d'une formation (*op. cit.*, pp. 73-74), mais chacune de ces activités a également encouru des dépenses récurrentes.

Si l'étude de faisabilité a démontré l'existence d'un continuum des services de soutien et de l'offre éducative aux élèves à BEP, elle a également fourni la preuve appréciable que les enseignants font pression pour obtenir plus de facilités (*op. cit.*, p. 12). Elle a montré l'existence de listes d'attente pour l'admission dans des classes spéciales d'élèves présentant des handicaps intellectuels légers et les candidatures d'enfants ayant des difficultés comportementales et/ou émotionnelles ont été nettement supérieures à la capacité de réponse effective des services de soutien.

Conformément à l'une des recommandations du rapport de McRae (1996), le ministre de l'Éducation et de la Formation de l'État a commandé une revue des services existants pour faire face aux problèmes de comportement des élèves. Le rapport qui en a résulté (New South Wales Department of School Education, 1997*e*) a montré que l'exigence actuelle du ministère, qui impose que les problèmes soient diagnostiqués par des psychiatres ou des psychologues extérieurs aux écoles, conduit à des retards excessifs.

Ce rapport recommandait de s'en remettre davantage aux services de soutien internes, notamment aux services fournis par les conseillers scolaires. Il recommandait également d'ouvrir au minimum deux nouvelles écoles spéciales, de former davantage les enseignants et de confier à une seule direction, celle de la protection des élèves, la coordination des services des différents ministères. (La pratique consistait alors à répartir les services entre la Direction de la protection des élèves et celle de l'enseignement spécial.)

Lors de l'évaluation de l'étendue et de l'efficacité de son programme Reading Recovery, le ministère de l'Éducation (1997*d*) de Nouvelle-Galles-du-Sud a indiqué que 180 écoles de cet État l'avaient adopté en 1996, que 467 enseignants y participaient, qu'un tiers des élèves de première année avaient la possibilité d'accéder à ce programme et que 17 % d'entre eux y participaient effectivement. Sur les 3 551 élèves inscrits, les deux tiers avaient suivi le programme avec succès et il était prévu d'élargir l'offre dans des proportions telles qu'à l'horizon 2000 environ 90 % des élèves de première année de Nouvelle-Galles-du-Sud puissent y avoir accès, si nécessaire.

Les projets d'écoles pour tous (Special Education Consultative Committee, 1994), sponsorisés au niveau national par le ministère de l'Emploi, de l'Éducation et de la Formation sont intéressants à cet égard même s'ils ne sont pas conduits en Nouvelle-Galles-du-Sud mais dans l'État voisin de l'Australie méridionale car ils ont fourni une indication utile de la possibilité de développer dans un établissement australien un enseignement intégré offrant un bon rapport qualité/prix.

En 1992 et 1993, quatre écoles (deux écoles primaires et deux écoles pour toutes les classes d'âge) ont participé au projet d'écoles pour tous sur une base de

recherche sur l'action. Les enseignants se sont servi du cadre de travail du Plan de programme d'études négocié, des programmes de formation des enseignants et de participation des parents et ils ont développé des progiciels fournissant des détails sur les bonnes pratiques et faisant des suggestions utiles sur la mise en œuvre d'une politique au niveau de l'école. Mais, les résultats d'une étude ultérieure (Chapman, 1997) ont montré que les enseignants n'avaient apporté que des changements mineurs à leur enseignement.

Développements ultérieurs

Les conclusions de l'étude effectuée par le Conseil australien pour la recherche dans l'enseignement (de Lemos, 1994, p. xxvi) ont souligné la nécessité pour l'Australie de mettre davantage l'accent sur le développement parmi les enseignants des techniques requises pour enseigner à des élèves de capacités très diverses et sur la nécessité de contrôler jusqu'à leur vie adulte les progrès effectués par les élèves handicapés, afin d'évaluer dans quelle mesure leur enseignement répond à leurs besoins.

Les principaux problèmes à considérer suite à l'étude de faisabilité effectuée par McRae (1996, p. ii) pour la Nouvelle-Galles-du-Sud englobaient le système existant dans lequel les placements intégrés sont considérés moins bien financés que les placements ségrégatifs, la pratique traditionnelle qui consiste à classer et à placer les élèves en fonction de leur handicap plutôt qu'en fonction de leurs besoins individuels, la séparation structurelle de l'enseignement ordinaire et de l'enseignement spécial et la nécessité de dispenser une formation spéciale aux enseignants n'ayant pas auparavant été en contact avec des élèves handicapés.

Courant 1997, les recommandations de l'étude ont été communiquées pour consultations au niveau de l'État et les différents points de vue ont été collationnés. A l'époque des visites, alors que les résultats de la phase de consultation n'avaient pas encore été soumis au Cabinet ministériel, il apparaissait clairement que l'étude avait influencé la réflexion sous-jacente à plusieurs développements récents en matière d'enseignement spécial.

B. Les établissements visités

Généralités

Dans cinq des 40 districts d'État, des visites d'écoles ont été organisées dans trois écoles primaires, une école secondaire et une école spéciale. Étant donné le temps très court que l'on pouvait passer dans chacune, il n'a pas été possible d'avoir un échantillon important de l'enseignement et de l'apprentissage en classe ni d'explorer tous les problèmes mis en évidence dans le cadre de l'étude. En conséquence, les points de vue formulés sur les travaux en cours ne sont que des

impressions. Lorsqu'il est dit d'une initiative qu'elle existe dans une école, cela n'implique pas nécessairement qu'elle n'existe dans aucune autre des écoles visitées car des échantillons touchant aux différents aspects du travail ont été prélevés dans les différentes écoles.

Les cinq écoles étaient situées dans la banlieue de Sydney et les quatre écoles ordinaires recrutaient essentiellement leurs élèves dans le voisinage, les élèves bénéficiant d'un droit de placement dans les écoles locales. Mais lorsqu'au niveau de l'inscription d'un enfant, le principal estimait que celui-ci avait des besoins en matière d'enseignement auxquels une école spécialisée serait mieux à même de répondre, les besoins de l'enfant faisaient l'objet d'une évaluation formelle avant inscription. Il a été affirmé toutefois que dans un cas de cette sorte, le personnel de soutien de district extérieur à l'école s'emploie très activement à faire en sorte qu'une place dans une école soit proposée pour l'enfant dans les plus brefs délais. Le placement dans une école du voisinage ou dans une autre école est soumis à l'accord des parents de l'enfant ou des personnes s'occupant de l'enfant.

Chacune des trois écoles primaires était située dans une zone au contexte socio-économique mixte, et une proportion importante des élèves inscrits était originaire de familles dans lesquelles l'Anglais n'était pas la langue maternelle.

Dans la seconde école primaire visitée, 19 % seulement des élèves inscrits étaient issus de familles dans lesquelles l'Anglais était la langue maternelle ; 18 % des élèves étaient Vietnamiens, 9 % Chinois et une dizaine d'autres langues maternelles différentes étaient également représentées. Dans cette école, 14 % des élèves étaient issus d'une famille monoparentale. Dans la troisième école primaire visitée, qui recrutait parmi une population mixte mais appartenant essentiellement à la classe moyenne avec bon nombre de familles propriétaires de leur logement, le pourcentage d'élèves issus de familles parlant principalement l'Anglais était encore inférieur (11 %) et plus de 25 langues étaient représentées au sein de l'école.

L'école secondaire était réputée implantée dans une zone particulièrement défavorisée sur le plan économique.

Le tableau 1.4 résume les niveaux généraux de dotation en personnel des écoles ordinaires, les nombres étant exprimés en équivalent plein temps (EPT).

Dans les écoles ordinaires visitées, la proportion des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, c'est-à-dire nécessitant l'affectation de personnel supplémentaire était variable. Lorsqu'on considère ce personnel supplémentaire, il est important de tenir compte de la nomination d'auxiliaires d'enseignement, qui ne sont pas des enseignants qualifiés, qui travaillent sous le contrôle des enseignants et dont la rémunération est égale à la moitié de celle des enseignants.

Tableau 1.4. **Nombre d'élèves et d'enseignants dans les écoles ordinaires visitées**

	Élèves	Enseignants	Nombre d'élèves/enseignant
1re école primaire	112	7	16 pour 1
2e école primaire	462	30.7	15 pour 1
3e école primaire	680	37.1	18 pour 1
École secondaire	1 206	86.5	14 pour 1

Une aide a été allouée au niveau de l'État (par le biais du State Integration Funding programme) pour l'aide supplémentaire accordée aux classes ordinaires, ou au niveau du district pour l'inscription des enfants dans des classes spéciales. Des places dans des classes spéciales ont été allouées par le biais d'une procédure formelle dans laquelle le consultant de district à l'enseignement spécial a joué un rôle clé et les enfants inscrits dans les classes spéciales ont été recrutés à partir d'une zone plus large que celle couverte par l'école. Le tableau 1.5 résume le niveau d'effectif nécessaire pour l'enseignement spécial dans les écoles ordinaires.

Afin de fournir une base de comparaison, le tableau 1.6 indique également le niveau d'effectif nécessaire dans les écoles spéciales. Toutefois, il faut se souvenir que les élèves à BEP inscrits dans les différentes écoles ne sont pas directement comparables. Le niveau moyen de capacité dans l'école spéciale, dont les deux tiers des élèves souffraient de handicaps sérieux, était inférieur à celui des élèves handicapés fréquentant des écoles ordinaires.

La première école primaire visitée comportait également une classe spéciale de quatre enfants autistes financée par l'Association des autistes et confiée à un enseignant et un auxiliaire d'enseignement à temps partiel (0.5 EPT). Alors que la gestion de la classe n'y est pas assurée par un personnel au service du système scolaire de l'État, les enfants participent à certaines activités de l'école (fête et carnaval) et passent une partie de leur temps dans les classes ordinaires.

Tableau 1.5. **Personnel supplémentaire nécessaire pour s'occuper des élèves à BEP dans les classes ordinaires**

	Élèves	Enseignants	Auxiliaires	Nombre d'élèves/adulte
1re école primaire	7	0	1	7 pour 1
2e école primaire	23	1.6	3	5 pour 1
3e école primaire	8	0.5	0	16 pour 1
École secondaire	6	0	2.2	2.7 pour 1

Tableau 1.6. **Personnel nécessaire pour s'occuper des élèves placés dans des classes spéciales**

	Élèves	Enseignants	Auxiliaires	Nombre d'élèves/adulte
1re école primaire	7	1	1	3.5 pour 1
2e école primaire	0	0	0	n.d
3e école primaire	27	4	3	3.9 pour 1
École secondaire	66	10.2	3	5 pour 1
École spéciale	92	14.5	12.3	3.4 pour 1

Dans l'école secondaire, les six élèves du programme d'intégration bénéficiaient tous d'un soutien complémentaire pour cause de handicaps physiques. Les classes spéciales correspondent à des handicaps physiques, à des difficultés d'apprentissage légères à modérées ou à des troubles émotionnels/comportementaux et certains des élèves étaient originaires de zones dépendant d'autres écoles.

Outre les enseignants indiqués dans les tableaux ci-dessus, chacune des écoles primaires visitées bénéficiait des services d'un conseiller pédagogique à temps partiel (allant de 0.15 EPT dans la première école visitée à 0.4 EPT dans la troisième) et l'école secondaire avait un responsable des services de soutien et 1.2 EPT enseignant de soutien. A l'occasion, les écoles primaires bénéficiaient des services d'orthophonistes employés par le ministère des services à la collectivité et la troisième école visitée bénéficiait également de l'aide d'un thérapeute professionnel à temps partiel (0.2 EPT).

Outre le personnel enseignant mentionné dans le tableau, l'école spéciale bénéficiait de diverses autres formes de soutien professionnel régulier : un conseiller pédagogique employé par les services de l'éducation et différents thérapeutes employés par le ministère des services à la collectivité. Globalement, ils ont ramené à 3.1 le nombre d'élèves par adulte dans cette école. Le tableau 1.7 donne plus de détails sur ce personnel de soutien.

Tableau 1.7. **Personnel de soutien professionnel en plus des enseignants de soutien dans l'école spéciale**

Type de personnel de soutien	Nombre (en équivalent plein-temps)
Conseiller pédagogique	0.4
Musicothérapeute	0.4
Thérapeute professionnel	0.6
Physiothérapeute	0.4
Orthophoniste	0.8

Travaux observés et discussions

Dans les écoles primaires visitées, les enseignants d'enfants bénéficiant d'une aide supplémentaire financée par le State Integration Funding programme bénéficiaient non seulement du soutien de spécialistes de l'enseignement spécial employés par les écoles mais avaient également accès au conseil de spécialistes basés au niveau du district. Des discussions avec eux nous ont toutefois permis d'établir que la responsabilité essentielle du travail quotidien avec les enfants à BEP incombe aux enseignants de la classe et aux assistants qui leur sont généralement affectés à temps partiel.

Nous avons assisté à plusieurs cours dans les écoles mais en raison des contraintes de temps notre présence n'a pu qu'être brève. Les exemples décrits ci-après n'ont qu'une valeur d'illustration et ne sont pas nécessairement représentatifs du travail effectué avec des élèves handicapés.

Nous avons assisté à un travail individuel avec des élèves participant au programme Reading Recovery. Le travail est entrepris de manière systématique, soigneusement enregistré et les programmes d'enseignement individuel sont extrêmement spécifiques par rapport aux objectifs d'alphabétisation fixés et atteints.

Les enseignants ont mentionné que la préparation des leçons pour les enfants handicapés requiert un temps particulièrement long à tel point que le fait de préparer un travail spécial pour plus de deux élèves dans la classe nécessiterait vraisemblablement une masse d'efforts supérieure à celle que peuvent gérer la plupart des enseignants.

Dans l'une des écoles, les commentaires d'un enseignant estimant que le processus de demande d'une aide supplémentaire par le biais du State Integration Funding Programme coûte cher dans la mesure où il est difficile de trouver le temps nécessaire, cette demande supposant de fournir beaucoup de détails sur la manière dont l'aide sera utilisée, ont suscité une large approbation.

Des élèves souffrant de handicaps physiques et participant au programme d'intégration de l'école secondaire avaient préparé des présentations formelles décrivant leur propre expérience à l'école. Ils ont déclaré apprécier les liens d'amitié noués avec les élèves non handicapés qui pour la plupart leur ont manifesté de la sympathie. Le temps passé dans la cour de récréation est manifestement important pour eux. L'éducation physique, en particulier les sports pratiqués en fauteuil roulant et le travail avec des animaux, sont les activités de leur emploi du temps qu'ils apprécient particulièrement. Les sujets plus académiques tendent à être moins populaires.

A l'école spéciale, nous avons assisté à des cours d'éducation sexuelle au cours desquels des groupes d'élèves ont dû effectuer des exercices conçus pour les aider à développer leur compréhension des comportements adaptés à leur

intégration dans des établissements publics : que faire s'ils sont approchés par des étrangers, par exemple, et quelles sont les parties de leur corps qu'ils ne doivent pas découvrir.

Locaux et ressources

La première école primaire que nous avons visitée a été construite en 1924 et, en dépit de travaux de modernisation, le fait que les salles de classe soient situées à des niveaux différents risque de réduire la mobilité des enfants souffrant de handicaps physiques. Les deux autres écoles primaires étaient de construction beaucoup plus récente (1975 et 1993 pour l'autre) et, sur le plan architectural, elles étaient plus conformes aux modes d'enseignement actuels.

L'école secondaire, construite sur différents niveaux, était équipée dans la cage d'escalier principale d'un ascenseur réservé aux élèves atteints de handicaps physiques mais le système était très lent et ne semblait guère convenir aux personnes en fauteuil roulant. Nous avons pu constater que dans un atelier, en laboratoire, un studio et une salle consacrée aux technologies alimentaires, les plans de travail pouvaient être utilisés par des élèves en fauteuil ; de plus, certaines salles avaient été équipées d'un système de climatisation pour un élève n'ayant aucune maîtrise de la température de son corps.

Dans l'école secondaire, un élève atteint de handicaps physiques sévères pouvait communiquer par des mouvements de la tête générant des signaux de morse qu'un programme informatique ressortait sous forme dactylographiée ou sous forme de parole simulée.

Formation du personnel

Une partie du temps alloué aux enseignants par le State Integration Funding Programme est destinée à la formation en cours d'emploi, conçue pour aider les enseignants titulaires à développer les expertises en enseignement spécial dont ils ont besoin. Dans l'école secondaire, les enseignants des différentes matières se voient remettre des notes compilées par le personnel d'enseignement spécial et le conseiller de district à l'intégration concernant chaque élève participant au programme d'intégration. Dans ces notes figurent des informations sur le handicap de l'élève et sur les méthodes d'enseignement pertinentes. Les mêmes auteurs fournissent également aux enseignants des notes sur les méthodes efficaces de travail avec le personnel auxiliaire.

Programme d'études

Dans toutes les écoles que nous avons visitées, les élèves bénéficiant d'une aide financière pour cause de difficultés d'apprentissage ou de handicaps sui-

vaient des programmes d'enseignement individuel établis dans le cadre des matières principales définies au niveau national.

L'école spéciale a un ensemble particulièrement bien élaboré de programmes d'étude, grâce auxquels les élèves n'étant pas encore capables de suivre le programme traditionnel peuvent débuter par un programme évolutif connexe mais plus simple. Au fur et à mesure qu'ils arrivent à suivre ce programme comportant des aspects de communication, de maîtrise des mouvements, de jeux et de soins personnels, ils peuvent passer à l'enseignement de matières telles que l'Anglais, les mathématiques, l'éducation physique, les sciences, la technologie et l'expression corporelle.

Organisation

Au plan de l'organisation, les trois écoles primaires étaient extrêmement différentes ; la première comporte un système de classes spéciales au service à la fois de l'école et de l'ensemble du district ; la seconde pratique les classes de capacités mixtes et la troisième a non seulement un système de classes spéciales mais également un système d'évaluation des autres élèves, à chaque niveau d'âge de la scolarité obligatoire, puis de répartition de ces élèves entre des classes constituées d'enfants de capacités diverses (élevée, moyenne et faible).

Dans la troisième école primaire visitée, une stratégie conçue pour éviter de désavantager les classes composées d'enfants de capacités inférieures consiste à affecter les enseignants moins expérimentés aux classes de niveau moyen. Mis en place en 1997, après consultation des parents, ce système a été poursuivi en 1998 avec cette fois un fort soutien des parents.

Les six élèves physiquement handicapés participant au programme d'intégration de l'école secondaire passent l'essentiel de leur temps dans des classes ordinaires. L'école a mis en place un système de cours particuliers dispensés par les pairs et dans lequel les élèves plus âgés non handicapés s'occupent périodiquement d'élèves plus jeunes ayant des difficultés d'apprentissage afin de les aider principalement à apprendre à lire et à écrire.

Contrôle des capacités et des connaissances

La plupart des dossiers sur le programme d'enseignement individuel constitués dans les écoles ordinaires se préoccupent essentiellement de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, et dans ce domaine du programme, ils sont précis et objectifs. Dans l'école spéciale, ces registres sont tenus pour l'intégralité du programme ; dans l'ensemble, ils sont particulièrement bien conçus et se soucient de bien évaluer les progrès des élèves.

Liaison

L'une des conseillères de l'école primaire a déclaré assister tous les quinze jours, avec neuf conseillers d'autres écoles de son district, à l'une des trois séries parallèles de réunions de groupes tenues par le responsable d'orientation du district. Ces activités ont à la fois des objectifs administratifs et de formation professionnelle, avec notamment une discussion des problèmes rencontrés.

Dans cette même école primaire, le responsable de la visite de l'unité locale pour les élèves de 6 à 12 ans souffrant de troubles émotionnels et comportementaux nous a décrit le programme de thérapie comportementale cognitive de cette unité. Les élèves y ont la possibilité de discuter de leurs problèmes et on les aide à devenir moins impulsifs, en leur apprenant à être plus réfléchis et à anticiper les conséquences de leurs actes, pour eux-mêmes et pour les autres. Ils restent inscrits dans leurs propres écoles auxquelles ils continuent d'aller pendant une à deux journées par semaine durant la première partie de la période de dix-huit mois à deux ans qu'ils passent au sein de l'unité et la proportion du temps passé dans l'école ordinaire augmente au fur et à mesure de leurs progrès.

La première école primaire visitée implique les parents et d'autres volontaires dans un programme destiné aux élèves ayant des difficultés de lecture ; ce programme est organisé quatre matinées par semaine et c'est le personnel de l'école qui assure la formation en cours d'emploi des répétiteurs volontaires.

Dans l'école secondaire visitée, la plupart des parents des élèves du programme d'intégration assistaient à une discussion de groupe. Ils nous ont parlé avec enthousiasme de l'approche très positive de l'école en matière d'enseignement des enfants handicapés, approche qui contraste avec celle d'autres écoles secondaires du district. L'un d'eux nous a dit avoir fait pression sans relâche sur l'autorité du district pour qu'elle accepte que, nonobstant son handicap, sa fille ait le droit d'être scolarisée dans une école ordinaire.

Dans l'école spéciale, grâce au programme du Commonwealth pour le financement de l'intégration, diverses initiatives ont été prises en faveur d'un enseignement intégrateur. Certains élèves des écoles ordinaires se rendent à l'école spéciale, par exemple pour y enseigner les aptitudes à la vie en société ou y participer à des activités musicales ; les élèves de l'école spéciale participent à des festivals et autres événements impliquant une ou plusieurs écoles ordinaires et des élèves de l'école spéciale suivent certains de leurs cours dans les écoles ordinaires.

Dans les écoles ordinaires, les élèves de l'école spéciale ont été considérablement aidés par le fait que le programme d'étude de l'école spéciale les avait initiés, certes sur une base un peu modifiée, à l'apprentissage des principales matières qu'apprennent les élèves des écoles ordinaires.

Dans l'école spéciale, des dossiers faisant état des progrès des élèves dans leur programme d'enseignement individuel sont tenus conjointement avec les parents qui possèdent leur propre copie du programme. S'ils le désirent, les parents peuvent choisir eux-mêmes les objectifs du programme d'enseignement individuel, en consultation avec les enseignants, et ils peuvent collaborer avec ces derniers. Si certains parents se sont, dans une certaine mesure, engagés dans l'enseignement, d'autres ont choisi de ne pas le faire. Ils n'y ont pas été poussés car pour bon nombre de parents, le simple fait de s'occuper de leurs enfants constitue une charge plus que suffisante.

Conclusions

Les politiques en matière d'enseignement spécialisé conduites en Australie dans les années 90 ont été le reflet des principes d'équité et de placement dans un environnement le moins restrictif possible, mais la mise en pratique de ces principes a varié considérablement d'un État ou d'un territoire à l'autre. On a estimé que sur les trois millions d'élèves australiens ayant l'âge de la scolarité obligatoire, entre 12 et 20 % ont des difficultés d'apprentissage mais la proportion d'élèves ayant un ou plusieurs handicaps spécifiques est bien moindre. L'État de Nouvelle-Galles-du-Sud sur lequel porte la présente étude, est relativement caractéristique de l'ensemble du pays, avec 2.6 % environ d'enfants du système éducatif de l'État atteints de handicaps.

Mais, en dépit du fait qu'un peu plus du tiers des enfants australiens en âge d'aller à l'école résident en Nouvelle-Galles-du-Sud, cet État n'est pas caractéristique de la situation du pays dans le domaine de la scolarisation des élèves handicapés. En Nouvelle-Galles-du-Sud, la proportion des élèves placés dans des écoles spéciales et dans des classes ordinaires est moindre alors que le nombre d'élèves placés dans des écoles spéciales est 1.7 fois plus élevé que dans le reste du pays. Toutefois, au cours de la décennie écoulée, on a observé dans cet État comme dans l'ensemble de l'Australie une nette évolution vers un enseignement intégrateur : la proportion des élèves placés dans des classes ordinaires a augmenté, celle des élèves placés dans des classes spéciales a diminué et celle des élèves placés dans des écoles spéciales était tombée, à l'époque de nos visites, à 0.5 % des inscriptions totales de cet État. La politique de cet État décrit de manière explicite qu'il est toujours nécessaire de placer certains élèves dans des classes spéciales et dans des écoles spéciales.

Si l'on ne connaît pas dans le détail les coûts comparés, pour l'Australie, de l'enseignement des élèves handicapés dans les différentes filières, on a tenté de faire certaines approximations. Ces travaux indiquent que le coût annuel moyen par élève handicapé placé dans une école ordinaire est tout juste inférieur à 2.5 fois le coût de l'enseignement pour un élève non handicapé et que le coût de

l'enseignement dans une école spéciale est trois fois plus élevé que le coût de l'enseignement d'un élève ordinaire.

On peut toutefois supposer sans risque que les élèves placés dans des écoles spéciales ont en général des besoins en soutien éducatif plus grands que les élèves handicapés placés dans des écoles ordinaires. En conséquence, sur le plan du coût, ces deux groupes d'élèves handicapés ne peuvent être considérés comme directement comparables.

Alors que dans le passé l'aide aux élèves à BEP a été sensiblement différente dans les dix régions de la Nouvelle-Galles-du-Sud, la réorganisation récente en 40 districts ayant des structures administratives similaires et attachés au ministère de l'Éducation et de la Formation par des liens plus étroits, a permis de parvenir à une plus grande cohérence.

Le ministère de l'Éducation et de la Formation de Nouvelle-Galles-du-Sud a très largement fondé sa politique en faveur de l'enseignement des élèves handicapés dans les écoles ordinaires sur l'offre de services de soutien à l'enseignement spécial, de nombreux personnels partageant leur temps entre les écoles et étant basés dans l'une des écoles ou dans l'un des bureaux du district. Nous avons constaté l'existence de nombreuses spécificités et, à l'époque de nos visites, certaines personnes étaient professionnellement rattachées, au niveau de l'État, à un département du ministère et d'autres à un autre. Mais, ces arrangements étaient en cours d'examen.

Les élèves atteints de handicaps suivaient des programmes d'enseignement individuel dont nous avons vu des exemples particulièrement satisfaisants dans l'école spéciale que nous avons visitée. Lorsque cela est jugé nécessaire, la mise en œuvre des programmes dans les classes ordinaires des écoles ordinaires bénéficie d'une aide supplémentaire, généralement sur la base d'un temps partiel, dispensée le plus souvent par des auxiliaires n'ayant pas les qualifications requises pour enseigner. L'affectation de cette aide complémentaire est rigoureusement contrôlée au niveau de l'État et surveillée tant à l'intérieur de l'école qu'au niveau du coordonnateur de district ; elle est réexaminée chaque année.

Ce n'est que récemment qu'a été entreprise une étude approfondie de la politique et des pratiques de l'enseignement intégrateur en Nouvelle-Galles-du-Sud et à l'époque de nos visites, les recommandations des enquêteurs étaient activement étudiées. Les conclusions de cette étude ont montré que l'évolution importante, ces dernières années, vers un enseignement des élèves handicapés dans des classes ordinaires a été bénéfique tant pour ces élèves que pour les autres, que le succès de ces initiatives suppose de la part des enseignants un planning minutieux et que la satisfaction des parents est une composante nécessaire d'un placement réussi.

Dans l'ensemble de l'Australie, des directives détaillées relatives à l'enseignement des enfants handicapés ont été élaborées ces dernières années. Cela nous a paru particulièrement évident lors de nos visites en Nouvelle-Galles-du-Sud qui ont impliqué une importante collaboration entre les services. Par ailleurs, la contribution du personnel de soutien, au niveau de l'État et au niveau des districts, à la formation en cours d'emploi des enseignants de l'enseignement spécial, en particulier dans le domaine de l'enseignement de la lecture, a été très active. Nous avons été très impressionnés par les dispositions prises pour permettre au personnel de district de se familiariser avec les programmes de formation, de les utiliser pour venir en aide aux enseignants de soutien basés dans les écoles, lesquels les ont utilisés à leur tour pour former les enseignants responsables de classes.

2. Canada

Introduction

Cette partie de la publication traite des visites effectuées dans la province canadienne du Nouveau-Brunswick en octobre 1996. Les provinces canadiennes étant largement autonomes, le Nouveau-Brunswick est considéré dans cette étude comme un « État-nation ». En conséquence, c'est le Nouveau-Brunswick et non pas l'ensemble du Canada qui constitue l'unité d'étude, et les districts scolaires à l'intérieur de la province sont considérés comme des régions même si, le cas échéant, il est fait brièvement référence au contexte transcanadien.

Dans le contexte général des pays de l'OCDE, comme l'indiquait le rapport concluant la projet précédent (OCDE, 1995*a*), le Nouveau-Brunswick a joué un rôle moteur dans l'intégration scolaire au cours de la décennie précédente : le nombre des enfants placés dans un contexte séparé est de plus en plus réduit, si bien que la plupart des enfants d'âge scolaire sont désormais inscrits dans l'enseignement ordinaire. Parmi les pays Membres de l'OCDE, l'Italie est celui qui a réussi une intégration d'ampleur comparable à l'échelle du pays.

Avant ces visites, les responsables de la politique et des pratiques de cette province en matière d'enseignement spécial ont reçu un document-cadre définissant les questions à aborder au niveau de la province, du district et des établissements et ils ont été conviés à en faire parvenir une copie aux établissements qui allaient être visités. Avant ces visites également, une information relative aux politiques et aux pratiques a été réunie à partir des rapports commandités précédemment par l'OCDE (OCDE, 1995*a* ; Evans, 1998 ; Perner, 1997 ; Porter, 1997), information qui leur a également été adressée à l'avance.

Durant les visites, l'information a été rassemblée auprès du service de documentation du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, par le biais d'entretiens avec des responsables à l'échelon de la province et de trois districts, et par une visite dans 13 établissements scolaires. Les visites ont été effectuées par deux consultants de l'OCDE, l'un s'intéressant la population anglophone, l'autre à la population francophone. Le premier a effectué sa visite pendant six jours ouvrables, le second pendant quatre jours, et ils ont collaboré pendant une partie de ce

OCDE 1999

temps. Le compte-rendu de la visite au district francophone est présenté dans l'ouvrage de Combes (1996) et ses principaux résultats ont été pris en compte ici.

Tous les coûts sont exprimés en dollars américains, corrigés par les parités de pouvoir d'achat et en monnaie nationale.

A. Le schéma provincial

Prévalence

Au Nouveau-Brunswick, seule province officiellement bilingue du Canada, 34 % de la population a le français en première langue. Au sein d'une population canadienne avoisinant 30 millions d'habitants (OCDE, 1995*b*), la population de cette province était en 1994 d'approximativement 726 800 habitants. Sur une population scolaire totale pour cette province de 136 596 élèves, on recensait 45 298 élèves dans le secteur francophone. Le ministère de la Santé et des Services communautaires estimait en 1992 que la population « à risque » représentait quelque 15 % de ce total (Evans, 1998).

Comme l'indiquait le rapport concluant le projet précédent (OCDE, 1995*a*, p. 96), on considérait en 1991 que les « cas d'exception » représentaient 10.8 % de la population scolaire, ce pourcentage comprenant aussi bien les enfants particulièrement doués que ceux qui ont des difficultés d'apprentissage et les 0.2 % d'élèves présentant un déficit visuel ou les 0.3 % présentant un déficit auditif. Des représentants du ministère de l'Éducation estimaient qu'en 1996 la proportion de « cas d'exception » se situait toujours entre 10 et 13 %.

Dispositifs

Du point de vue de l'enseignement, le Nouveau-Brunswick est divisé en districts scolaires, 12 anglophones et six francophones, les premiers comptant 398 établissements et les seconds 132. Il y a chevauchement géographique entre les districts anglophone et francophone, chacun de ces deux ensembles couvrant la presque totalité du territoire (Atlantic Provinces Education Foundation, 1996, p. 11). Les limites des districts scolaires ne coïncident pas avec les divisions administratives du ministère de la Santé et des Services sociaux, qui est représenté par sept instances régionales.

Dans l'ensemble du système éducatif de la province, les enfants à besoins éducatifs particuliers sont inscrits dans un établissement ordinaire, avec un enseignement presque totalement intégré. Le système dominant prévoit pour ces enfants la possibilité d'accéder en cas de besoin à des programmes pédagogiques de plus en plus spécialisés et d'être conseillés et soutenus par des enseignants spécialisés (OCDE, 1995*a*, p. 27).

Il convient de signaler que ne sont pas pris en compte ici deux groupes d'enfants qui résident au Nouveau-Brunswick, mais qui sont inscrits dans l'enseignement privé, ainsi que 1 200 enfants d'aborigènes vivant dans l'une des 15 réserves du pays et inscrits dans un établissement fédéral.

La scolarité obligatoire va de la 1e à la 12e années, les nouveaux inscrits devant avoir atteint leur 6e année avant le 31 décembre de l'année où ils s'inscrivent en 1e année. Il existe une possibilité d'inscription au jardin d'enfants pour les enfants âgés de 4/5 ans et l'on envisage d'étendre la scolarité obligatoire à cette catégorie d'âge. Lorsqu'ils sortent de la 11e année, généralement vers 16/17 ans, les étudiants poursuivent normalement leur scolarité secondaire jusqu'à la fin de la 12e année.

Des statistiques rassemblées par le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (1995) indiquent que l'effectif scolaire global était de 138 686 élèves en 1993-94, de 136 596 en 1994-95 et qu'il devrait se stabiliser autour de 130 000 à la fin de ce siècle. En 1995, la taille moyenne d'une classe était de 22.5 élèves au niveau élémentaire et de 25.2 élèves au niveau secondaire, avec un ratio élèves/personnel enseignant de 16.7 pour 1. (Parmi les « éducateurs », on compte 82 % d'enseignants titulaires, les autres étant des directeurs d'établissement ou de sections, des conseillers d'orientation, des coordinateurs ou des psychologues.)

Politique générale

En matière d'éducation, la province a officiellement pour mission « de faire en sorte que chaque étudiant développe les aptitudes nécessaires pour se former en permanence, pour se réaliser et pour apporter sa contribution à une société productive, juste et démocratique » (ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 1995*a*).

Une publication de la direction des services étudiants du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (1988), qui a reçu l'aval de ce ministère, signale que le Canada a adopté expressément une politique favorable à l'intégration dès 1968, date du rapport CELDIC « Un million d'enfants » qui prônait l'éducation de l'ensemble des enfants dans une même classe de préférence à un enseignement séparé.

Il ressort de l'ensemble des publications de Porter et Richler (1991) et des résultats de recherches rapportés par Crawford et Porter (1992) que par la suite la pratique a été variable au Canada, le Nouveau-Brunswick jouant un rôle moteur en matière d'innovation alors que d'autres provinces donnaient des exemples de bonne pratique, leur développement se heurtant parfois à des difficultés, car il arrive que les textes officiels permettent l'intégration sans la rendre obligatoire, que l'on refuse de transférer des crédits publics de programmes non intégrés vers

des programmes intégrés ou que la tendance soit à une plus grande standardisation.

La publication, déjà citée, du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick passait en revue les progrès réalisés par les différentes provinces sur la voie de l'intégration, fixait l'année 1992 comme date à laquelle l'intégration devrait être totalement réalisée et invitait chaque district scolaire à élaborer un plan global en vue d'atteindre cet objectif. Durant la période 1991-93, les représentants des districts scolaires ont poursuivi le bilan des progrès réalisés, ce bilan leur permettant de repérer les indicateurs clés du succès en matière d'instauration et de préservation de l'intégration (ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 1994*a*).

A la suite de la publication du Service de la réforme administrative d'un document de travail, le gouvernement du Nouveau-Brunswick a adopté en 1984 une stratégie visant à coordonner les services de soutien éducatifs, essentiellement pour éviter les redondances dans l'offre de services techniques. La mise en œuvre de cette politique s'est accompagnée d'une importante coopération interministérielle entre gouvernements de provinces. Depuis 1988, les services de soutien de l'éducation sont gérés par le ministère de la Santé et des Services sociaux, le ministère de l'Éducation apportant sa contribution par le biais de sa Direction des services étudiants (Evans, 1998).

Législation

Le texte central en matière d'intégration au Nouveau-Brunswick est la Loi de 1985 portant amendement de la Loi scolaire. Cet amendement, que l'on appelle fréquemment « Loi 85 », matérialise la décision des provinces d'insérer l'ensemble des élèves handicapés dans l'enseignement ordinaire. Comme l'indique le rapport provincial « Orientations pour l'intégration » (ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 1988), la Loi 85 annule les textes antérieurs qui autorisaient les conseils d'établissement à refuser l'admission de certains « cas d'exception ». La Loi 85 insiste sur la nécessité, dans l'enseignement ordinaire, d'un programme individualisé pour les élèves et les étudiants « exceptionnels » dans la catégorie d'âge des 13-21 ans.

En vertu de la Loi 85, il est demandé à chacun des établissements de la province de proposer un enseignement intégré à l'ensemble des enfants de la catégorie d'âge correspondante vivant dans sa zone de recrutement, à moins que le conseil d'établissement ne parvienne à convaincre le ministère de l'Éducation « ... qu'une telle inscription est préjudiciable à l'intéressé ou aux autres enfants » (ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 1988, p. 3) . La Loi scolaire de 1992 (rapportée dans OCDE, 1995*a*, p. 96) demande au conseil d'établissement de mettre en place une procédure permettant aux parents de faire appel des décisions prises par ce conseil à propos de l'éducation de leurs enfants.

Recommandations

Les « Directives sur l'intégration » de la province (ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 1988) précisent les résultats attendus de la Loi 85 en ce qui concerne l'activité des conseils d'établissement et des spécialistes associés, les droits des parents et l'organisation des services de soutien. Divers documents relatifs aux programmes, notamment ceux de la Fondation pour le programme littéraire de langue anglaise du Canada atlantique (1995) et de la Fondation pour le programme scientifique du Canada atlantique (1995) mentionnent la nécessité d'adapter l'enseignement aux besoins des enfants en fonction de leurs capacités et de leurs intérêts.

Les directives concernant plus précisément la pratique de l'enseignement intégré comprennent notamment un document caractérisant la bonne pratique scolaire en matière d'intégration (ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 1994*a*) et indiquent des orientations aux adjoints d'enseignement (1994*b*). Le ministère a également collaboré avec des associations éducatives pour commanditer la production, par un panel comprenant des enseignants et des consultants de l'éducation de la province, de directives sur la discipline et la gestion de la classe (Association des enseignants du Nouveau-Brunswick, 1994).

Financement

L'enseignement spécial est une composante à part entière de la scolarité ordinaire et son financement est délégué aux districts scolaires par le biais d'une dotation globale calculée à partir d'une estimation du pourcentage des élèves à besoins éducatifs particuliers, même si une dérogation est possible dans certains cas (OCDE, 1995*a*, p. 79). L'instance scolaire de gestion est habilitée à répartir les fonds et le cas échéant à modifier les ressources de manière informelle sans avoir à en référer à un groupe extérieur ; les parents peuvent participer au choix des prestations internes offertes par l'établissement (*op. cit*, p. 29).

Les statistiques rassemblées par le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (1995*a*) indiquent qu'en 1993-94 64 % des dépenses engagées par les conseils d'établissement avaient été consacrées à l'enseignement, 12 % à l'utilisation et à l'entretien des installations et 10 % au transport et autres prestations liées à la scolarité, le coût moyen par élève étant de 4 018 USD (4 966 CAD). Au cours des entretiens, les représentants du ministère ont estimé que les coûts salariaux représentaient quelque 85 % des coûts éducatifs récurrents.

Formation

Au Nouveau-Brunswick, les personnes participant à un stage de formation initiale des maîtres se voient proposer, nous dit-on, une gamme élargie de stratégies

et de méthodes pédagogiques afin qu'elles puissent faire face aux besoins de l'ensemble des élèves. Par le passé, il était demandé aux étudiants qui suivaient à l'université des cours de sciences de l'éducation d'inclure une unité de valeur en enseignement spécial (OCDE, 1995a, p. 60). Mais, conformément à la philosophie de l'enseignement intégré, les programmes d'enseignement spécial ont été supprimés en tant que tels il y a de cela trois ans environ ; les programmes comportent désormais tous un certain nombre d'exercices pratiques centrés sur les enfants à besoins éducatifs particuliers.

Le Nouveau-Brunswick a quatre universités, trois anglophones et une francophone. Même s'il existe quelques différences d'un établissement à l'autre en ce qui concerne l'offre de formation des maîtres, on trouve un schéma général de cycle en quatre ans débouchant sur un diplôme dans une matière donnée suivi d'un an et demi de formation initiale à l'enseignement. Il existe des cours de formation continue axés sur les troubles de l'apprentissage et sur le conseil. L'Université de Moncton, qui propose un enseignement en français, a mis en place un programme innovant de formation des maîtres en cinq ans ; la première cohorte terminera le cycle en 1999. Cette formation comporte des cours de psychologie et de conseil scolaire (pour aider les élèves à choisir la bonne filière) et chaque année un stage d'enseignement pratique.

Services de soutien

Les directives provinciales sur l'intégration (ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 1988) passent en revue les services de soutien nécessaires au maintien de l'intégration. Par rapport aux enfants, le texte fait référence à la modification des programmes, aux procédures d'évaluation, qui sont différentes, à l'adaptation des méthodes pédagogiques et de l'emploi du temps, ainsi qu'aux modifications physiques apportées au cadre scolaire. En ce qui concerne les enseignants, qui ont une responsabilité majeure vis-à-vis des élèves de leur classe, le texte évoque parmi les personnes intervenant dans les services de soutien les enseignants spécialisés, le chef d'établissement, le personnel technique qui contribue à l'enseignement, les parents et les bénévoles de la commune. En outre, le soutien peut prendre la forme de décharge de service pour permettre aux enseignants de planifier, de visites permettant d'observer les bonnes pratiques et de formation en cours d'emploi.

Parmi le personnel technique, les adjoints pédagogiques qui assurent un enseignement personnalisé sous la direction d'un enseignant titulaire jouent un rôle clé dans le soutien à l'enseignement intégré. Même si de manière générale ils n'ont pas les qualifications requises pour être professeurs, ils doivent avoir terminé

leur scolarité secondaire et avoir suivi une formation agréée en vue de cet emploi ou faire preuve de leurs capacités à s'occuper des enfants (*op. cit.*, 1994*b*).

Les services de soutien externes visant à aider les élèves atypiques sont gérés par la Direction des services étudiants du ministère de l'Éducation. Les programmes gérés par cette direction comprennent l'intervention en vue de diminuer le nombre des abandons scolaires, le conseil, le passage à la vie active, l'élaboration des programmes, le développement professionnel, les activités hors programme et l'apprentissage assisté par ordinateur (Evans, 1998). Des conseillers d'orientation sont affectés à raison de 1 pour 500 élèves de la 7e à la 12e années. Des psychologues scolaires sont affectés à raison de 1 pour 1 200 élèves pour la catégorie d'âge correspondant à l'enseignement primaire.

Les taux d'abandon scolaire du Nouveau-Brunswick restent certes inférieurs à ceux des autres provinces, mais au niveau national on s'inquiète depuis une décennie de voir un nombre croissant d'enfants grandir dans la pauvreté et être exposés au risque de mauvais résultats scolaires et de non-insertion dans l'emploi. En 1995 et dans le prolongement d'initiatives canadiennes antérieures, le Nouveau-Brunswick et d'autres provinces ont mis en place pour améliorer la situation un programme baptisé « Partenariat pour les services aux jeunes ». L'enseignement est plus individualisé, on y propose un enseignement assisté par ordinateur, un tutorat assuré par des pairs, un programme scolaire d'été et une aide à l'insertion professionnelle. Les programmes de développement professionnel des enseignants comportent une formation au conseil scolaire.

La Commission interdépartementale polyvalente pour les enfants et les jeunes coordonne l'intervention des différents services, établit les priorités et les orientations, gère les crédits et résout les problèmes opérationnels. La coordination de l'offre de prestations est assurée par les services de soutien à l'enseignement, auxquels collaborent diverses instances et qui sont gérés par le ministère de la Santé et des Services sociaux. En 1994, les services de soutien à l'enseignement couvraient, selon les rapports, environ 3 % de la population scolaire.

Le personnel technique qui assure des prestations de soutien dans chacune des sept circonscriptions sanitaires du Nouveau-Brunswick est responsable de l'élaboration et du suivi des plans d'application, qui sont soumis aux Commissions régionale polyvalentes. Celles-ci doivent rendre compte à la Commission polyvalente pour les enfants et les jeunes à l'échelon de la province. Les plans d'application comportent une identification de l'objectif des services, un compte-rendu concernant les méthodes utilisées pour atteindre cet objectif, un bilan du travail accompli et une évaluation des progrès réalisés. Dans chacun des 18 districts scolaires, les services de soutien scolaire externe sont organisés de manière globale, le personnel pédagogique, le personnel de santé et les travailleurs sociaux rece-

vant l'aide des différentes autorités pour travailler en équipe de manière coordonnée (Evans, 1998).

Participation des parents et des collectivités locales

La Loi 85 (telle qu'elle est citée dans le texte du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 1988, p. 6) dit que le conseil d'établissement doit veiller à ce que les parents soient consultés pour tout projet de programme d'enseignement spécial et déclare qu'ils ont le droit de participer à l'élaboration, à l'application et au suivi des plans d'enseignement individualisés proposés à leurs enfants.

A partir de septembre 1996, la participation des parents à la vie de l'école a été renforcée au Nouveau-Brunswick par le fait que le conseil d'établissement a cédé la place à une commission des parents d'élèves, dans laquelle les parents ou leurs représentants sont majoritaires parmi les personnes ayant droit de vote et qui donne son avis au chef d'établissement sur des questions telles que la politique de l'établissement, les plans d'amélioration et sa conception de la participation de la famille et de la collectivité (New Brunswick Department of Education, 1996*b*).

Élaboration du programme d'études

L'âge de l'accès à l'enseignement secondaire était variable d'un établissement à l'autre, mais depuis septembre 1995, à la suite d'un rapport du gouvernement provincial E*ducation* 2000, une mesure d'harmonisation a abouti à la mise en place d'un cycle en quatre ans allant de la 9e à la 12e années. Dans les districts anglophones, ce cycle comprend un tronc commun de deux ans pour l'ensemble des élèves, suivi de deux années de terminale comportant un certain nombre de matières à option entre lesquelles les élèves peuvent faire leur choix. Dans le district francophone visité, le cycle secondaire en quatre ans ne comporte pas de tronc commun.

La province du Nouveau-Brunswick se distingue du point de vue linguistique, d'une part parce que c'est la seule province du Canada qui soit officiellement bilingue, et que d'autre part on y trouve, dans les districts anglophones, une proportion relativement élevée d'élèves qui apprennent le français dans des classes « d'immersion ». En 1995 par exemple, 18 % des élèves suivaient ce type d'enseignement, 22.5 % en zone urbaine et 9.6 % en zone rurale (Fondation des provinces atlantiques pour l'éducation, 1996, pp. 34-35).

Les programmes d'enseignement en alternance, qui font se succéder des périodes relativement égales de contact avec un métier et de travail scolaire centré sur cette activité, sont suivis par une minorité non négligeable d'élèves de terminale et les élèves à besoins éducatifs particuliers peuvent y participer de manière plus complète, parfois deux ou trois ans après la fin de la scolarité obligatoire.

La modification de ce programme se fait à l'initiative de la Fondation des provinces atlantiques pour l'enseignement (1995). Cette instance qui regroupe les ministères de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, de Terre-Neuve et du Labrador, de la Nouvelle-Écosse et des Îles du Prince Édouard est en train d'élaborer un programme de tronc commun pour les élèves et les étudiants en linguistique, mathématiques et sciences, de la 1e à la 12e années.

Les provinces participant à cette élaboration se sont mises d'accord sur le niveau que doivent avoir atteint les enfants à la fin de chaque année. En anglais écrit par exemple, ils sont censés être capables en fin de 6e année « d'utiliser un ensemble de stratégies et de techniques visant à étoffer et à rendre plus clair le premier jet d'une rédaction ». Outre ces exigences de niveau, et transversalement au programme traditionnel, on évoque également « l'apprentissage de l'essentiel ». Il s'agit des attitudes, des connaissances et des savoir-faire considérés comme essentiels pour la vie d'un adulte autonome et qui doivent avoir été acquis en fin de 12e année dans le domaine de l'expression esthétique, de la vie collective, de la communication, du développement personnel, de la résolution de problèmes et de la compétence technologique.

Dans la mesure du possible, les enfants à besoins éducatifs particuliers suivent le programme normal de leur province. Bien que les professeurs de méthode et de ressource le modulent individuellement en fonction des points forts et des besoins de ces enfants (OCDE, 1995*a*, p. 207), les programmes d'enseignement individualisés s'insèrent toujours dans le cadre général du programme standard.

Évaluation

La presque totalité des élèves et des étudiants du Nouveau-Brunswick passe l'examen provincial (New Brunswick Department of Education, 1996*d*). Dans les écoles anglophones par exemple, l'examen comporte une épreuve de mathématiques, de sciences, de lecture et d'écriture pour les 3e et 6e années, d'informatique en 7e et 8e années, de maîtrise de la langue anglaise en 8e année, de mathématiques, de sciences et d'études sociales en 9e année, d'anglais et de mathématiques en 11e année et de français seconde langue en 12e année. Il est en outre prévu pour les enfants du Nouveau-Brunswick, à différents âges, la participation à une épreuve nationale de lecture/écriture, de mathématiques et de sciences, ainsi qu'à une évaluation internationale portant sur les mathématiques et les sciences, à laquelle participent 40 pays.

Dans les établissements francophones, les élèves de 4e et 8e années passent une épreuve de lecture, d'écriture, d'arithmétique et de géométrie. Chaque élève se présente avec un dossier individuel où sont consignés ses résultats, ce qui permet ensuite à l'enseignant de moduler son intervention en fonction des profils individuels et au ministère de l'Éducation de contrôler la progression. Le person-

nel fait également passer des épreuves internes, dans le cadre d'un programme d'apprentissage par objectifs, qui donnent lieu à un bilan des résultats en 5e année et à des notes objectives en 6e, 7e et 8e années.

On applique dans tout le Nouveau-Brunswick un dispositif permettant aux élèves handicapés de passer ces épreuves, dont la présentation est modifiée le cas échéant : police de caractères plus visible, Braille, enregistrement sonore, interprétation en langage des signes. Les réponses peuvent être dictées, ou bien transmises à l'aide d'un procédé électronique et le candidat peut se voir accorder un délai supplémentaire. Ce dispositif est contrôlé à l'échelon de la province ; les candidats qui veulent bénéficier de ces conditions d'examen spéciales doivent en faire la demande avant l'examen.

Certains enfants bénéficiant d'un programme adapté ou individualisé sont dispensé d'examen, et leur dossier porte mention de cette modification de l'évaluation (New Brunswick Department of Education, 1996, p. 5). En 1995, moins de 2 % des élèves ont bénéficié de cette dispense au niveau du primaire et du premier cycle secondaire, le chiffre étant supérieur pour le second cycle (New Brunswick Department of Education, 1995*b*, p. 2).

Depuis que la province a introduit en 1986 une législation visant à améliorer les programmes d'enseignement pour les élèves et les étudiants atypiques, le ministère de l'Éducation a procédé à un bilan régulier des progrès enregistrés, ce qui lui a permis d'identifier les principales caractéristiques de la bonne pratique en matière d'enseignement intégré. On considère que ces caractéristiques valent pour l'ensemble des apprenants et pas uniquement pour ceux qui ont des difficultés d'apprentissage.

On a observé que la bonne pratique se caractérise par : la conviction que tous les enfants sont capables d'apprendre pourvu qu'on leur donne les moyens appropriés ; un enseignement planifié et individualisé ; la mise en place d'une équipe de soutien ; la promotion des aptitudes et des responsabilités sociales chez l'enfant ; l'évaluation de sa performance ; la planification du passage d'une classe à la classe supérieure ; le travail en partenariat avec les parents et d'autres membres de la collectivité ; la mise en place de plans de développement du personnel ; et la transparence (*op. cit.*, 1994*a*).

Développements ultérieurs

On souhaiterait notamment préserver le niveau actuel d'intégration dans la province sans pour autant tolérer une inflation artificielle de programmes d'enseignement individualisés et on a exprimé l'intention de maintenir le nombre des programmes d'enseignement individualisés au-dessous de la barre des 5 %.

B. Dispositifs au niveau des districts

Introduction

Il a été rendu visite à deux des 12 districts anglophones du Nouveau-Brunswick, un premier dont les services se trouvent à Woodstock et un deuxième dont les services se trouvent à Moncton, ainsi qu'à l'un des six districts francophones, dont le secteur géographique inclut lui aussi Moncton et ses environs.

Prévalence

Woodstock et Moncton se situent dans la moitié sud du Nouveau-Brunswick. L'aire de Woodstock, sur la frange occidentale de la province, est largement rurale. Inversement, plus de la moitié des résidents de la zone géographique couverte par les deux autres districts vivent dans l'agglomération de Moncton même, à l'est. Les trois districts ont sans doute des caractéristiques socio-économiques très voisines en moyenne, mais la distribution géographique de la richesse semble plus égale à Woodstock que dans les deux autres districts, qui sont plus urbains. C'est ainsi que certaines écoles urbaines ont un secteur de recrutement relativement défavorisé, alors que les autres sont plus prospères. Les visites ont eu lieu dans des établissements se situant à l'une ou à l'autre extrémité de l'échelle.

Les responsables de l'éducation des deux districts anglophones estiment que l'incidence des besoins éducatifs particuliers, définis par la nécessité d'une adaptation des programmes, se situe dans la fourchette des 10-13 %, qui est l'estimation retenue pour l'ensemble de la province. Dans le district francophone, jusqu'à 16 % des enfants sont considérés comme ayant des besoins éducatifs particuliers.

L'instrument auquel on recourt pour adapter de manière informelle les programmes a pour nom Programme individuel de ressource (PIR) ou Programme adapté (PA). Dans le district francophone, on considère que la nécessité d'adapter les programmes se fait sentir pour les élèves dont les résultats scolaires sont égaux ou inférieurs à la moyenne obtenue par des élèves de deux ans plus jeunes.

On estime que le plan d'enseignement individualisé (PEI), qui a un caractère officiel, intéresse 5 % des 5 000 élèves du premier district anglophone visité, entre 3 % et 5 % des 14 500 élèves du second et 0.7 % des 9 800 élèves du district francophone.

Dispositifs

Dans les trois districts, depuis la fermeture des écoles spéciales dans les années 80, l'intégralité de l'enseignement public est pris en charge par les trois niveaux du système scolaire : école élémentaire, secondaire premier cycle et secondaire deuxième cycle, soit au total 14 établissements dans le premier district

anglophone visité, 33 dans le second et 19 dans le district francophone. Pour certains élèves, en petit nombre, l'enseignement est dispensé sur une base individuelle à la suite d'une exclusion, d'un abandon scolaire en cours de deuxième cycle secondaire ou de la décision de certains parents d'inscrire leur enfant dans un programme d'enseignement à domicile. Dans le second district anglophone visité, on estimait que cette catégorie regroupait moins de 1 % de l'ensemble de la population scolaire.

Pour le premier et le second district anglophones visités, le ratio élèves/enseignants (REE) était respectivement de 17.5 pour 1 et de 16.9 pour 1 en 1995, donc plus élevé que la moyenne de la province (Hayes, 1996, p. 1). Pour le district francophone visité, le REE était encore plus élevé, 18.2 pour 1.

Le niveau du soutien scolaire interne offert par le personnel aux enfants à besoins éducatifs particuliers est à peu près similaire dans les deux districts anglophones, le premier accordant une légère préférence à l'intervention des adjoints pédagogiques, le second aux professeurs de méthode et de ressource. En équivalents plein temps, le premier district anglophone regroupe 5 000 élèves, 16.5 professeurs de méthode et de ressource et 41 adjoints pédagogiques ; le second regroupe 14 500 élèves, 52 professeurs de méthode et de ressource pour 109 adjoints pédagogiques.

Dans le district francophone, l'intervention des professeurs de méthode et de ressource est moins importante ; on se fonde pour créer les postes sur un ratio d'un enseignant pour 350 élèves. En outre, le district utilise une partie de son budget pour proposer un contrat temporaire de tutorat à des enseignants stagiaires inscrits dans un programme de licence en sciences de l'éducation. Ceux-ci encadrent les enfants ayant des difficultés d'apprentissage et l'on a constaté que leur intervention était particulièrement utile au niveau de la 12e année, stade auquel ces élèves sont confrontés à la délicate échéance de l'examen final. Il existe également des « conseillers d'orientation » qui aident les élèves dans le choix des matières et des « conseillers en adaptation scolaire », qui avalisent certains programmes spéciaux.

Politique générale

La priorité accordée dans le premier district anglophone visité à l'enseignement intégré ressort d'un livret sur les « profils », dans lequel l'inspecteur général du district souligne en introduction la place internationale éminente qu'occupe toujours le district dans ce domaine et dans lequel plusieurs chapitres sont consacrés aux besoins des élèves affectés d'un handicap, à l'apprentissage alterné, à l'enseignement multi-niveaux, à l'enrichissement personnel, à la discipline, aux professeurs de méthode et de ressource, aux adjoints pédagogiques, aux conseillers, aux équipes de prestation de services aux élèves, aux travailleurs sociaux, aux orthophonistes et spécialistes des pathologies du langage et aux professeurs

itinérants intervenant sur les enfants souffrant de déficience auditive ou visuelle. Certains de ces sujets sont également abordés dans des feuillets séparés destinés à être distribués.

Législation

Il n'existe pas à l'échelon local de texte qui viendrait compléter les lois nationales ou provinciales.

Recommandations

Dans le matériel d'information qu'il destine aux parents et aux spécialistes, le premier district anglophone visité a inclus des fiches orientation sur les équipes de prestation de services aux élèves, l'intervention des parents en cas de problèmes de l'élève, l'enrichissement personnel et l'enseignement multi-niveaux. Le district publie également un gros document précisant sa stratégie en matière d'évaluation et donnant des orientations sur la pratique de l'évaluation, avec une ensemble de critères séparés pour les enseignants, les professeurs de méthode et de ressource et les conseillers d'orientation (New Brunswick Department of Education, 1995*c*). Le personnel des services de soutien aux élèves a produit un manuel d'orientation accompagné d'une bande vidéo pour aider les maîtres à utiliser la méthode collective de résolution de problèmes, qui constitue un élément important du travail en équipe (Porter *et al.*, 1994).

Dans le district francophone visité, les enseignants ont à leur disposition en matière d'orientation des documents consacrés au rôle et aux responsabilités des professeurs de méthode et de ressource (Conseil scolaire 1 du Nouveau-Brunswick, 1992) et des adjoints pédagogiques (Nouveau-Brunswick, Direction des services aux élèves, 1993). On a également mentionné l'information sur le déficit de l'attention proposée par une instance bénévole, l'Association du Nouveau-Brunswick pour le Trouble de l'hyperactivité avec déficit de l'attention (1993).

Financement

Pour les besoins de la présente étude, il a été procédé à une analyse relativement détaillée du financement de l'enseignement spécial pour le premier district anglophone visité. Les crédits alloués aux établissements de la province sur une base unitaire comportaient en 1996-97 un poste 245.1 USD (300 CAD) par élève prenant en compte la présence supposée de certains enfants à besoins éducatifs particuliers. En outre, le district perçoit 326 797 USD (400 000 CAD) au titre de divers programmes, la moitié environ de cette dotation étant affectée directement au poste des besoins éducatifs particuliers. Les mesures correspondantes intéressent l'enrichissement personnel, le tutorat, le comportement, l'inscription au jardin d'enfants, les difficultés d'apprentissage et la valorisation de la période estivale.

La dotation, 245.1 USD (300 CAD) par enfant, se monte au total à 1 205 556 USD (1 475 601 CAD), dont 695 736 USD (851 581 CAD) pour le salaire des 16.5 professeurs de méthode et de ressource du district et 469 039 USD (574 104 CAD) pour les 41 adjoints pédagogiques, les 40 781 USD (49 916 CAD) restants étant imputés aux autres postes de l'enseignement spécial. Le salaire d'un adjoint pédagogique représente moins du tiers du salaire d'un professeur. On ne prend pas en compte ici les coûts liés aux neufs équivalents plein temps correspondant aux activités de conseil, puisque l'on a vu que l'essentiel de cette activité à destination des enfants ayant des difficultés d'apprentissage est assumée par les professeurs de méthode et de ressource et par les adjoints pédagogiques.

Le coût du personnel assurant le soutien externe en matière de besoins éducatifs particuliers est sans doute de l'ordre de 408 497 USD (500 000 CAD) (pour plus de détails, se reporter au paragraphe sur les services de soutien ci-dessous). L'information fournie sur l'incidence des besoins particuliers suggère la présence d'environ 540 enfants à besoins éducatifs particuliers dans le district (10.8 % sur 5 000), dont 250 suivent un programme d'enseignement individuel. Alors que les adjoints pédagogiques assurent une bonne part de l'encadrement individuel des enfants, le reste du personnel de soutien s'occupe de tout l'effectif, soit 540 enfants.

Le coût additionnel entraîné par l'éducation des enfants à besoins éducatifs particuliers dans le district par rapport au coût d'un enseignement ordinaire recouvre les éléments cités dans le tableau 2.1.

Pour l'ensemble des 540 enfants à besoins éducatifs particuliers, on obtient un coût additionnel moyen d'environ 3 268 USD (4 000 CAD) par enfant. Comme le coût de l'enseignement ordinaire s'élève à 4 085 USD (5 000 CAD) par an (Fondation des provinces atlantiques pour l'enseignement, 1996, p. 39 ; New Brunswick Department of Education, 1995*a*), et comme la dotation de 4 085 USD (5 000 CAD) comporte une allocation de 245.1 USD (300 CAD) par enfant à besoins particuliers,

Tableau 2.1. **Coût additionnel de l'éducation des enfants à BEP à Woodstock**

	Coût annuel en milliers de dollars (PPA)	Coût annuel en milliers de CAD
Professeurs de méthode et de ressources	695 736	851 581
Adjoints pédagogiques	469 039	574 104
Divers	40 781	49 916
Programmes spéciaux	163 399	200 000
Personnel de soutien externe	408 497	500 000
Total	1 777 452	2 175 601

le coût annuel global d'un enfant à besoins éducatifs particuliers est d'environ 7 108 USD (8 700 CAD), contre 3 840 USD (4 700 CAD) pour un enfant sans besoins éducatifs particuliers. En d'autres termes, le rapport entre le coût d'un enfant « atypique » et le coût d'un enfant « ordinaire » est de l'ordre de 1.9 à 1. Il va sans dire que ce coût n'est pas réparti de manière uniforme entre les quelque 11 % d'enfants à besoins éducatifs particuliers. Si l'on calcule ce même ratio pour les enfants suivant un enseignement individuel, on passe à un rapport de 2.1 à 1.

Il convient de considérer ces chiffres comme des valeurs approchées. C'est ainsi que l'année de référence n'est pas toujours la même et que l'on ne prend pas en compte des facteurs tels que les dépenses en capital, les dépenses récurrentes en biens d'équipement et en transports, le coût des stages de formation continue des enseignants, les bénéfices éventuels que ceux-ci peuvent retirer de cette formation pour leur enseignement « ordinaire » et l'attention particulière que les enfants à besoins éducatifs particuliers peuvent demander de la part de personnes tels que les secrétaires, les enseignants et le chef d'établissement. Dans la mesure toutefois où le personnel constitue l'essentiel dépenses récurrentes en matière d'enseignement, les autres facteurs mentionnés n'auraient probablement qu'une incidence mineure sur les ratios auxquels on parvient ici, même si on procédait à un calcul plus détaillé.

Pour avoir une évaluation du coût total de l'éducation des enfants, en prenant également en compte l'aide extérieure fournie par ou payée par les parents, il a été lancé dans le cadre de la présente étude une enquête subsidiaire à échelle réduite réalisée par le personnel du district au cours de l'automne 1996. Il a été sélectionné dix « couples » d'enfants. Chacun des couples était composé d'enfants inscrits dans la même année, issus de milieux socio-économiques et familiaux comparables. L'un des deux était affecté de troubles de l'apprentissage suffisamment graves pour justifier un programme d'enseignement individuel alors que l'autre n'avait pas de besoins éducatifs particuliers. Il a été organisé un entretien avec les parents, la technique d'entretien utilisée ayant été mise au point, pour les besoins de l'étude consacrée à l'Angleterre, par des enseignants de l'Université du Kent travaillant à l'Unité de recherche sur les services sociaux personnalisés de Canterbury (voir annexe 3).

Les réponses faisaient apparaître que l'essentiel du soutien extra-scolaire consistait à aider les enfants à faire leurs devoirs, ce soutien étant assuré par les parents eux-mêmes. Les enfants en difficulté ne bénéficiaient pas de soutien particulier par rapport aux enfants n'ayant pas de besoins éducatifs particuliers. Ils étaient même parfois moins aidés, dans la mesure où les programmes d'enseignement individuel ne prévoient pas nécessairement de travail à la maison. Il était évident cependant que de manière générale les enfants ayant des besoins particuliers, notamment ceux qui souffraient de handicaps physiques, avaient besoin et bénéficiaient d'une aide beaucoup plus importante de la part des

parents et que cet effort était pour une part relativement coûteux. C'est ainsi que les parents avaient du mal à obtenir un traitement médical en dépit du fait qu'ils payaient de leur poche les équipements spéciaux ainsi que le transport des enfants dans les centres de soins.

Les coûts de l'enseignement particulier n'ont pas été analysés de manière détaillée dans le cadre de la présente étude pour le second district anglophone visité, mais l'information disponible donne à penser que la dotation correspondante n'est pas sensiblement différente. L'effectif scolaire total est de 14 500 élèves, la dotation par élève s'élève au total à quelque 253.3 USD (310 CAD), auxquels s'ajoutent 408 497 USD (500 000 CAD) au titre des mesures en faveur l'enseignement spécial, mesures dont la gamme est proche de celle du premier district anglophone visité. Il existe toutefois des différences portant sur la nature et le volume de la formation continue proposée, telle qu'elle est décrite ci-dessous.

Formation

Le premier district anglophone visité a une forte activité en matière de formation continue du personnel scolaire ; les crédits qu'il consacre à ce poste sont supérieurs de 250 % à ceux que lui alloue à ce titre le ministère de l'Éducation, les programmes se déroulant aussi bien dans les limites qu'en dehors des limites de l'horaire scolaire, et 80 % du personnel choisissant des stages en dehors de l'horaire scolaire (Hayes, 1996, p. 6). L'équipe de services aux étudiants du district est le principal prestataire (OCDE, 1995*a*, p. 158). Elle organise des stages mensuels d'une journée auxquels assistent à la fois les professeurs de méthode et de ressource et les conseillers d'orientation. Ces stages les aident à être des agents du changement dans leur établissement et les forment à l'évaluation, à l'observation, à la médiation, à la résolution de problèmes et à l'animation de rencontres.

L'équipe de services aux étudiants du district propose aux enseignants une formation en cours d'emploi dans des disciplines telles que le développement de la littératie, le cours multi-niveaux, l'apprentissage alterné, l'approche multiple d'un problème et l'intervention non violente en cas de crise. L'offre de formation continue est assurée par la mise à disposition d'enseignants suppléants et par l'octroi aux enseignants de « journées de perfectionnement », ce qui leur permet par exemple de consulter d'autres adultes, de planifier leurs tâches et de visiter d'autres établissements.

Dans le second district anglophone visité, la formation continue en matière d'enseignement spécial planifiée pour 1996-97 comportait une séance de quatre heures consacrée à la programmation de l'enrichissement, séance à laquelle devaient participer deux enseignants de chaque établissement, ainsi que de deux séances de formation des adjoints pédagogiques après les heures de classe. Les profes-

seurs de méthode et de ressource et les adjoints pédagogiques avaient la possibilité, s'ils le souhaitaient, d'assister aux séances prévues pour les enseignants en sus des leurs.

Dans le district francophone, les professeurs de méthode et de ressource ont de deux à quatre jours par an de formation en cours d'emploi. Depuis avril 1996, l'année scolaire comporte 187 jours pour les enfants et 195 jours pour les enseignants, ces huit jours supplémentaires étant réservés à la formation continue, y compris dans le domaine de l'enseignement spécial. En outre, les enseignants peuvent assister à des cours durant les vacances d'été. Certaines formations sont assurées par un institut de formation des maîtres, d'autres par le personnel du ministère de l'Éducation et d'autres par le personnel du district.

Services de soutien

Dans le premier district anglophone visité, le principal service de soutien extérieur à l'établissement offre des contacts très importants aux professeurs de méthodes et de ressources et aux conseillers orientation et cette prestation est assurée par l'équipe de services aux élèves du district dont les locaux se trouvent dans les services de l'enseignement du district. Il a été constaté que cette équipe avait une organisation démocratique, que sa méthode de travail était très collective et informelle, aussi bien dans ses tâches internes que dans ses contacts avec l'Inspection générale. Cette équipe a un excellent dossier en matière de publications dans le domaine de l'enseignement spécial ce qui lui vaut un surcroît de prestige, à l'intérieur comme à l'extérieur du district. Officiellement, sa mission consiste à assurer une prestation visant à améliorer l'enseignement pour l'ensemble des élèves et pas exclusivement pour les élèves à besoins éducatifs particuliers.

L'équipe comprend l'équivalent plein temps (EPT) de 7.9 collaborateurs affectés à l'enseignement spécial : le directeur des services aux élèves, qui collabore à temps plein, un spécialiste de psychométrie (0.5 EPT), trois travailleurs sociaux (1.5 ETP), deux spécialistes à plein temps des pathologies du langage et deux enseignants itinérants spécialisés dans les déficits sensoriels (0.9 EPT). Elle comprend également un coordinateur de l'enseignement alterné, qui assure la médiation avec le monde du travail, et un enseignant détaché pour un projet environnemental.

Dans le second district anglophone visité, les services de soutien externes pour les enfants à besoins particuliers sont moins étoffés, si l'on tient compte du fait que les effectifs scolaires y sont plus importants. Face à cette population, l'effectif du personnel est inférieur d'un quart et l'organisation est différente. L'un des neuf inspecteurs du district est responsable de l'enseignement spécial et un autre a en charge les psychologues et les conseillers d'orientation. Ce district dispose d'un nombre plus important de spécialistes des déficits sensoriels (6 EPT) et

de psychologues (5 EPT) que le premier district anglophone visité, mais d'un nombre relativement moins important de travailleurs sociaux (1 EPT), de spécialistes des pathologies du langage (4 EPT) et il n'existe pas de consultant pour les services aux élèves.

Dans le district francophone visité, les services extérieurs de soutien aux élèves se préoccupent davantage d'assurer une prestation sociale et médicale aux familles que de conseiller les écoles en matière d'enseignement. Ils comprennent deux spécialistes des pathologies du langage (2 EPT) et des travailleurs sociaux (4 EPT) détachés par le ministère de la Santé et des Services sociaux. Ils comprennent également l'équipe d'intervention du district qui se compose d'une infirmière, d'un ergothérapeute, d'un kinésithérapeute, d'un psychologue et d'un travailleur social.

Participation des parents et des collectivités locales

L'enseignement intégré dans le premier district anglophone visité bénéficie d'un soutien marqué des associations de parents d'élèves qui, au cours des années 80, avaient exercé une pression au niveau politique pour obtenir la déségrégation (OCDE, 1995*a*, p. 70). On dit que l'une des méthodes les plus efficaces pour garantir la participation des parents consiste à les associer, à titre de partenaires, aux séances de résolution de problèmes auxquelles participent les professeurs de méthode et de ressource, et occasionnellement les parents d'enfants sans besoins éducatifs particuliers (*op.cit.*, p. 163).

Les comptes-rendus d'entretiens font apparaître que tous les établissements du district ont des associations foyer-école, proposent des programmes de formation au rôle de parents et font participer activement les parents à l'activité de soutien scolaire où leur intervention s'exerce généralement en faveur d'enfants sans besoins éducatifs particuliers. Certaines écoles ont un programme d'enseignement de la littératie à l'intention des parents, ceux-ci aidant ensuite leurs enfants ou d'autres pour l'apprentissage de la lecture. La moitié environ des établissements ont une commission consultative d'orientation au sein de laquelle sont représentés les parents, le personnel et les élèves ; cette commission élabore et contrôle les programmes d'orientation de l'établissement.

Dans le second district anglophone visité, l'Association locale pour la vie collective est décrite comme une instance parentale influente, qui apporte un soutien aux parents d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage et qui se fait leur porte-parole. Il existe également des associations locales s'occupant de déficits spécifiques. On trouve en outre des groupes de bénévoles très influents au niveau de la vie locale, les Lions par exemple, qui collectent parfois des fonds pour acheter des équipements aux enfants handicapés. Les parents apportent leur soutien aux enfants scolarisés en général, plutôt que de manière spécifique aux enfants à

besoins particuliers : ils font par exemple des remplacements à la bibliothèque au moment de midi ou donnent des cours d'artisanat.

La situation est comparable dans le district francophone, et le soutien apporté aux enfants handicapés, qui vivent pour la plupart en milieu urbain dans les deux districts, passe par les mêmes organisations bénévoles. L'aide apportée par l'Association du Nouveau-Brunswick pour le Trouble de l'hyperactivité avec déficit de l'attention (1993) a déjà été évoquée. Les membres d'associations communales collaborent également avec les enseignants pour gérer un programme extra-scolaire, SMILE, visant à aider individuellement les enfants handicapés à développer leurs capacités sportives. L'Agence de Volontariat de la Ville de Moncton assure des activités de week-end pour les enfants à besoins particuliers, ce qui décharge leurs parents.

Dans les deux districts à prédominance urbaine, l'attitude la collectivité vis-à-vis de l'enseignement intégré est décrite comme largement favorable. Dans l'ensemble, les parents d'enfants handicapés jouent un rôle plutôt modeste, la mise en place de programmes d'enseignement spécial, l'information des parents et l'obtention de leur aval pour les plans de ressources et les programmes d'enseignement individuel étant dues pour l'essentiel à l'initiative du personnel spécialisé.

Élaboration du programme d'études

Dans le second district anglophone visité, l'accent est mis plus particulièrement sur l'élaboration de programmes d'enrichissement scolaire ; le plan quinquennal correspondant entrera dans sa troisième année à l'automne de 1996 et les établissements espèrent que d'ici là les programmes seront en place, après une période de formation continue l'année précédente.

Les programmes de ce district comportent un élément original, que le guide publié par le district à l'intention des parents met bien en évidence (Board of School Trustees, District 2, 1995) : la possibilité donnée aux élèves d'opter pour un cours de français par « immersion ». Cette option existe dans plus des trois quarts des établissements du district. Elle peut être choisie en 1e année grâce au programme d'immersion précoce : la langue d'enseignement est alors le français pour 90 % des heures de classe prévues, le volume horaire se réduisant progressivement pour ne plus représenter que 33 % dans les 9e et 12e années. Mais elle peut également être choisie en 6e année par le biais du programme intermédiaire d'immersion, avec 70 % des heures de cours dispensées en français, le volume horaire étant là aussi ramené à 33 % dans les 9e et 12e années. On trouvera plus loin, dans le paragraphe consacré aux établissements visités, un commentaire sur les effets de ce dispositif par rapport aux enfants à besoins éducatifs particuliers.

Dans le district francophone, le matériel pédagogique est généralement constitué de traductions de manuels publiés au départ en anglais. Les manuels français d'origine traitent généralement de littératie et d'histoire.

Évaluation

Dans le premier district anglophone visité, chaque établissement fait procéder à une évaluation externe de son fonctionnement, généralement tous les trois ou quatre ans, et l'équipe de services aux élèves du district y participe. On a consacré beaucoup d'efforts au cours de la décennie écoulée, au niveau du district et des établissements, à l'évaluation des développements intervenus en matière d'intégration et l'on indique que plusieurs stratégies se sont révélées efficaces.

Parmi les facteurs ayant contribué au succès de l'intégration, on nous cite le dynamisme des directeurs d'établissement, l'élaboration d'une visée commune, l'insertion des responsables dans les services de l'enseignement du district, une méthode de travail axée sur la résolution de problèmes, la constitution d'équipes, le partenariat avec des membres de la collectivité, le recours à des sources de financement variées, la création d'un bon climat au sein de l'établissement, l'offre de formation, les responsabilités nouvelles données aux professeurs de méthode et de ressource, un contrôle permanent et une évaluation régulière (Evans, 1998 ; Board of School Trustees, District 12, 1996). La transparence est également considérée comme un facteur positif : la performance du personnel technique des écoles fait l'objet d'une évaluation formelle par le chef d'établissement tous les quatre ans (Hayes, 1996, p. 8).

L'inspecteur général du district attribue en partie les excellents résultats obtenus par les établissements du district à la politique d'intégration et à sa pratique dans le district (*op. cit.*, pp. 1-3). En 1994, puis en 1995, ce district a obtenu le meilleur classement sur les cinq districts à l'épreuve d'anglais et de mathématiques en 6e année, et le taux de succès à l'examen final est toujours très élevé, parmi les plus élevés du Canada : au cours de la décennie écoulée, il se situe systématiquement entre 96.5 % et 98.2 %.

On pourrait se demander s'il existe un lien entre ces résultats et la pratique de l'enseignement intégré : mais cette question sort du cadre de la présente étude et elle ne pourrait faire l'objet d'une recherche formelle que si l'on disposait de données sur le milieu familial des enfants et les résultats obtenus aux différents stades de leur cursus. Mais l'hypothèse semble très vraisemblable et de toute manière la conviction qu'il existe bel et bien un lien est un facteur qui joue en faveur de la crédibilité de la pratique.

Pour obtenir de tels résultats, il a fallu et il faut toujours surmonter un certain nombre d'obstacles : difficulté d'animer des réunions dans lesquelles le nombre des intervenants est très important, persistance des rôles traditionnels, stéréoty-

pes négatifs attachés aux élèves à besoins éducatifs particuliers, préoccupations de confidentialité, et incertitudes parmi les membres des services de soutien à l'enseignement sur l'instance à laquelle ils doivent rendre des comptes (Evans, 1998).

Dans le second district anglophone visité, la proportion des élèves dispensés de l'examen provincial se situe généralement, nous dit-on, entre 1 % et 2 % de la catégorie d'âge, soit un chiffre du même ordre que celui qui s'applique à l'ensemble de la province. C'est l'établissement qui désigne les élèves qu'il souhaite voir bénéficier d'une dispense et ses recommandations sont examinées au niveau du district et de la province. Les élèves dispensés en raison d'un handicap peuvent passer des épreuves individuelles administrées par les psychologues.

Développements ultérieurs

Dans le second district anglophone visité, on admet au niveau du district que l'une des principales difficultés réside dans le fait que les professeurs de méthodes et de ressources se voient parfois confier cette tache sans avoir été formés au préalable.

C. Les établissements visités

Généralités

La stratégie adoptée consistait à utiliser le temps imparti pour visiter brièvement un nombre important d'établissements plutôt que de prolonger la visite dans un nombre réduit d'établissements et il n'était donc pas possible de se faire une idée complète de chacun d'entre eux. Pour compenser, la visite a été centrée sur des aspects différents dans les divers établissements. Trois écoles ont été vues dans le premier district anglophone visité, cinq écoles et un centre technologique dans le second, trois écoles et une section universitaire de sciences de l'éducation dans le district francophone.

Dans chacun des districts, les élèves avaient entre 4 et 18 ans. Normalement, les parents inscrivent leur enfant dans l'école du quartier. Dans le premier district anglophone visité, c'est pratiquement toujours le cas, mais dans le second la brochure que le district publie à l'intention des parents et qui est intitulée « Choix » insiste sur le fait que le district pratique une politique ouverte en matière de circonscriptions scolaires, si bien que jusqu'en 8e année les parents peuvent inscrire leur enfant dans l'un quelconque des établissements accueillant la catégorie d'âge correspondante, sous réserve qu'il y ait des places disponibles et que les parents prennent leurs propres dispositions pour le transport scolaire.

La zone de recrutement scolaire est à prédominance rurale dans le premier district anglophone visité et elle est représentative de l'ensemble de la province

du point de vue socio-économique, alors que dans les deux autres districts visités tous les établissements sauf un se situent en milieu suburbain. Dans le second district anglophone, on a à une extrémité de l'échelle une périphérie relativement prospère et à l'autre l'un des quartiers les plus pauvres de la ville, plus d'un quart des élèves étant signalés comme vivant dans une résidence à loyer subventionné par la municipalité et comme n'ayant pas de parents insérés dans un emploi. Dans cette dernière école, 157 des 414 élèves inscrits, qui ont entre 4 et 14 ans, vivent dans un foyer monoparental. De même, dans le district francophone, 30 % des enfants inscrits dans l'un des établissements était réputés venir de foyers socio-économiquement défavorisés.

L'effectif scolaire des établissements visités se situait entre 415 et 764 élèves dans le premier district anglophone et entre 310 et 1 860 dans les deux districts urbains. Peu d'entre eux appartenaient à une minorité ethnique, même si les effectifs d'une école visitée comprenaient un certain nombre d'enfants d'origine africaine. Dans cette même école, on trouvait des enfants ayant l'anglais en première langue, mais dont les parents souhaitaient qu'ils reçoivent un enseignement entièrement français, par immersion.

Dans les écoles du premier district anglophone visité, de 6 % à 10 % des élèves inscrits étaient considérés comme des enfants à besoins éducatifs particuliers et au sein de cette catégorie, de 2 % à 4 % de l'ensemble de l'effectif participaient à un programme d'enseignement individuel. Dans les deux autres districts pris ensemble, la proportion des enfants considérés comme ayant des besoins éducatifs particuliers se situait entre 4 % et 25 % et la part des enseignements individuels se situait entre 0.6 % et 2 %. Le ratio global élèves/enseignants (y compris le chef d'établissement, ses adjoints et le personnel de soutien interne) était de 19 à 1 dans chacun des établissements visités dans le premier district anglophone et il oscillait entre les deux valeurs extrêmes de 15 à 1 et de 21 à 1 dans les deux autres districts.

Qualité du travail

Dans le premier district anglophone visité, le travail auquel nous avons assisté avec les élèves à besoins éducatifs particuliers s'effectuait pendant la classe ordinaire et il arrivait souvent que les élèves suivant un programme individuel étudient, avec l'aide de l'adjoint pédagogique, les mêmes sujets que le reste de la classe. Dans une classe d'anglais de 22 élèves en 6e année par exemple, l'enseignant posait des questions à la classe sur un livre que les élèves avaient lu, avant de leur demander de répondre aux mêmes questions par écrit sur des feuilles de brouillon, pendant que l'adjoint pédagogique demandait à son élève de lire un livre plus simple et lui posait des questions pour vérifier s'il avait compris.

Dans une classe de 22 élèves en 4e année, l'enseignant expliquait à l'ensemble de la classe le sens de la position des chiffres dans un nombre, puis pendant que la plupart des enfants faisaient des exercices d'arithmétique, elle aidait l'adjoint pédagogique à gérer un programme conçu pour une petite fille affectée de handicaps physiques et intellectuels sévères. Ce programme avait été élaboré avec l'aide d'un orthophoniste et il était utilisé pour aider la petite fille, qui était assise sur une chaise roulante, à appuyer sur des touches pour communiquer sa réponse à des questions simples, comme celle de savoir si elle souhaitait ou non travailler un peu sur l'ordinateur. Le travail individuel prolongé avec cette petite fille pouvant se révéler fatigant, les cinq assistants pédagogiques de l'établissement responsables du programme individuel de 12 élèves intervenaient à tour de rôle auprès d'elle.

Le travail avec les élèves inscrits dans un programme d'enseignement individuel n'implique pas toujours l'intervention d'un adjoint pédagogique. Dans une classe d'études sociales en 7e année, l'enseignant passait toute la séance à poser des questions aux élèves pour leur apprendre à faire la distinction entre un fait et un jugement à propos du mode de vie canadien, et il s'interrompait périodiquement pour aider un élève moins avancé à terminer un puzzle représentant la carte du Canada.

Les adjoints pédagogiques n'ont pas toujours une intervention individualisée. Dans une classe d'élèves plus âgés où il fallait que la classe se concentre sur une tâche, l'enseignant avait demandé à l'adjointe pédagogique de faire cours ailleurs avec un groupe représentant environ le quart de la classe, alors que lui-même poursuivait son enseignement avec les autres.

Dans le deuxième district anglophone, lorsqu'il s'agit de dispenser un soutien renforcé aux enfants à besoins particuliers, ceux-ci sont le plus souvent séparés du reste de la classe pour travailler, en groupe ou individuellement, dans une salle spéciale sous la conduite de professeurs de méthode ou de ressource et/ou d'adjoints pédagogiques. Dans certains établissements cependant, cette aide est dispensée en milieu intégré.

Dans une école élémentaire, les instituteurs se partageaient la classe de 38 élèves de 2e année et pratiquaient un enseignement en équipe ; ils avaient constitué deux groupes d'environ 20 élèves, lesquels travaillaient eux-mêmes de manière pratiquement autonome en sous-groupes, l'instituteur passant de groupe en groupe pour apporter son soutien ou vérifier l'avancement du travail. L'un des groupes, muni d'écouteurs, écoutait une histoire enregistrée, un autre suivait à la fois l'enregistrement et la version écrite, un autre dessinait sur le thème du livre, tandis qu'un autre rédigeait une composition sur ce même thème. Dans cette même classe, un enfant inscrit dans un programme de ressources individuel en raison de son hyperactivité avait à effectuer une tâche de lecture et d'écriture,

constamment encadré par l'adjoint pédagogique. Même très agité, l'enfant se montrait coopératif et il réussissait le plupart du temps à se concentrer sur son travail.

Dans le lycée visité, de 60 à 65 élèves de 9e année travaillaient dans la salle de technologie, encadrés par deux enseignants intervenant en équipe. Parmi les élèves affectés individuellement ou deux par deux à divers projets, deux étaient sur un programme d'enseignement individuel. L'un, qui avait été associé à un élève plus avancé, était aidé par l'adjoint pédagogique : il s'agissait de nommer les parties d'un moteur à essence démonté ; l'autre recevait le soutien d'un adjoint pédagogique pour la construction d'un modèle de pont suivant les spécifications d'un diagramme.

Dans le même établissement, une classe de 19 élèves en 11e année comprenait deux élèves présentant un déficit auditif ; ils utilisaient une calculette pour des exercices de multiplication et de soustraction sur le thème de l'emploi : il s'agissait par exemple de calculer les déductions fiscales sur la feuille de paie. Lorsque l'enseignant s'adressait à l'ensemble de la classe, pour revenir par exemple sur un point jugé obscur par un élève, son intervention était traduite en langage des signes par un interprète détaché du Service des l'enseignement spécial des provinces atlantiques et affecté à cette classe.

Il va de soi qu'un enfant handicapé qui suit une classe ordinaire n'est pas toujours totalement intégré. Dans une classe de 25 élèves de 3e année, tandis que l'ensemble de la classe écrivait sous la dictée, deux enfants diagnostiqués comme autistes avaient été placés près d'une cloison, séparés l'un de l'autre et du reste de la classe, et ils étaient aidés par un adjoint pédagogique. Dans les deux cas, l'aide était précise et bien adaptée aux possibilités de l'enfant : l'un deux avait à identifier et à classer une suite de nombres compris entre 1 et 100, alors que l'autre avait à mettre en correspondance des images et des mots, ces mots commençant tous par le même son et on l'aidait à prononcer ce son initial. Il semble que ce dispositif d'enseignement séparé à l'intérieur d'une classe ordinaire était celui que l'on appliquait habituellement dans leur cas.

En discutant avec les autres élèves, on voyait bien que ceux-ci avaient conscience de la présence de leurs deux camarades, mais qu'ils ignoraient tout d'eux. Toutefois, ces deux enfants ne constituaient pas une source de distraction inopportune et le fait de les intégrer tout en les séparant semblait bien préférable, à la fois pour eux-mêmes et pour les enseignants, à une isolation totale.

Le travail individuel avec un enfant à besoins particuliers en présence des autres comporte beaucoup d'avantages, mais il arrive que cette solution ne soit ni souhaitable, ni réalisable. Dans un vestibule d'un établissement du premier cycle, un adolescent ayant des difficultés d'expression, visiblement en état de tension, sautait en l'air en se cognant la tête contre le mur. L'adjoint pédagogique qui l'encadrait restait là à l'observer patiemment, évidemment prêt à intervenir si l'adoles-

cent faisait un geste dangereux pour sa propre intégrité physique, celle d'une autre personne ou celle d'un bien. Il est probable que la situation aurait été la même si cet élève avait été inscrit dans une école spéciale.

Dans le district francophone, le soutien proposé par les adjoints pédagogiques dans une classe ordinaire consiste à aider l'élève en difficulté à suivre les instructions de l'enseignant et à organiser ensuite son travail : choisir le bon manuel, trouver la bonne page, exécuter les tâches dans l'ordre prescrit et rester concentré.

Un établissement accueillant 310 élèves, depuis la maternelle jusqu'à la 8e année, offrait un enseignement intégré à un jeune de 13 ans éprouvant de graves difficultés dans son développement, au point d'être incapable d'articuler de manière compréhensible. Pendant l'observation, il recevait l'aide d'un professeur de méthodes et de ressources, qui travaillait avec lui en face-à-face sur un puzzle permettant de créer des formes géométriques. Le professeur insistait sur l'importance pour cet enfant d'une possibilité de contacts sociaux avec des condisciples. On en a vu un exemple à la fin de la journée, lorsqu'un autre élève, une jeune fille, l'a aidé spontanément à sortir de l'établissement.

Locaux et ressources

Les locaux et les ressources n'ont pas l'objet d'une observation détaillée. L'impression globale est que sans être somptuaire l'offre est suffisante. Le cas échéant, la plupart des bâtiments avaient été aménagés ou étaient en train de l'être pour faciliter l'accès en chaise roulante. Dans un établissement qui n'avait pas encore été aménagé, on avait modifié le programme scolaire d'une jeune élève pour lui permettre de suivre tous les cours au rez-de-chaussée. Une école élémentaire visitée avait un vestiaire équipé de manière à pouvoir prendre en charge les enfants incontinents.

Les grands établissements avaient une ou deux salles qui servaient de bureau aux professeurs de méthode et de ressource et aux adjoints pédagogiques et qui étaient occasionnellement utilisées pour le tutorat individuel ou pour le travail en petits groupes. Mais les locaux et les ressources n'abondaient pas dans tous les établissements et dans tous les domaines du programme scolaire. Dans un des lycées visités, le cours de sciences se déroulait dans une salle de classe ordinaire et il était évident que l'établissement aurait eu besoin d'une salle pour les expériences.

Les salles de classe visitées étaient généralement de dimensions suffisantes pour assurer un environnement pédagogique satisfaisant à l'enseignant, à environ 25 élèves, et par exemple à un professeur stagiaire et à un bénévole. Les enseignants semblaient en mesure d'obtenir les ressources dont ils avaient besoin pour mettre en place des programmes d'enseignement individuel. On nous a signalé le cas d'une école qui a procédé avec succès à une collecte de fonds pour acquérir un système d'amplification du son destiné à un élève présentant un déficit auditif.

Formation du personnel

Dans le premier district anglophone visité, le personnel appréciait visiblement de pouvoir mettre au point un enseignement adapté aux élèves à besoins éducatifs particuliers et il insistait sur le fait qu'une partie était bénéfique pour l'enseignement de manière plus générale.

Dans l'école élémentaire visitée par exemple, cinq des 30 enseignants avaient participé l'année précédente à une série de séances de formation de trois heures consacrées à la stratégie à adopter pour l'enseignement de la littératie, stratégie applicable à l'ensemble des élèves, mais particulièrement utile pour les enfants en difficulté. Dans le même établissement, les enseignants avaient participé à quatre formations d'une journée consacrées à l'enseignement multi-niveaux ; deux d'entre eux avaient suivi un cours sur la gestion des situations de crise et les cinq adjoints pédagogiques avaient suivi deux formations d'une journée consacrées aux pathologies du langage et à la kinésithérapie. Les deux professeurs de méthode et de ressource et le conseiller d'orientation assistaient régulièrement aux séances de formation mensuelles d'une journée organisées à leur intention par l'équipe des services aux élèves du district.

Dans l'un des lycées visités, la formation continue privilégiait essentiellement le travail avec les élèves en 9e et 10e années, l'établissement ayant décidé l'année précédente d'admettre désormais les élèves à partir de la 9e année au lieu de la 10e année précédemment ; les nouveaux inscrits avaient un enseignement fondamental de deux ans, suivi d'une préparation de deux ans à l'examen final. Sur les 40.2 enseignants de l'établissement, neuf participaient pendant toute l'année scolaire à des réunions hebdomadaires hors programme de deux heures chacune consacrées à la résolution de problèmes En outre, trois enseignants avait rendu visite l'année précédente à d'autres établissements, visites de quatre jours chacune consacrées à l'étude de l'apprentissage autoguidé. Comme dans d'autres établissements, les professeurs de méthodes et de ressources et les conseillers d'orientation quittaient l'établissement une fois par mois pour rencontrer le personnel des services aux élèves du district.

Les professeurs de méthode et de ressource rencontrés dans le second district anglophone ne se considéraient pas comme formés spécifiquement à l'enseignement spécial, même si un certain nombre d'entre eux s'y consacraient depuis plusieurs années et avaient donc été en mesure « d'apprendre sur le tas ». Certains avaient suivi ou suivaient à temps partiel le cycle universitaire correspondant, parfois au niveau de la licence ou de la maîtrise. Certains suivaient des cours d'été.

Dans le lycée visité, les adjoints pédagogiques venaient de suivre une formation consacrée à l'intervention en cas de situation de crise. Dans l'un des établissements (dont l'âge de l'effectif était compris entre 4 et 14 ans), on nous a signalé que les enseignants bénéficiaient d'une certaine formation continue du fait qu'un psy-

chologue venait leur faire des conférences et que l'école faisait appel aux parents d'enfants handicapés pour présenter les ateliers.

Programme d'études

Dans le premier district anglophone visité, la plupart des programmes de soutien actif ou d'enseignement individuel observés s'inscrivaient dans le cadre du programme suivi par l'ensemble des élèves. Ils étaient généralement élaborés par les enseignants titulaires, avec l'aide le cas échéant des professeurs de méthode et de ressource et, pour la plupart des programmes d'enseignement individuel, mis en œuvre au moins en partie par les adjoints pédagogiques.

La planification des cours avait de toute évidence pris beaucoup de temps. Selon les indications d'un enseignant, la préparation des programmes individuels prend autant de temps que la préparation du cours suivi par le reste des élèves.

Dans le second district anglophone visité, les élèves formés individuellement restaient dans le cadre du programme suivi par l'ensemble des élèves, mais le fait qu'ils se trouvaient plus souvent à l'extérieur de la salle de cours permettait davantage d'écarts par rapport à ce schéma. Dans l'un des établissements visités par exemple, deux fillettes de 5e année affectées de difficultés d'apprentissage sévères parcouraient l'établissement à la recherche de déchets à recycler. Dans un autre établissement, un jeune de 15 ans dont le quotient d'intelligence était estimé à 55 passait la moitié des heures séparé des autres, sa tâche consistant à aider à faire la vaisselle après le repas de midi ou à aider le concierge à balayer.

Dans le district francophone, les élèves du lycée visité qui suivaient un programme éducatif personnalisé avaient un programme modifié mettant l'accent sur le français, l'anglais et les mathématiques. Au cours du premier semestre à l'école par exemple, ils ne suivaient qu'un tiers du programme normal, les cours particuliers portant sur des matières fondamentales plutôt que sur des matières du programme, telles que la chimie et la physique.

Gestion

Dans le premier district anglophone visité, le personnel de soutien jouant un rôle clé dans la formation des enfants à besoins éducatifs particuliers et rattaché à l'établissement était composé dans les établissements visités des professeurs de méthode et de ressource. Dans chacun des établissements, ce sont eux qui composent, avec le chef d'établissement ou son adjoint et les conseillers d'orientation, l'équipe de services aux élèves ; les réunions sont hebdomadaires et l'on y aborde des questions intéressant l'ensemble de l'établissement, l'accent étant mis sur les besoins éducatifs particuliers. D'autres catégories de personnel, les adjoints pédagogiques par exemple, peuvent y assister et aborder des problèmes spécifiques.

Dans l'école élémentaire visitée par exemple, le personnel expliquait que les réunions durent généralement une heure environ, que l'on y aborde généralement la résolution de problèmes et que la moitié du temps est consacrée aux besoins éducatifs particuliers ; l'un des fonctionnaires du district y participe pour renforcer le contact entre l'établissement et l'administration. Au niveau du second cycle secondaire, on trouvait un dispositif équivalent. A ces deux niveaux, le rôle des professeurs de méthode et de ressource semble être celui d'experts spécialisés dans la résolution de problèmes, plutôt que celui de conseillers en gestion ou d'avocat des enseignants.

Dans le second district anglophone, le dispositif est comparable, bien que l'accent semble porter davantage sur la prise en charge des élèves plutôt que sur la gestion en général. En ce qui concerne le lycée, on indique que les réunions sont hebdomadaires et font intervenir l'adjoint au chef d'établissement, les trois professeurs de méthode et de ressource, les trois conseillers d'orientation et le psychologue du district. Dans l'un des établissements visités (avec un effectif scolaire dont l'âge était compris entre 4 et 14 ans), le psychologue assiste parfois aux réunions du directeur, du professeur de méthode et de ressource et des adjoints pédagogiques, réunions qui là encore sont signalées comme étant davantage consacrées aux besoins particuliers qu'à la gestion en général.

On trouve un dispositif similaire dans le district francophone. Dans l'un des établissements visités, il se tient toutes les semaines une réunions consacrée à l'étude de cas qui regroupe le directeur, le professeur de méthode et de ressource, l'enseignant, le psychologue et le travailleur social.

O*rganisation*

Dans le premier district anglophone, tous les établissements visités ont des classes organisées selon le principe de la confusion des niveaux, encore qu'il existe une légère différenciation en fonction des capacités au niveau des options choisies par les élèves en 11e et 12e années. Dans la plupart des cas, les professeurs titulaires pratiquent la pédagogie multi-niveaux telle qu'elle a été décrite par Collicott (1991), afin que les cours soient adaptés aussi bien aux élèves en difficulté qu'aux élèves de bon niveau. L'essentiel du travail avec les élèves inscrits dans un programme individuel se faisait dans les classes ordinaires, la plupart du temps avec l'aide de l'adjoint pédagogique, et souvent, mais pas obligatoirement, dans les matières enseignées au reste de la classe.

Le travail des équipes internes de services aux élèves dans le premier district anglophone visité est décrit dans l'étude antérieure (OCDE, 1995*a*, p. 157). Les visites effectuées dans le cadre de la présente étude ont permis de voir des exemples du soutien apporté par les adjoints pédagogiques, essentiellement à titre consul-

tatif, notamment au niveau de la résolution de problèmes, en particulier par l'élaboration de programmes d'enseignement.

Les professeurs de méthode et de ressource déclarent consacrer l'essentiel de leur temps à l'ensemble des enfants à besoins éducatifs particuliers, plutôt que spécifiquement aux élèves suivant un enseignement individuel, même s'ils collaborent avec le professeur titulaire à l'élaboration et au suivi de plans d'enseignement individuel. Les adjoints pédagogiques apportent une aide à la classe et une aide individuelle, essentiellement pour les enfants suivant un enseignement individuel, sous la direction du professeur titulaire de classe.

Il était évident que dans le premier district anglophone visité les professeurs de méthode et de ressource étaient respectés en raison de leur expertise en matière d'enseignement spécial et de leur capacité à faciliter la résolution de problèmes. Lorsque le principal ou le personnel de soutien du district repèrent une personne dont ils pensent qu'elle pourrait utilement être formée pour tenir ce rôle, ils n'éprouvent semble-t-il pas de difficultés à la convaincre, en dépit du fait que cette tâche supplémentaire ne s'accompagne pas d'une bonification de salaire par rapport à celui du professeur titulaire de la classe.

Les professeurs de méthode et de ressource disent de leur rôle qu'il a l'avantage de leur permettre de tirer parti de la bonne pratique démontrée par les autres enseignants, de mieux comprendre le travail scolaire, de leur assurer davantage de formation continue, de leur donner une chance d'être des médiateurs entre le district et l'école et d'améliorer leurs perspectives de promotion.

Dans le second district anglophone visité, la répartition des enfants par groupes est considérablement influencée par l'importance accordée par le district à l'apprentissage du français comme seconde langue. L'importance du français est telle, dit-on, que le fait de quitter l'école sans parler couramment les deux langues rend difficile l'accès à un métier non manuel ou à un emploi dans l'industrie des services.

Au niveau de la 1e année, les classes regroupent certes des enfants de niveaux différents, mais dans la plupart des établissements les parents ont la possibilité d'inscrire leurs enfants dans une classe de français par immersion, où le français est la langue d'enseignement pendant la plupart des heures de cours. Lorsque les enfants arrivent à l'école, ceux qui n'ont pas le niveau suffisant pour suivre une classe d'immersion rejoignent la filière principale, où l'anglais est la langue d'enseignement.

En raison de ce dispositif, la filière centrale devrait accueillir, par rapport aux classes d'immersion et au fur et à mesure que l'on avance dans le cursus, des effectifs de plus en plus importants et une proportion progressivement croissante d'élèves en difficulté du point de vue de l'apprentissage et du comportement. C'est semble-t-il ce qui se passe globalement dans les districts scolaires du Nouveau-Brunswick ; c'est ainsi que lorsqu'on a évalué en 1995 le niveau d'anglais des élèves

de 8e année, les élèves inscrits dans une classe de français par immersion ont obtenu des notes plus élevées que les élèves de la filière normale (New Brunswick Department of Education, 1995*b*, p. 22). Mais il n'y a pas séparation complète entre la filière normale et les classes d'immersion. Dans le lycée visité par exemple, les élèves de 9e année des deux filières se retrouvaient pour les cours d'arts plastiques, de musique, d'éducation physique et de technologie.

Conformément à la politique d'intégration adoptée au niveau du district, l'établissement de second cycle visité avait renoncé l'année précédente à la formule des groupes de niveau par promotion. A la suite de cette réforme, les élèves de 9e et 10e années qui ne sont pas inscrits dans une classe de français par immersion se retrouvent dans des classes à niveaux confondus et les élèves à besoins particuliers sont séparés du reste de la classe pendant environ un quart du temps d'instruction prévu et se retrouvent généralement dans des petits groupes de quatre élèves environ pour un enseignement renforcé en anglais et en mathématiques.

Les professeurs de méthode et de ressource avec lesquels nous avons eu un entretien dans le second district anglophone visité ne considéraient pas de manière générale qu'ils jouaient dans l'établissement un rôle de consultants ; l'essentiel de leur travail consistait à faire cours à un élève ou à un petit groupe d'élèves dans la salle de ressource, le cas échéant avec l'aide de l'adjoint pédagogique. Ils ne considéraient pas nécessairement que leur affectation à l'enseignement spécial fût une marque d'estime, même s'il était évident que certains d'entre eux s'étaient portés candidats parce qu'ils appréciaient ce travail et parce qu'ils s'estimaient capables de le faire.

Dans le district francophone visité, on trouvait certes des exemples d'intégration pleine et entière des enfants éprouvant des difficultés dans leur apprentissage, mais dans le cas des programmes individuels ou adaptés, une part importante du travail se faisait en dehors de la classe. Les professeurs de méthode et de ressource passaient environ un tiers de leur temps à enseigner et deux tiers de leur temps à évaluer les besoins des enfants ou à conseiller les enseignants pour l'élaboration de programmes d'enseignement spécial. Dans l'établissement de second cycle visité, deux des professeurs de méthode et de ressource passaient régulièrement une partie de leur temps à l'enseignement en classe, ce qui soulageait d'autant les enseignants et leur permettait de préparer des programmes adaptés, alors que l'autre professeur consacrait toute sa charge de service à une classe spéciale de cinq élèves affectés de handicaps sévères.

Dans les trois districts, les conseillers d'orientation centrent leur intervention sur les problèmes sociaux et les problèmes de développement des enfants, travaillant essentiellement avec des enfants qui n'ont pas de difficultés notables d'apprentissage, dans la mesure où les élèves véritablement en difficulté reçoivent déjà l'aide des professeurs de méthode et de ressource et des adjoints pédagogi-

ques, comme des professeurs titulaires de classe. Au niveau du second degré, les coordinateurs de l'enseignement alterné, qui sont également membres de l'équipe de services aux élèves, jouent un rôle dans le placement des élèves. Aux parents et autres bénévoles il est généralement demandé d'aider les enfants ordinaires plutôt que les enfants à besoins particuliers.

Contrôle des capacités et des connaissances

Dans l'établissement de second cycle visité dans le second district anglophone, où l'admission se fait à partir de la 9e année, les nouveaux inscrits avaient subi l'année précédente, en premier cycle, des épreuves de littératie. Les résultats obtenus à ces épreuves et les appréciations fournies par les enseignants du premier cycle avaient permis de repérer une soixantaine d'élèves, soit environ un cinquième de la promotion, comme ayant probablement besoin d'un soutien particulier. Pendant la première moitié du premier trimestre, les professeurs de méthode et de ressource procédaient à une évaluation plus approfondie des élèves afin d'identifier précisément leurs besoins.

Dans les trois districts, on dit que les professeurs de méthode et de ressource participent à l'évaluation systématique des progrès réalisés par les élèves inscrits dans un programme individuel ou dans un programme adapté.

Liaison

Les contacts entre le personnel scolaire et le personnel des services aux élèves du district dans le premier district anglophone visité ont été évoqués au paragraphe le développement du personnel.

Dans la plupart des établissements visités dans le second district anglophone, on dit que les contacts avec l'équipe de soutien externe sont occasionnels. Mais dans l'un des établissements, dont l'âge de la population scolaire est compris entre 4 et 14 ans, un psychologue et un spécialiste des pathologies du langage effectuent une visite matinale hebdomadaire. Le chef de cet établissement indique que les contacts avec le reste du personnel de soutien externe, avec des psychiatres par exemple, sont rares et se limitent à une ou deux réunions par an. Dans l'établissement de premier cycle visité, un psychologue et un travailleur social assuraient une permanence d'une demi-journée par semaine.

Dans le district francophone, le personnel de soutien externe est fortement impliqué. Une école primaire accueillant 310 enfants reçoit la visite régulière d'un psychologue (deux jours par semaine, soit 0.4 EPT), d'un orthophoniste (0.1 EPT) et d'une infirmière (0.1 EPT), et les visites périodiques d'un enseignant spécialisé dans les déficits visuels et auditifs. L'établissement de second cycle, qui a un effectif de 1 860 élèves, s'est assuré les services d'un psychologue à temps plein et d'un

travailleur social qui intervient de un à trois jours par semaine, avec les enfants le matin et avec les parents l'après-midi.

On veut s'assurer dans le second district anglophone que les coûteux équipements technologiques et l'expertise correspondante sont accessibles aux quatre établissements de second cycle. C'est pourquoi depuis septembre 1994 ces établissements ont la possibilité d'envoyer des élèves, sur la base d'un temps partiel, dans un centre bien équipé situé à Moncton, qui propose 47 cours et qui est capable d'accueillir 1 500 élèves par jour. Dans ce cadre, il existe une possibilité d'accueil pour un maximum de 60 élèves ayant des difficultés d'apprentissage, chaque élève suivant un cours généralement semestriel pendant l'une des trois plages horaires quotidiennes prévues. La quatrième partie de la journée est consacrée à l'évaluation, à la planification et à l'entretien des équipements.

De la 9e à la 12e années, un certain nombre d'élèves reçoivent un enseignement de soutien en anglais, mathématiques ou histoire et il est prévu d'y adjoindre les matières scientifiques et les sciences de la vie lorsque les ressources le permettront. La prestation est assurée par un enseignant à temps plein et par un adjoint pédagogique. Le logiciel utilisé est le P*athfinder* (éclaireur), développé par la Canadian Youth Employment Strategy (Stratégie canadienne d'emploi des jeunes), plus connue sous le nom de YES C*anada* et qui couvre l'ensemble du programme d'études. Le dispositif permet par exemple de prendre en charge les élèves ayant des problèmes de littératie avant la 1e année et jusqu'à la 6e année. Sur l'ensemble du programme d'études, il est prévu un diagnostic de la performance initiale ; les élèves peuvent avancer à leur rythme de manière largement autonome et l'objectif pédagogique est un taux de succès de 80 %. Les résultats semblent être très bons.

Conclusions

La politique d'enseignement intégré du Nouveau-Brunswick a été mise en œuvre avec succès, au point que les écoles spéciales ont toutes fermé leurs portes et que la quasi-totalité des enfants à besoins éducatifs particuliers, y compris ceux qui sont affectés de handicaps sévères au niveau de l'apprentissage, de l'adaptation affective et du développement sensori-moteur, suivent l'enseignement du système scolaire normal.

Conformément à la législation mise en place depuis plus d'une décennie dans l'ensemble la province, l'offre est désormais bien établie et elle prouve amplement qu'il est parfaitement possible d'éduquer les enfants affectés de handicaps majeurs, sous réserve d'un soutien supplémentaire adéquat, dans des classes ordinaires accueillant entre 22 et 25 élèves, donc dans le cadre d'un ratio élèves/enseignants de 17 pour 1.

Les visites ont été effectuées dans trois des 12 districts de la province et dans l'un d'eux il a été abordé les questions de financement à partir de l'information

fournie par les responsables de district concernés. Il se révèle qu'en moyenne le coût de l'éducation des enfants à besoins éducatifs particuliers, dont on pense qu'ils représentent entre 10 % et 13 % de la population d'âge scolaire, représente approximativement le double du coût de l'éducation des enfants sans besoins particuliers.

Au sein de cette catégorie, le coût éducatif moyen pour les 5 % de la population globale exigeant un programme d'enseignement individuel n'est que légèrement supérieur au coût de l'éducation de l'ensemble des enfants à besoins éducatifs particuliers. Les données de l'étude précédente (OCDE, 1995*a*, pp. 77-78) indiquent que le coût additionnel lié à l'éducation des enfants à besoins particuliers dans un cadre séparé sont notablement supérieurs dans les autres pays au montant obtenu ici.

Si le dispositif du Nouveau-Brunswick est économique, c'est notamment parce que les adjoints pédagogiques, encadrés par les professeurs titulaires et guidés par les professeurs de méthode et de ressource, qui aident les enfants inscrits dans un programme d'enseignement individuel ont un taux de rémunération qui n'est que le tiers de celui des enseignants certifiés.

La quasi-totalité des enfants à besoins particuliers suivent l'enseignement d'un établissement ordinaire dans les trois districts visités, mais l'enseignement intégré ne fonctionne pleinement que dans l'un d'entre eux. Dans les deux autres, la formule nettement prédominante se traduit par la création de petits groupes séparés du reste de la classe ou par un tutorat individuel, généralement mais pas systématiquement à temps partiel.

Le district qui parvient le mieux à mettre en place un enseignement totalement intégré de bon niveau jouit d'un atout incontestable, la présence d'une équipe de services aux élèves du district qui bénéficie de l'appui sans réserves de ses responsables, qui a derrière elle une longue tradition d'innovation, d'évaluation et de publication dans le domaine et dont la réputation dépasse largement le cadre de la province. Parmi les facteurs contribuant semble-t-il de manière significative à ses bons résultats, on peut citer :

– La contribution apportée par l'équipe de services de soutien du district à l'ensemble des enfants, et non exclusivement aux enfants à besoins éducatifs particuliers.

– L'offre permanente, par l'équipe de services de soutien du district, d'une formation continue destinée aux professeurs de méthode et de ressource employés par l'établissement à titres de consultants en matière d'enseignement spécial, ce qui leur permet de développer et de maintenir l'expertise et la crédibilité requises.

- Une formation continue régulière pour les professeurs titulaires et pour les adjoints d'enseignement, portant sur les méthodes pédagogiques dont ils ont besoin.
- Le fait que les chefs d'établissement convient régulièrement les professeurs de méthode et de ressource à discuter des problèmes généraux d'administration que pose l'établissement, et pas uniquement des besoins éducatifs particuliers.
- L'implication des parents en tant qu'acteurs et non uniquement en tant que clients du processus éducatif.

3. Danemark

Introduction

Cette partie de la publication traite des visites effectuées au Danemark au cours des mois de septembre et octobre 1995. Dans le contexte général des pays de l'OCDE et à en juger par les informations recueillies lors du précédent projet (OCDE, 1995*a*), la proportion des enfants éduqués au Danemark dans des écoles spéciales a été ces dernières années relativement faible, plus faible par exemple que celle observée en Autriche, Belgique, Finlande, France, Allemagne, Irlande, Pays-Bas, Suède, Suisse et Royaume-Uni. En revanche, le Danemark pratique de manière relativement courante le système des classes spéciales à l'intérieur d'écoles ordinaires. En conséquence, parmi les pays Membres de l'OCDE prenant des mesures actives en faveur d'un enseignement intégré, le pourcentage global des enfants éduqués en dehors du système scolaire ordinaire au Danemark a été supérieur à celui de pays européens tels que l'Islande, la Norvège, l'Espagne et le Royaume-Uni.

Les visites ont été effectuées par le directeur de l'étude et le consultant senior de l'étude. L'information relative à la stratégie et à la pratique à l'échelon national a été réunie essentiellement à partir de la documentation officielle fournie par des hauts fonctionnaires du ministère de l'Éducation danois, le complément étant donné par les passages pertinents du dernier rapport de la Commission européenne (1995) sur les systèmes d'enseignement et de formation de l'Union européenne. Il a été effectué deux visites, la première de deux et la seconde de cinq journées consécutives.

La première visite avait comme objectif d'identifier certains aspects de l'enseignement intégré à l'échelon national et de se faire une idée des variations régionales. La seconde s'intéressait aux développements intervenus dans une région particulière et à l'efficacité du dispositif adopté en matière d'enseignement intégré par un certain nombre d'établissements scolaires de cette région. Des rencontres avec des responsables de l'enseignement et avec des conseillers d'éducation ont eu lieu dans les services du ministère de l'Éducation, dans deux centres administratifs de comté, dans une mairie et dans deux centres de conseil

OCDE 1999

psycho-pédagogique. Le travail effectué avec les enfants a été observé et discuté dans deux écoles spéciales, sept *folkeskolen*, une maternelle et un club de jeunes.

Tous les coûts sont exprimés en dollars américains, corrigés par les parités de pouvoir d'achat et en monnaie nationale.

A. Le schéma national

Prévalence

Le Danemark a une population totale d'environ cinq millions d'habitants. La scolarité obligatoire va de 7 à 16 ans et en 1992/93, la population scolaire de la *folkeskole* (préscolarité comprise) était de 525 720 élèves, auxquels s'ajoutaient les 67 032 enfants inscrits dans une école privée. Le rapport par pays présenté à l'OCDE (1995*a*) par le Danemark dans le cadre du projet sur l'intégration précise que tous les enfants ont accès au système éducatif à partir de 5 ou 6 ans et que 13 % des enfants inscrits bénéficient d'une forme ou d'une autre d'enseignement spécial, essentiellement dans le cadre d'établissements ordinaires. 0.98 % de la population scolaire totale fréquente une classe spéciale et 0.65 % une école spéciale.

Dispositifs

Au niveau de la préscolarité, Hansen (1992) signale l'importance de l'offre en direction des enfants affectés de handicaps. Cela implique une coordination entre l'action locale des instances de la santé, de l'éducation et de la protection sociale. Cela implique aussi que l'on privilégie la détection précoce, la coopération avec les parents sur un pied d'égalité et le cas échéant la mise en place d'un service de garderie.

Au niveau de la scolarité obligatoire, la Commission nationale de l'enseignement intégré du ministère de l'Éducation signale (1990) une évolution notable durant les années 80 de l'offre destinée aux enfants exigeant « un enseignement spécial complet ».

Comme le montre le tableau 3.1, en 1981, 6 321 élèves relevaient de cette catégorie : 26 % d'entre eux étaient intégrés dans une classe ordinaire, 24 % suivaient des classes spéciales dans un établissement ordinaire et 5 % étaient inscrits dans une école spéciale. En 1988, 6 068 élèves, soit 1.1 % de la population scolaire, bénéficiaient d'un enseignement spécial complet : 22 % étaient intégrés dans une classe ordinaire, 32 % suivaient des classes spéciales dans un établissement ordinaire et 46 % étaient inscrits dans une école spéciale. [Du point de vue statistique, la progression de la part des élèves inscrits dans une classe spéciale, qui passe ainsi de 0.24 à 0.32, correspond à un niveau de probabilité très supérieur à 0.1 % (Z = 9.92).]

Tableau 3.1. **Pourcentage d'élèves exigeant un enseignement spécial complet inscrits dans une classe ordinaire et spéciale et dans une école spéciale, 1981 et 1988**

	En 1981	En 1988
Classe ordinaire	26	22
Classe spéciale	24	32
École spéciale	50	46

On constate des écarts importants entre les 14 comtés. En 1988, la proportion de la population scolaire bénéficiant d'un enseignement spécial complet se situait entre 0.7 % et 1.4 %. Parmi les enfants bénéficiant de cet enseignement, la part de ceux qui étaient inscrits dans une école spéciale oscillait entre 28 % et 72 %, et la part de ceux qui étaient inscrits dans une classe ordinaire oscillait entre 10 % et 34 %.

Il existe également des écarts importants entre comtés en ce qui concerne le volume de l'offre d'enseignement spécial complet, certains s'en remettant à leurs voisins pour assurer cette prestation. A une extrémité de l'éventail, on trouve un comté dans lequel le nombre de places proposé ne couvre que 68 % de l'effectif des enfants inscrits dans un cycle complet d'enseignement spécial. En d'autres termes, ce comté est « exportateur » net d'enfants inscrits dans un programme d'enseignement spécial. A l'autre extrémité, on trouve un comté « importateur » net, où le nombre d'enfants recevant un enseignement spécial dépasse de 38 % le nombre d'enfants placés par ce comté.

L'offre d'enseignement spécial se prolonge au-delà de la scolarité obligatoire. Il existe ainsi des *afterskolen* qui prennent en charge notamment les jeunes entre 15 et 17 ans dans le cadre d'une formule d'internat et qui accueillent parfois les jeunes à besoins éducatifs particuliers.

Politique générale

A la suite de l'expansion de l'enseignement spécial dans les années 60, le Parlement danois a adopté une résolution aux termes de laquelle les élèves handicapés devraient désormais recevoir un enseignement leur permettant de poursuivre leur scolarité dans un environnement scolaire ordinaire et à partir des années 70, le nombre d'enfants placés dans une école spéciale n'a cessé de se réduire (Jensen, 1994). Depuis 1980, le ministère de l'Éducation exerce ses responsabilités en matière d'enseignement ordinaire et d'enseignement spécial selon des modalités harmonisées.

Les pouvoirs publics danois continuent de s'inspirer activement des principes de standardisation, d'intégration et de décentralisation dans la mise en œuvre de leur politique éducative (Pijl, 1994). Ces principes sont appliqués aussi bien au niveau de la préscolarité qu'au niveau de la scolarité obligatoire (Hansen, 1992). En vertu des directives ministérielles (ministère de l'Éducation et de la Recherche, 1990), l'inscription dans l'enseignement spécial ne doit intervenir que si l'on n'est pas parvenu à résoudre les difficultés de l'intéressé dans le cadre de la scolarité normale, l'enseignement ordinaire devant donc être organisé de manière à assurer le plein développement des élèves à besoins particuliers.

L'un des grands principes du système éducatif danois est celui de la liberté de choix, l'État proposant à tout le monde des possibilités en matière d'éducation et chacun étant libre de choisir d'autres formules, que ce soit pour des raisons idéologiques, politiques, pédagogiques ou religieuses.

Législation

La disposition la plus importante en matière d'éducation des enfants à besoins éducatifs particuliers est contenue dans le Code 311, entré en vigueur le 1er août 1994 (ministère de l'Éducation, 1994) à la suite d'un vaste programme national de développement de l'éducation (Jensen *et al.*, 1992) et de consultations à travers le pays (ministère de l' Éducation, 1995). Tout en réaffirmant la compétence du ministère de l'Éducation pour ce qui touche aux objectifs de l'enseignement et aux grandes orientations des programmes, la Loi sur l'éducation de 1994 donne aux enseignants et aux élèves la possibilité de négocier les objectifs que les élèves s'efforceront d'atteindre.

La loi stipule qu'il incombe aux autorités communales de faire en sorte que tous les enfants en âge d'être scolarisés soient inscrits à la *folkskole* ou bénéficient d'un enseignement de niveau équivalent. Elle précise qu'un enseignement spécial devra être proposé à ceux qui en ont besoin.

Au moment où il élabore la réglementation touchant l'enseignement spécial, le ministère a la possibilité de modifier certaines dispositions de la loi. Ces modifications peuvent porter sur l'éventail des matières enseignées, le nombre d'heures de cours et le dispositif d'évaluation des résultats scolaires. L'enseignement spécial doit être proposé avant le début de la scolarité et le cas échéant deux ans après la fin de la scolarité obligatoire (donc jusqu'à 18 ans).

Pour la plupart des 277 collectivités territoriales du Danemark, les mesures à prendre, dans le cadre de la Loi de 1994, en ce qui concerne l'enseignement spécial proposé aux enfants nécessitant « une attention ou un soutien importants », ainsi qu'à ceux qui n'ont pas encore débuté leur scolarité, restent de la compétence des 14 comtés. Les municipalités de Copenhague et de Frederiksberg font

exception, dans la mesure où dans leur cas cette responsabilité a été dévolue à la commune.

Recommandations

Pour mettre en œuvre la Loi de 1994 sur l'éducation, les pouvoirs publics ont créé un Conseil de la Folkeskole dont la mission consiste à conseiller le ministère sur l'ensemble des problèmes relevant de la *folkeskole*, ce qui lui donne la possibilité de recommander la mise en œuvre des développements et des projets de recherche correspondants.

Financement

Comme l'indique le ministère de l'Éducation et de la Recherche (1990), et en vertu de l'Article 19.1 de la Loi de 1989 sur l'école publique, le financement de l'enseignement spécial relève généralement de la compétence des conseils municipaux ; l'Article 20.1 de la Loi sur l'éducation de 1994 ne modifie pas ce point. Toutefois, en vertu de l'Article 19.2 de la Loi de 1989, repris par l'Article 20.2 de la Loi de 1994, ce sont les conseils de comté qui assument l'essentiel de cette responsabilité.

Pendant un certain nombre d'années, les municipalités de Copenhague et de Frederiksberg ont fait exception, puisque c'est le conseil municipal qui supportait les coûts de l'enseignement spécial renforcé. Dans une lettre datant du 26 avril 1990, le ministère a recommandé un transfert général de compétences, des conseils de comté aux conseils municipaux, pour les coûts de l'enseignement spécial complet. Cette suggestion fait actuellement l'objet d'un débat et d'une consultation nationale et la dévolution est en train de gagner du terrain.

En 1988, la Commission nationale de l'enseignement spécial complet constatait des écarts importants d'un comté à l'autre pour ce qui touche aux coûts de l'enseignement spécial. Le coût unitaire annuel s'établissait en moyenne à 17 259 USD (165 000 DKK), avec des variations allant de 11 925 USD à 24 895 USD (114 000 à 238 000 DKK). Ces chiffres comprennent le coût du personnel, des bâtiments et des transports scolaires, mais pas les coûts des services extérieurs de soutien. On constatait également des écarts importants d'un comté à l'autre en fonction des formules d'enseignement. Le tableau 3.2 résume le coût annuel par élève des différents types d'enseignement dans les comtés.

C'est dans les écoles spéciales que le coût était le plus élevé, alors que les coûts unitaires étaient globalement les mêmes dans les classes spéciales et dans les classes intégrées. En dépit de cette similitude des coûts unitaires dans les classes spéciales et dans les classes intégrées, la prestation était pour certains

Tableau 3.2. **Coût annuel par élève selon les comtés danois, pour l'enseignement spécial complet, 1988**

USD et DKK

	Écart en USD	Écart en DKK	Médiane en USD	Médiane en DKK
École spéciale, en internat	18 410 à 29 916	176 000 à 286 000	25 941	248 000
École spéciale, en externat	12 238 à 300 021	117 000 à 287 000	16 736	160 000
Classe spéciale	101 774 à 20 921	103 000 à 200 000	14 017	134 000
Enseignement intégré	101 774 à 20 921	103 000 à 200 000	14 017	134 000

comtés plus coûteuse dans les classes spéciales et pour d'autres plus coûteuse dans l'enseignement intégré, l'écart atteignant même dans un cas 6 799 USD (65 000 DKK).

Formation

La formation initiale des maîtres de la *folkeskole* est évoquée dans des textes du ministère de l'Éducation et de la Recherche (1992), de Hviid (1994) et de la Commission européenne (1995). Elle se présente sous forme d'un cycle à temps plein de quatre ans du niveau du diplôme proposé dans 18 collèges spécialisés répartis dans le pays. Cette formation comprend un stage pratique de seize semaines, une préparation à l'enseignement devant des élèves de tous âges, une initiation aux matières du programme, une spécialisation dans deux matières et, sur 10 % du temps, une étude de la théorie et de la psychologie de l'éducation. La préparation tient compte du fait qu'au Danemark les enseignants suivent souvent leurs élèves pendant tout leur cursus, quelquefois de la 1e à la 10e années.

Une fois la qualification initiale obtenue, c'est l'employeur local qui décide de la nature et du volume de la formation en cours de service à entreprendre, mais en vertu de la Loi de 1994 sur l'éducation les enseignants sont désormais tenus de suivre une formation en cours de service dans une certain nombre de matières.

Selon les déclarations et directives émanant du ministère de l'Éducation et de la Recherche (1990), l'enseignement spécial doit être assuré par des enseignants « qui, de par un enseignement spécial, une expérience pratique ou selon d'autres modalités, ont acquis les qualifications nécessaires ». Le texte précise ensuite qu'un enseignement spécial « complémentaire » peut être assuré par un professeur spécialisé ou par le professeur titulaire.

Services de soutien

La Commission nationale de l'enseignement spécial complet (1990) estimait qu'en 1988 le nombre total de personnes employées au niveau des comtés à des

tâches de conseil en matière d'enseignement spécial représentait 90 équivalents plein temps. Ce chiffre comprenait 32.5 psychologues, 53.5 conseillers d'enseignement spécial et quatre thérapeutes ; plus de la moitié des conseillers étaient spécialisés dans les déficiences visuelles ou auditives.

Par ailleurs, le personnel employé au niveau local pour l'enseignement spécial complet comprenait 23 psychologues, 164 adjoints d'enseignement et 47 personnes ayant une activité de kinésithérapie ou d'ergothérapie. Les adjoints d'enseignement assuraient souvent en parallèle des tâches d'enseignement et des tâches de conseil. Au niveau local, 60 autres ETP d'enseignants assuraient un enseignement de soutien en classe au bénéfice d'enfants recevant un enseignement spécial complet dans une classe ordinaire, à hauteur de 12 séances de soutien par semaine et par enfant en moyenne (soit à peu près la moitié de l'emploi du temps des intéressés).

On estimait que l'effectif global mis à la disposition des conseils locaux pour des tâches d'évaluation, de conseil et d'orientation intéressant l'ensemble des enfants à besoins éducatifs particuliers comprenait plus de 800 psychologues et plus de 400 conseillers d'éducation, ce qui donnait un nombre d'ETP correspondant aux trois quarts de ces chiffres. Ce personnel était en général rattaché à l'un des 125 centres psycho-pédagogiques répartis sur l'ensemble du territoire, jusqu'à six communes pouvant se partager les prestations correspondantes.

Si un enfant, son enseignant, le médecin scolaire ou les parents considèrent que l'enseignement spécial qui s'impose ne peut pas être mené à bien dans le cadre de l'enseignement ordinaire, le dossier est transmis au centre psycho-pédagogique local (ministère de l'Éducation et de la Recherche, 1990). Après consultation de l'intéressé, de ses parents et éventuellement de divers professionnels spécialisés, le personnel du centre adresse ses conclusions écrites, y compris le résultat de l'évaluation psycho-pédagogique, au chef d'établissement.

C'est au chef d'établissement qu'il incombe de décider si le dossier relève ou non d'une formule particulière d'enseignement ; il adresse ses propositions au conseil local qui peut soit prévoir un dispositif éducatif particulier, soit recommander au conseil de comté la mise en place d'un enseignement spécial complet.

Participation des parents et des collectivités locales

Le rapport par pays présenté par le Danemark dans le cadre du projet précédent (OCDE, 1995*a*) précisait que dans le système de la *folkeskole* la formule de l'enseignement spécial ne peut être appliquée qu'avec le consentement des parents et que ceux-ci peuvent demander une réévaluation annuelle de la formule d'enseignement retenue. Au niveau de la *folkeskole*, la plupart des décisions sont

prises par le conseil d'établissement, au sein duquel les parents sont majoritaires. La Loi de 1994 sur l'éducation maintient ce dispositif.

Si les enseignants ou les médecins estiment qu'une évaluation s'impose pour un enfant susceptible de bénéficier d'un enseignement spécial, les parents doivent être consultés (ministère de l'Éducation et de la Recherche, 1990). Si les parents s'opposent à une évaluation psycho-pédagogique, la recommandation correspondante ne peut être formulée que « si le chef d'établissement l'estime absolument indispensable ».

L'évaluation présuppose une consultation de l'enfant et de ses parents ; après l'évaluation, les parents doivent être informés du contenu du compte-rendu. S'il n'acceptent pas la solution recommandée, le personnel du centre doit en rendre compte au chef d'établissement en précisant si la formule d'enseignement spécial retenue « s'impose absolument ». C'est le chef d'établissement qui propose alors une formule.

S'il est fait appel au conseil de comté, « celui-ci doit, au moment où il décide d'une formule particulière d'enseignement, accorder la plus grande importance aux souhaits des parents. Il convient de respecter dans la mesure du possible les souhaits des parents et de l'enfant en matière d'insertion scolaire ». Si les parents n'approuvent pas la décision d'insertion dans un programme d'enseignement spécial complet, ils sont en droit d'adresser une plainte écrite au ministre dans les quatre semaines qui suivent la notification de la décision.

Élaboration du programme d'études

En vertu d'une tradition bien ancrée, les classes de la *folkeskole* sont, pour la plupart des années du cursus, des classes à niveaux confondus. Mais avant l'adoption de la Loi de 1994 sur l'éducation, les élèves étaient, dans certaines matières, divisés en deux groupes de niveau au cours des deux années terminales de la scolarité obligatoire (8e et 9e années) et de l'année à option qui suit, l'enseignement élémentaire débouchant sur l'examen de fin d'études et le cours de niveau supérieur sur l'examen de fin d'études de niveau supérieur. Les matières correspondantes étaient les mathématiques et les langues vivantes de la 9e à la 11e années, et les sciences en 10e et 11e années. Depuis l'application de la Loi de 1994, les groupes ne sont plus dissociés par niveau ; la différenciation intervient au niveau de l'enseignement, au sein d'une même classe.

Les directives des pouvoirs publics (ministère de l'Éducation et de la Recherche, 1990) évoquent plusieurs adaptations de programme susceptibles d'intéresser les enfants à besoins particuliers. Mention est faite notamment d'un enseignement de soutien en danois, en musique et en travaux pratiques, d'une dispense d'examen en 10e année et d'un soutien supplémentaire en classe sur une période limitée.

Évaluation

Le principal indicateur de résultats scolaires au Danemark est l'examen de fin d'études, qui est conçu et noté par le ministère de l'Éducation et que l'on peut présenter dans 11 matières. En cas de succès, l'intéressé obtient le Certificat de fin d'études, qui, dans la catégorie d'âge des 16 ans, est obtenu par 95 % des élèves. L'examen de fin d'études de niveau supérieur peut être présenté dans cinq matières en fin de la 10e année par les élèves ayant suivi l'enseignement correspondant.

Quelque 50 % des élèves poursuivent jusqu'en 10e année, un tiers d'entre eux s'orientant ensuite vers le lycée ou vers le cours supérieur et la plupart des autres se dirigeant vers l'enseignement et la formation professionnels ; 8 % environ des élèves seulement quittent le système scolaire en fin de 9e ou 10e années.

Jensen *et al.* (1992) évoquent un certain nombre de développements envisagés qui mettent en évidence l'intérêt de la participation des parents au travail scolaire, ainsi que l'utilité du soutien apporté aux enseignants pour la satisfaction des besoins tant sociaux qu'éducatifs des enfants. Ils citent un certain nombre de faits montrant que lorsque l'intervention du professeur principal est davantage axée sur l'aspect social et sur la prise en charge individuelle le besoin d'enseignement spécial peut s'en trouver réduit à long terme.

De telles avancées ne peuvent se faire, semble-t-il, que sous certaines conditions. Il importe notamment d'améliorer la coopération entre le professeur principal et les spécialistes de l'enseignement spécial au stade de la planification, les enseignants de ces deux catégories estimant qu'ils partagent la même responsabilité et ayant une perception claire de leurs rôles respectifs. Les classe spéciales présentent un certain nombre d'avantage, mais le risque est d'étiqueter les élèves, de perdre de vue leurs besoins sociaux et de leur donner une sentiment d'isolement ou d'insuffisance. Il semble que ces inconvénients pourraient être partiellement annulés par le biais d'une coordination très soigneuse de l'enseignement ordinaire et de l'enseignement spécial d'une part et par un recours à un enseignement spécial limité dans le temps d'autre part.

Jensen (1994) identifie un certain nombre de facteurs favorables au développement de l'enseignement intégré au Danemark : une tradition de pensée démocratique à tous les niveaux de la société ; des directives centrales mettant l'accent sur l'intégration ; une loi unique régissant l'éducation de la totalité des enfants ; le droit des enfants à un enseignement adapté, quel que soit leur handicap ; la décentralisation de la décision en matière d'éducation des enfants ; le droit des parents à être consultés ; un choix d'établissement qui n'engage pas toute la carrière scolaire de l'intéressé ; un contact étroit entre enseignants et élèves ; un contact aussi étroit que possible entre la famille et l'école ; une conception large de l'enseignement qui inclut l'aspect éducatif et l'aspect social ; la tendance à

ne pas synthétiser par une note unique les résultats obtenus dans les matières académiques.

Les facteurs considérés comme indispensables pour un enseignement intégré sont : la mise à disposition des ressources nécessaires ; un système scolaire flexible ; un soutien permanent par le biais de l'enseignement et de l'expertise pédagogique ; un échange de savoirs et d'expériences entre professeurs de l'enseignement ordinaire et de l'enseignement spécial ; un soutien psychologique, social et médical aux enseignants et aux parents, coordonné au niveau local. En ce qui concerne les perspectives d'avenir, il est apparu que c'était l'enseignement dans un contexte séparé qui continuerait de constituer la meilleur solution pour les enfants à besoins particuliers très marqués, notamment pour ceux qui sont affectés de surdité, d'autisme ou de difficultés d'apprentissage sévères.

B. Dispositifs locaux

Prévalence

Le comté dans lequel sont situés les établissements retenus a une population totale d'environ 220 000 habitants, dont quelque 300 enfants – un peu plus de 1 % de la population d'âge scolaire – reconnus selon l'Article 20.2 de la Loi de 1994 sur l'éducation comme nécessitant un enseignant spécial complet. En 1988, le chiffre correspondant était de 1.15 % (Commission nationale de l'enseignement spécial complet, 1990) et était donc proche de la moyenne nationale, 1.09 %.

Dispositifs

La proportion des enfants considérés en 1988 comme relevant d'une formule d'enseignement spécial complet correspondait à la situation nationale, mais près d'un tiers d'entre eux suivaient des cours en dehors du comté et le recours à ce type de placement pour les enfants nécessitant un enseignement spécial complet était proportionnellement plus important que dans l'ensemble du pays. Dans le contexte de l'ensemble du Danemark, l'accent du comté était systématiquement mis sur l'insertion dans des classes ordinaires, celles-ci accueillant 31 % de l'ensemble des intéressés (du comté et en dehors du comté). Pour les enfants élevés à l'intérieur du comté, la proportion s'élevait à 44 %. Le tableau 3.3, qui prend en compte les placements des enfants du comté et en dehors du comté, compare les prestations du comté avec celles de l'ensemble du Danemark.

Le comté n'administre qu'une seule école spéciale, qui accueille des enfants à difficultés d'apprentissage sévères. Parmi eux, certains sont en outre affectés de handicaps physiques sérieux et nous avons pu voir au cours de la visite un certain nombre d'enfants privés de mobilité. L'établissement a été construit en 1992 et il accueille deux écoles autrefois distinctes, dont l'une à très faibles effectifs. Il est

Tableau 3.3 **Enfants nécessitant un enseignement spécial complet : l'offre du comté comparée à celle de l'ensemble du Danemark, 1988**

Pourcentage

Enseignement spécial complet	Dans une classe ordinaire	Dans une classe spéciale	Dans une école spéciale
Enfants du comté placés	31	36	33
Enfants danois placés	22	32	46

jumelé avec une *folkeskole* ; les deux établissements se jouxtent et partagent certaines installations. C'est ainsi que l'école spéciale utilise la bibliothèque, la cantine et le gymnase de la *folkeskole*, alors que la *folkeskole* utilise la salle de musique et la piscine de l'école spéciale.

L'école spéciale a un effectif de 52 élèves, dont la répartition par âge est voisine de celle que l'on trouve généralement dans les *folkeskolen*. Le ratio élèves/personnel enseignant est de 1.9 pour 1 ; le corps enseignant compte 28 professeurs, dont le directeur adjoint et deux maîtres travaillant à la maternelle. Le personnel de soutien se compose de quatre kinésithérapeutes et d'un orthophoniste à mi-temps. L'établissement est spacieux et bien équipé et il est particulièrement bien aménagé pour les enfants atteints de handicaps physiques.

Parmi les enfants du comté nécessitant un enseignement spécial complet, certains sont inscrits dans des écoles spéciales fonctionnant en internat, situées en dehors du comté. Il s'agit d'établissements spécialisés dans l'encadrement des enfants atteints de déficiences auditives, de déficiences visuelles, de handicaps physiques ou de dyslexie. Quelque 20 enfants sont inscrits dans une petite école spéciale, administrée par la plus grosse commune du comté ; elle accueille des enfants ayant des difficultés affectives ou des troubles du comportement.

La majorité des enfants du comté qui suivent un cycle complet d'enseignement spécial sont inscrits dans une *folkeskole*. Sept *folkeskolen* ont été visitées ; le bilan de ces visites figure dans la section suivante.

Politique générale

Le comté se montre depuis plusieurs années très actif dans la mise en œuvre de la politique nationale d'intégration. L'ancien conseiller d'enseignement spécial du comté, fortement soutenu par le responsable de l'enseignement spécial au niveau du comté, a joué en l'occurrence un rôle décisif. Il semble que les communes des comtés aient des réactions variables face au mouvement d'intégration ; leur réaction est généralement positive, mais peut-être pas tout à fait aussi positive en moyenne que celle des responsables à l'échelon du comté. A plusieurs reprises

durant les visites, certaines des personnes interrogées ont soutenu que la stratégie du comté est légèrement en retrait par rapport à la stratégie plus dynamique adoptée dans les années 70 et 80. Plusieurs raisons ont été évoquées :

- Il se révèle que l'enseignement intégré exige beaucoup des enseignants en termes de temps, de compétences et d'attitude.
- Les parents d'élèves handicapés semblent accorder beaucoup d'importance à l'expertise que l'école spéciale est susceptible, de leur point de vue, de leur offrir.
- Les autorités de l'éducation s'efforcent de réduire les coûts.
- Les pouvoirs publics ont désormais d'autres préoccupations, notamment le chômage, si bien qu'au niveau politique l'enseignement intégré a un peu perdu de sa priorité.

Législation

En 1992, le comté a demandé aux collectivités locales d'accepter une dévolution de responsabilité en matière d'enseignement spécial complet, ce qu'elles ont fait à une exception près.

Financement

Les coûts liés à la prise en charge dans un cycle complet d'enseignement spécial étaient en 1988 légèrement supérieurs à la moyenne nationale : 18 515 USD (177 000 DKK) par élève et par an pour le comté contre 17 259 USD (165 000 DKK) au niveau national (Commission nationale de l'enseignement spécial complet, 1990). Pour ces élèves, l'enseignement intégré représentait de loin la formule d'enseignement spécial accessible la plus coûteuse, comme le montre le tableau 3.4.

Formation

Les deux enseignants affectés aux services de soutien du comté qui prennent en charge au niveau de la préscolarité les enfants à besoins particuliers du comté

Tableau 3.4. **Comparaison des coûts par élève et par an, des diverses formules d'enseignement spécial, 1988**

	USD	Milliers de DKK
Écoles spéciales du comté et de la région	30 021	287
Écoles spéciales gérées par les conseils locaux	26 674	255
Classes spéciales dans les écoles du comté	18 096	173
Classes ordinaires ou classes spéciales intégrant les intéressés	14 017	134

organisent des groupes de discussion pour les parents dans le cadre d'un projet à l'échelon du comté auquel participent également un psychologue et un médecin.

L'école spéciale du comté qui accueille les enfants ayant des difficultés d'apprentissage assure le développement de son personnel. Cette année, cet aspect de l'activité scolaire a été privilégié puisqu'il a été prévu 50 heures d'enseignement à cette fin. Parmi les enseignants locaux, beaucoup de ceux qui s'occupent des enfants à besoins éducatifs particuliers ont suivi ou suivent un cycle de formation en cours de service à l'enseignement spécial. Les cours sont généralement assurés par des établissements d'enseignement supérieur ; les enseignants bénéficient d'une décharge de service d'un jour par semaine sur deux ans pour cette formation qui débouche sur une certification qualifiante. Le Danemark dispose de centres de savoir qui diffusent une information sur l'enseignement spécial et participent à la formation.

Services de soutien

Au niveau du comté, il n'existe qu'un seul conseiller pour l'enseignement spécial ; il est assisté de deux enseignants dont l'intervention est centrée sur la préscolarité. En règle générale, ils rendent visite une fois par mois aux parents, leur communiquent par écrit leur avis sur les méthodes à utiliser pour venir en aide aux enfants et suivent la progression des intéressés. Avec l'accord des parents, ils adressent une copie du compte-rendu au psychologue, au travailleur social et au médecin hospitalier de la localité. Au niveau des établissements, la plupart des services de soutien extérieurs dépendent des centres psycho-pédagogiques, qui dépendent eux-mêmes d'une ou plusieurs collectivités locales.

Participation des parents et des collectivités locales

Par rapport au contexte national, le nombre de parents du comté qui contestent les recommandations des spécialistes émises dans le cadre de l'Article 20.2 (anciennement 19.2) de la Loi de 1994 sur l'éducation est fort réduit : l'année dernière par exemple il n'a été enregistré que deux recours.

C. Les folkeskolen visitées

Généralités

Les sept *folkeskolen* auxquelles il a été rendu visite sont situées dans des villages ou des bourgades à environnement rural. Les enfants résidant dans les communes correspondantes y ont automatiquement accès, sauf si les parents ont accepté que leur enfant soit dirigé vers l'une des écoles spéciales évoquées dans la section précédente ou soit inscrit dans une classe spéciale rattachée à une autre zone de recrutement. Pour cinq de ces établissements, la zone de recrutement ne compte

qu'un petit nombre de familles économiquement défavorisées ou de familles dont le danois n'est pas la langue maternelle. La proportion des élèves défavorisés est plus élevée dans la première et dans la septième des *folkeskolen* visitées.

La première *folkeskolen* visitée est implantée dans la plus grosse commune du comté. C'est l'une des deux – sur les 13 que compte la commune – spécialisées dans l'accueil des enfants à besoins éducatifs particuliers et des enfants dont la langue maternelle n'est pas le danois. Ses bâtiments jouxtent ceux de l'école spéciale accueillant les enfants à difficultés d'apprentissage sévères mentionnées dans la section précédente ; elle est jumelée avec cet établissement dont elle partage certaines installations. La septième *folkeskolen* visitée a une forte proportion d'enfants de familles d'immigrants : un tiers de l'effectif environ. La plupart de ces familles sont originaires de Turquie ; certaines viennent d'Asie centrale ou du sud-est asiatique.

On constate certains écarts d'un établissement à l'autre en ce qui concerne la part relative des enfants handicapés. C'est probablement dans la première école visitée que la proportion est la plus forte : on nous a signalé qu'elle atteignait 20 % de l'effectif et que plus d'un quart des intéressées avaient besoin d'un enseignement spécial complet. La seconde *folkeskole* visitée est plus typique dans la mesure où pour un effectif global de 631 élèves elle compte 105 élèves bénéficiant sous une forme ou sous une autre d'un enseignement de soutien en raison de leurs besoins éducatifs particuliers, deux d'entre eux seulement ayant été aiguillés officiellement vers un enseignement spécial complet.

Les *folkeskolen* visitées disposent toutes d'un jardin d'enfants et toutes sauf une accueillent les enfants sur l'ensemble de la scolarité obligatoire, donc de 7-8 ans (1e année) à 15-16 ans (9e année). C'est la sixième école visitée qui fait exception ; située dans un petit village, elle accueille les enfants jusqu'en 5e année seulement ; les enfants sont ensuite dirigés vers l'une des 11 autres *folkeskolen* de la commune, qui ne sont pas trop éloignées.

Le ratio élèves/personnel enseignant est en général de 10 pour 1 ; ce chiffre prend en compte les chefs d'établissement et leurs adjoints et les équivalents plein temps des professeurs à temps partiel ; les deux établissements accueillant des enfants de familles d'immigrants sont légèrement mieux dotés en personnel que les autres, comme le montre le tableau 3.5. Les ratios ainsi calculés sous-estiment légèrement l'encadrement assuré par les adultes dans les classes, dans la mesure où interviennent au niveau de la maternelle aussi bien des enseignants que des assistants non-enseignants (des « pédagogues »), ces derniers n'étant pas pris en compte dans le calcul.

Les services de soutien externes accessibles à ces établissements sont ceux qu'assure le personnel des centres psycho-pédagogiques communaux. Dans le cas de la seconde école visitée, ce service est implanté dans l'école même et

Tableau 3.5. **Nombre d'élèves et d'enseignants dans les sept *folkeskolen* visitées**

École	Élèves	Enseignants	Ratio élèves/ enseignants
Première	350	55	6.4 pour 1
Deuxième	631	64.3	9.8 pour 1
Troisième	480	42.7	11.2 pour 1
Quatrième	550	50	11.0 pour 1
Cinquième	440	44	10.0 pour 1
Sixième	70	8	8.75 pour 1
Septième	430	52	8.3 pour 1

comprend 5.1 équivalents plein temps de psychologues scolaires prenant en charge les quatre *folkeskolen* de la commune. La troisième école visitée dispose pratiquement d'un psychologue scolaire rattaché à l'établissement, des services d'un psychologue hospitalier lui consacrant environ 10 heures par semaine et d'un travailleur social intervenant environ trois heures par semaine. La sixième école visitée partage avec deux autres établissements les services d'un psychologue scolaire, d'un psychologue hospitalier, d'un consultant pour l'enseignement spécial, d'un orthophoniste, de 0.5 ETP d'un kinésithérapeute ; un travailleur social lui consacre une heure par semaine. Les 11 écoles de la commune se partagent les services d'un médecin scolaire.

La dotation en personnel des *folkeskolen* au titre de l'enseignement spécial est fixée en général à l'échelon de la commune ; elle tient compte en gros des estimations relatives au nombre d'enfants à besoins éducatifs particuliers et de manière plus précise du nombre des attestations établies conformément à l'Article 20.2 de la Loi sur l'éducation. Mais c'est aux responsables d'établissement qu'il incombe de déployer leur personnel en fonction des priorités perçues.

A en juger d'après les écoles visitées, les modalités de ce déploiement sont assez similaires. C'est ainsi que dans la première école visitée, qui enregistre une proportion relativement importante d'élèves à besoins particuliers attestés, le nombre des enseignants affectés à l'enseignement spécial sous toutes ses formes représentait 27 équivalents plein temps. On en arrive (si du moins ce calcul correspond bien à la réalité) à un ratio élèves/personnel enseignant de 2.6 pour 1 dans les activités d'enseignement spécial et de 11.2 pour 1 dans les activités d'enseignement ordinaires. Dans la seconde école, où 17 % des élèves étaient considérés comme ayant des besoins particuliers, mais où un petit nombre d'entre eux était considéré comme relevant d'un enseignement spécial complet, ces mêmes ratios étaient respectivement de 6.6 pour 1 et de 10.9 pour 1.

Dans le calcul de ces taux d'encadrement de l'enseignement spécial on prend en compte les services de soutien internes assurés par les consultants scolaires

affectés à l'enseignement spécial qui procèdent à des évaluations, donnent des conseils et assurent quelques tâches d'enseignement, ainsi que les prestations des orthophonistes, qui au Danemark sont des enseignants qualifiés ayant bénéficié d'une formation de spécialité en orthophonie. Sur les 16 enseignants intervenant dans l'enseignement spécial de la seconde école visitée, on trouvait par exemple un consultant à temps plein se consacrant à l'enseignement spécial et 2.5 enseignants ayant une qualification d'orthophonistes. Dans la troisième école visitée, le personnel comprend un conseiller scolaire à mi-temps intervenant essentiellement auprès des enfants à besoins particuliers, mais qui consacre également une partie de son temps à un enseignement ordinaire.

On ignore la proportion exacte de spécialistes qualifiés parmi les enseignants intervenant dans l'enseignement spécial. Mais la plupart des enseignants rencontrés, notamment ceux qui se consacrent à l'enseignement spécial, avaient terminé ou s'apprêtaient à suivre un cycle de formation à l'enseignement spécial de niveau universitaire.

Les enfants à besoins éducatifs particuliers, qu'ils soient inscrits dans une classe ordinaire, une classe spéciale ou une école spéciale, ont des journées scolaires de même durée que celle des enfants de leur âge, bien que nous ayons constaté que la journée avait été réduite d'environ une demi-heure dans l'une des classes spéciales. La durée de la journée scolaire augmente à mesure que les enfants avancent en âge : la semaine scolaire comporte généralement 20 cours de trois quarts d'heure pour les plus jeunes et 30 pour les plus âgés.

La journée scolaire débute généralement à 8 heures et se termine parfois au moment du déjeuner, même si pour les plus âgés elle se prolonge généralement jusqu'à 15 heures 15. Jusqu'à l'âge de 12 ans, les enfants qui le souhaitent peuvent avec l'accord des parents rester jusqu'à 18 heures au club de jeunes, qui se trouve sur le site ou à proximité. Le personnel de ce club travaille pour la direction communale des services sociaux et il ne lui est pas demandé de qualification d'enseignant. L'un des membres rencontrés, qui travaillait dans le club de la seconde école visitée, avait bénéficié d'une formation de travailleur social (pédagogue social) et avait les qualifications spéciales requises pour travailler avec des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers.

Qu'ils interviennent ou non auprès d'enfants à besoins éducatifs particuliers, que leur public soit très jeune ou plus âgé, les enseignants ont en général une charge d'enseignement de 25 heures par semaine et il leur est demandé de consacrer en outre une partie de leur temps à des activités comme le conseil, la préparation et la notation.

Financement

Dans la troisième école visitée, les crédits spéciaux prévus pour les six élèves reconnus comme relevant d'un enseignement spécial complet couvraient 63 heures

de cours ; il était prévu dans la dotation en personnel deux ou trois enseignants. Il vaut de noter que la personne responsable de l'attribution des crédits pour les quatre *folkeskolen* au sein du conseil municipal est aussi le psychologue scolaire de la commune, qui doit naturellement dans le cadre de ses attributions procéder aux évaluations en vertu de l'Article 20.2 de la Loi sur l'éducation.

Au moment où il a dévolu la responsabilité correspondante aux collectivités locales, donc en 1992, le comté déterminait l'enveloppe globale attribuée à l'enseignement dans le cadre de l'Article 20.2 de la loi en partant des budgets communaux des exercices précédents. C'est là semble-t-il une méthode efficace pour maîtriser les dépenses engagées au titre de l'Article 20.2.

Dans la première école visitée, les décisions d'achat de matériel, manuels ou équipements pour la première année sont prises au cours d'une discussion collective entre les enseignants de la classe, qu'ils interviennent dans l'enseignement ordinaire ou dans l'enseignement spécial, le principe étant de prévoir un financement double pour un élève inscrits dans une classe spéciale.

La quatrième école visitée a une classe spéciale accueillant des enfants présentant des troubles affectifs ou comportementaux, qu'ils soient inscrits dans l'une ou dans l'autre des deux *folkeskolen* desservant cette zone à habitat clairsemé. De même, l'autre *folkeskole* a une classe accueillant les enfants de l'ensemble de la commune ayant des difficultés d'apprentissage de modérées à sévères. Dans la classe spéciale réservée aux enfants présentant des troubles affectifs ou comportementaux, les cinq enfants, dont l'âge est compris entre 7 et 12 ans, sont encadrés par un enseignant à temps plein, deux « pédagogues » à temps partiel, et un deuxième enseignant qui donne huit heures de cours par semaine. Les enfants peuvent rester dans cette classe pendant deux ans ; 70 % des enfants inscrits retournent ensuite à l'enseignement ordinaire.

Les coûts sont estimés à 23 188 USD (200 000 DKK) par an et par élève, contre 4 638 USD (40 000 DKK) pour un enfant ordinaire inscrit dans une classe ordinaire. En dépit de cette libéralité de l'offre, les enfants sont pris en charge dans le cadre de l'Article 20.1, et non 20.2, de la Loi sur l'éducation. C'est la seule commune de ce comté qui ait décidé de ne pas accepter de dévolution de responsabilité pour le financement au titre de l'Article 20.2 de la loi.

Du point de vue du financement, les Articles 20.1 et 20.2 ne sont pas forcément incompatibles. C'est ainsi que dans la cinquième école visitée, une adolescente de 15 ans blessée à la tête dans un accident d'automobile cinq années auparavant bénéficiait de quatre heures hebdomadaires de rattrapage en arithmétique, payées par la commune au titre de l'Article 20.1 de la loi, et d'un soutien en classe dans diverses matières pendant 12 heures hebdomadaires. Même si nominalement le rattrapage se fait en arithmétique, une partie de ce temps est obligatoirement consacrée au développement des aptitudes sociales. Les enseignants

avaient en effet constaté que la jeune fille éprouvait des difficultés à esquiver les avances des garçons et il lui fallait de l'aide pour développer la stratégie appropriée.

Qualité du travail

La majorité des élèves à besoins éducatifs particuliers inscrits dans une classe ordinaire relèvent de l'Article 20.1 de la Loi de 1994 sur l'éducation, mais certains d'entre eux ont fait l'objet d'une évaluation entrant dans le cadre de l'Article 20.2. C'est ainsi que dans la troisième école visitée une fillette aveugle était inscrite dans un cycle d'enseignement spécial complet à temps plein dans une classe de 3e année avec un effectif de 18 élèves. Elle était restée avec les mêmes élèves depuis son inscription à la maternelle et avec le même professeur principal depuis la 1e année.

Lors d'un déplacement de la classe à la bibliothèque, l'un des enfants a pris spontanément et discrètement la fillette par la main, un autre enfant l'accompagnant au retour. A la bibliothèque, elle a lu un livre en Braille et le professeur l'a aidée à emprunter une version « en clair » du même ouvrage pour que sa mère puisse le lui lire. La fillette expliquait qu'elle était capable, le cas échéant, de se déplacer seule dans l'établissement en s'aidant d'une canne et qu'à la fin de la journée sa mère venait la chercher et l'accompagnait dans l'autobus. Le dispositif prévu en matière d'enseignement spécial complet pour cette fillette prévoit un second enseignant qui l'aide en classe pendant 15 cours par semaine, un ordinateur doté d'un périphérique affichant les textes en Braille, une imprimante, des textes en Braille et un mobilier de classe légèrement modifié. En outre, cette élève pouvait, chaque année, passer quelques semaines dans un établissement spécialisé pour enfants aveugles au Danemark ce qui était pour elle l'occasion de se retrouver avec d'autres enfants comme elles.

Dans les cours de langue et de lecture-écriture observés, le professeur principal écrivait ses instructions au tableau avant de lancer les élèves sur des tâches accomplies individuellement. L'enseignant de soutien saisissait ces instructions sur le clavier et le périphérique de l'ordinateur les transcrivait sous forme de pointes métalliques dressées formant une bande Braille ; la fillette déchiffrait à la main tout en écoutant ce que disait le professeur principal. Ensuite les deux enseignants ont permuté pour un cours de mathématiques, l'autre enseignant, qui était spécialisé en mathématiques, prenant la direction de la classe. La fillette participait bien et répondait spontanément aux questions. Dans cette même classe, trois garçons sont isolés de leurs camarades pendant six cours par semaine et bénéficient d'un soutien spécial en lecture.

Dans la sixième école visitée, la classe de 1e année compte dix élèves, dont une fillette qui a un niveau normal, mais qui souffre d'épilepsie. Elle bénéficie

d'une aide spéciale pendant 14 cours par semaine. Il a été observé une leçon au cours de laquelle le professeur principal a demandé aux élèves de faire une sélection parmi des pictogrammes reproduits sur des fiches, de façonner la forme correspondante dans de la pâte à pain, en vue d'une cuisson et d'une consommation ultérieures. Les fiches à pictogrammes faisaient partie du vocabulaire enseigné visuellement à l'ensemble de la classe pendant le trimestre. Le vocabulaire était constitué des prénoms des élèves de la classe et d'un certain nombre de substantifs usuels, courts et sans difficultés phonétiques. Le consultant de l'établissement en matière d'enseignement spécial se déplaçait dans la salle et venait en aide aux enfants qui lui paraissaient en difficulté.

Dans ce contexte, la fillette épileptique semblait s'en sortir très bien sans aide particulière. Avant qu'elle ne s'inscrive dans l'établissement, le professeur principal, qui collabore par ailleurs avec un centre hospitalo-universitaire et qui a déjà pris en charge une classe spéciale, avait suivi un stage d'un jour sur l'épilepsie.

Le travail observé dans les classes spéciales était en gros similaire à celui qui aurait été demandé à ces mêmes enfants s'ils avaient été inscrits dans une école spéciale. Dans la deuxième école visitée, deux enseignants travaillaient avec quatre enfants âgés de 4 à 12 ans, présentant tous des difficultés d'apprentissage sévères. En début de cours, un enseignant tenait à bout de bras des photos, dont certaines représentaient les enfants eux-mêmes, et leur demandait de prononcer le nom correspondant. On passait ensuite à un jeu collectif au cours duquel les enfants avaient devant eux des séries différentes de photos. Il leur était demandé d'écouter des sons enregistrés au magnétophone et, lorsqu'ils avaient la photo correspondante, de la marquer avec un jeton.

Pendant une partie de la séance, l'un des enfants a été conduit dans la salle d'orthophonie, qui est bien adaptée au travail individuel ; on lui a proposé à un rythme très soutenu une série d'exercices, dont l'un consistant à déplacer une balle de ping-pong en soufflant et un autre à reproduire certaines consonnes. Le même matin, mais un peu plus tard, l'enseignant de soutien s'est absenté ; un spécialiste de sciences ménagères a rejoint le professeur principal et l'on a préparé un repas collectif. Pendant une partie de ce temps, l'un des enfants effectuait sur l'ordinateur des additions simples.

Locaux

Les locaux prévus pour l'enseignement paraissaient généralement spacieux et les classes ordinaires de 15 à 20 élèves y étaient à leur aise, comme les classes spéciales à effectif très réduit, de trois ou quatre élèves. Les salles réservées à l'enseignement spécial sont situées dans le bâtiment principal. Des rampes sont disposées aux endroits marqués par des inégalités du sol et l'établissement visité, qui est un bâtiment à deux étages, dispose d'un ascenseur et d'escaliers. La pre-

mière école visitée était conçue spécifiquement pour accueillir des classes spéciales ; à chaque stade du cursus, qui dure six ans, les deux classes ordinaires et la classe spéciale sont contiguës, le tout formant une unité pédagogique permettant l'intégration périodique.

Ressources

Dans les cours observés il ne semblait pas que l'on fît un usage intensif des ressources, mais l'enseignement n'est apparemment pas soumis à des contraintes excessives qui résulteraient d'une insuffisance de financement et l'on a l'impression que les enseignants ont accès à un volume raisonnable d'équipements et de matériel pédagogique en cas de besoin.

Il a été observé quelques très bon exemples d'adaptation des ressources aux besoins individuels. C'est ainsi que dans la troisième école visitée la fillette aveugle dispose d'un ordinateur à clavier modifié qui lui permet d'activer la fonction de traitement de texte en se servant de sa seule main droite, la main gauche lui servant à vérifier la version en Braille du texte qu'elle produit. Un modem/fax intégré lui permet d'obtenir des données en ligne auprès d'une école spéciale située à plus de 100 kilomètres de distance, qui constitue le principal centre de ressources pédagogiques pour les victimes de déficiences visuelles. Son professeur obtient de cette même source du matériel pédagogique individualisé, encore qu'elle doive passer commande six mois à l'avance.

Formation du personnel

Dans la troisième école visitée, le professeur principal de la fillette aveugle nous a fourni un bel exemple de développement du personnel conçu pour s'adapter à des besoins individuels. En 1992, ce professeur avait exprimé le désir d'intervenir auprès d'enfants handicapés. Un peu avant que la fillette ne s'inscrive à la maternelle, elle est allée avec un collègue de cette maternelle effectuer un stage d'une semaine dans l'école spéciale du pays qui fonctionne comme centre de ressources pour les déficients visuels. Par la suite, elle a effectué quatre autres stages de ce type. Au cours de l'année scolaire 1992-93, elle a assuré 10 heures d'enseignement hebdomadaires à la maternelle et actuellement, elle est le professeur principal de la fillette aveugle pour la troisième année consécutive.

Les professeurs interrogés souhaitaient tous bénéficier d'une formation en cours de service en rapport avec leur travail avec les enfants handicapés, mais l'accès n'est pas toujours aisé. Dans la quatrième école visitée, une enseignante en poste dans l'établissement depuis 11 ans déclarait qu'il lui avait fallu des années pour obtenir de cet établissement qu'il lui accorde une journée de congé par semaine afin qu'elle puisse mieux se consacrer à la formation diplômante à l'enseignement spécial qu'elle suit actuellement à l'université.

Programme d'études

Le programme destiné aux enfants à besoins particuliers, y compris à ceux qui nécessitent un enseignement spécial complet, respecte globalement semble-t-il les directives nationales, puisqu'il privilégie les langues et l'arithmétique, mais le professeur principal a dans une large mesure carte blanche pour le moduler et il ne semble pas que les contenus soient fixés d'avance dans le détail. Dans la quatrième école visitée, le programme proposé aux enfants présentant des troubles de l'affectivité et du comportement privilégie semble-t-il les activités de plein air. Ces activités ont lieu l'après-midi, sont encadrées par deux « pédagogues » et leur horaire couvre la période de la journée que les autres enfants consacrent généralement au club de jeunes.

Gestion

L'administration des *folkeskolen* implique des phases importantes de concertation concernant le financement nécessaire à l'encadrement des enfants à besoins particuliers et la manière dont ces besoins peuvent être satisfaits par le déploiement du personnel et des ressources matérielles. Dans la troisième école visitée par exemple, le chef d'établissement participe tous les ans à une réunion avec les directeurs des trois autres *folkeskolen* de la commune, réunion à laquelle assistent également le psychologue scolaire de la commune et un administrateur du conseil municipal. Cette réunion décide du partage des ressources entre les quatre établissements, y compris pour les élèves à besoins particuliers. Comme ses collègues, le chef d'établissement consulte le personnel enseignant et élabore un plan de dotation en personnel qui est ensuite soumis au conseil de gestion, conseil au sein duquel les parents des élèves inscrits dans l'établissement sont majoritaires.

Du point de vue de la répartition des charges de service, le fait que les enseignant suivent leurs élèves lorsque ceux-ci passent dans la classe supérieure présente un certain nombre d'avantages pour les enfants à besoins particuliers. Comme nous avons pu le constater dans la troisième école visitée, l'expertise qu'un enseignant acquiert grâce au travail avec un enfant présentant un handicap inhabituel peut être fort utile à long terme.

Deux autres aspects de la répartition des charges de service présentent un intérêt du point de vue de la satisfaction des besoins particuliers. Tout d'abord, l'ensemble du personnel participe à l'encadrement de ces enfants. Ensuite, les enseignants qui interviennent le font souvent à partir de leur propre spécialisation.

C'est ainsi que l'enseignant désigné comme responsable du soutien pédagogique à la fillette aveugle est spécialisé en mathématiques ; il peut donc encadrer l'ensemble de la classe pendant que le professeur principal, qui est spécialisé en danois, aide la fillette. Dans la sixième école visitée, le conseiller d'enseignement spécial de l'établissement assure quatre cours d'allemand hebdomadaires pour

l'ensemble de la classe. Il est rare qu'un enseignant se consacre exclusivement au travail avec les enfants handicapés. On réduit ainsi l'isolement professionnel des enseignants qui se consacrent plus particulièrement à ce type d'enseignement.

On nous a décrit dans la première école visitée le dispositif mis en place pour assurer une concertation régulière entre enseignants travaillant avec des enfants à besoins éducatifs particuliers. Chaque année du cursus se compose généralement de deux classes ordinaires et d'une classe spéciale, encadrées par deux professeurs principaux, un ou deux adjoints d'enseignement ordinaire affectés à l'encadrement des enfants à BEP et deux professeurs affectés à la classe spéciale. Cette équipe de cinq ou six enseignants se réunit une heure par semaine afin de coordonner le travail ; il est en outre prévu une réunion mensuelle de planification par rapport aux objectifs à long terme.

Organisation

Toutes les *folkeskolen* pratiquent sous une forme ou sous une autre l'aide en classe. C'est ainsi que dans la première école visitée les classes accueillant les plus jeunes sont toujours encadrées par deux enseignants ; l'un assure le cours tandis que l'autre vient en aide aux enfants à besoins particuliers, parfois en classe, parfois dans un contexte séparé de travail individuel ou en petit groupe. Lorsque ces enfants ont avancé dans le cursus, l'enseignant de soutien intervient parfois dans deux classes. Dans la seconde école visitée, qui compte proportionnellement moins d'enfants à besoins particuliers, ceux-ci bénéficient en 1e et 2e années d'un enseignement de soutien pendant la moitié de leur horaire ; les enfants plus âgés bénéficient occasionnellement d'une aide en classe plus importante.

Dans toutes les *folkeskolen* visitées, on fait beaucoup appel à la formule des classes à effectif très réduit, notamment pour l'encadrement des enfants reconnus officiellement comme nécessitant un enseignement spécial complet. C'est ainsi que dans la première école visitée, on compte sur un effectif total de 350 élèves une vingtaine d'enfants à besoins particuliers attestés au titre de l'Article 20.2 de la Loi sur l'éducation ; ils sont répartis dans six classes spéciales de trois ou quatre élèves encadrées par deux enseignants à temps plein. Mais tous les élèves de classes spéciales ne sont pas passés par cette procédure. Dans la troisième école visitée par exemple, une classe spéciale de 8e année comptait six élèves, dont un seul avait fait l'objet d'une procédure d'évaluation au titre de l'Article 20.2.

Dans la première école visitée, il nous a été dit que l'intégration se faisait en début de journée : dans chaque année du cursus, les enfants des classes ordinaires et des classes spéciales passent un moment ensemble ; ils se retrouvent ensuite occasionnellement pour les cours d'artisanat, de musique et d'éducation physique. De même, dans la seconde école visitée, les élèves de la classe spéciale ont huit heures de cours communs avec une classe ordinaire, en art, artisanat et éducation

physique. Nous avons remarqué également qu'au moment de la récréation des élèves d'une classe ordinaire venaient dans la salle de cours de la classe spéciale, certains pour utiliser l'ordinateur, l'un d'entre eux pour jouer avec les enfants de la classe spéciale.

Évaluation

Pour la majorité des élèves des *folkeskolen* il n'est guère prévu de procédure institutionnelle d'évaluation avant les 9e et 10e années, celle-ci coïncidant avec l'examen final. En ce qui concerne les enfants à besoins particuliers, certains des enseignants interrogés déclarent avoir recours aux bulletins de liaison foyer-école pour suivre la progression des élèves.

Mais il existe un système non institutionnel, évoqué par exemple dans la cinquième école visitée : tous les deux ou trois ans, le professeur principal peut demander un test de niveau collectif dans les matières fondamentales, les épreuves en étant administrées par le conseiller d'enseignement spécial de l'établissement. Dans la sixième école visitée, cette prestation est assurée, à la demande du professeur principal, par les enseignants encadrant les classes spéciales. Les résultats peuvent donner au professeur principal des indications utiles, mais en règle générale ces résultats ne sont pas diffusés au-delà du petit cercle des enseignants directement concernés et les archives sont éliminées au bout d'un an ou deux.

Au niveau de la maternelle, dans la commune où est implantée la sixième école visitée, il est prévu une procédure de filtrage : des orthophonistes et des kinésithérapeutes demandent à tous les élèves d'effectuer des tâches sur instructions orales et de dessiner, de manière à vérifier leur niveau de capacité. Lorsqu'un enfant semble avoir des difficultés au niveau de la compréhension orale ou de la coordination motrice, les enseignants de la maternelle contactent les parents pour envisager une autre formule d'éducation. Cela peut se traduire par un maintien de l'enfant en maternelle pendant une année supplémentaire, une thérapie auprès d'un orthophoniste ou une aide au développement moteur.

Comme le professeur principal suit sa classe au fur et à mesure de sa progression dans le cursus, l'évaluation est moins utile pour informer les autres enseignants que si les élèves changeaient systématiquement d'enseignant chaque fois qu'ils passent dans la classe supérieure. Mais l'évaluation n'en reste pas moins indispensable pour contrôler les progrès de l'élève et l'efficacité de l'enseignement.

Au total, il semble que la progression des enfants ordinaires ne soit guère soumise à une évaluation institutionnelle externe, sauf au moment de l'examen final. Il n'existe notamment pas de système d'inspection des établissements et au niveau de la commune comme au niveau du comté les conseillers sont rares. Ceux qui sont là s'intéressent essentiellement à l'enseignement spécial plutôt qu'aux matières enseignées à l'école ou à l'ensemble des enfants.

Soutien moral individuel

La prise en charge individuelle est assurée pour l'essentiel par le professeur principal ; c'est apparemment un aspect important de son travail, surtout compte tenu du fait que le même enseignant suit parfois ses élèves pendant une décennie. En cas de problème, le professeur en discute avec les parents ; ce n'est qu'une fois que cette démarche a été accomplie et qu'il a essayé de résoudre le problème par ses propres moyens qu'il est autorisé à impliquer d'autres professionnels.

Liaison

Dans la première école visitée, il existe un dispositif permettant aux enfants à besoins éducatifs particuliers de se faire aider pour leurs devoirs par des filles du lycée local.

Dans la seconde école visitée, l'orthophoniste a expliqué qu'il aidait les parents à rester informés des progrès de leur enfant en mettant une note écrite à ce sujet dans le bulletin de liaison foyer-école et en les rencontrant, en groupe ou individuellement, pour parler des méthodes pédagogiques. Le professeur principal de la classe spéciale recourait également au bulletin foyer-école pour informer les parents, quotidiennement en l'occurrence, des activités de l'enfant.

Dans la quatrième école visitée, le psychologue scolaire qui consacrait environ la moitié de son temps aux enfants, déclarait qu'il voyait au moins 16 % des enfants de l'établissement. Beaucoup de ceux qu'il voit ont des difficultés en lecture ou en mathématiques, mais ceux qu'on lui envoie ont des difficultés affectives ou comportementales. Il consacre l'autre moitié de son temps aux enfants de la cinquième école visitée et il a un bureau dans les deux établissements.

Le psychologue scolaire a une réunion mensuelle avec le médecin scolaire, qui est également affecté aux deux établissements et qui voit les enfants à la demande de l'école. Une fois les parents consultés, la procédure normale avant d'arriver au psychologue scolaire passe par le médecin scolaire, les services municipaux et le chef d'établissement, mais le psychologue explique qu'il lui arrive de donner des rendez-vous sans formalités préalables et de laisser à l'administration le soin de suivre. Une bonne partie de son travail consiste à fournir une évaluation, un diagnostic et un conseil.

La psychologue qui consacre une partie de son temps à la sixième école visitée a un schéma de fonctionnement assez similaire, même si la procédure officielle aboutissant à la consultation est un peu différente. Ici, le dossier passe directement du professeur principal à la psychologue scolaire, qui en discute avec le conseiller d'enseignement spécial de l'établissement ; une concertation systématique leur permet de décider lequel des deux suivra la procédure d'orientation. Dans cette commune, les quelque 25 membres des services extérieurs de soutien

affectés à l'enseignement spécial dans les 11 *folkeskolen* de la commune ont une réunion par mois ; ils s'efforcent en outre de se trouver un jour par semaine à l'hôtel de ville pour se concerter en cas de besoin.

La quatrième et la cinquième école visitées sont les deux seules *folkeskolen* de la commune. Le service d'assistance public de la commune dispose de l'équivalent plein temps de 1.2 psychologues hospitaliers, de trois travailleurs sociaux affectés aux problèmes sociaux et de deux travailleurs sociaux gérant les indemnités allouées aux personnes économiquement en difficulté. Les psychologues hospitaliers interviennent auprès des adultes comme auprès des enfants ; ils assurent les traitements individuels et les thérapies familiales, une bonne partie de leur intervention ayant trait au bien-être des enfants inscrits dans les deux établissements.

L'un des psychologues et l'un des travailleurs sociaux consacrent une partie de leur temps aux préscolaires qui présentent des handicaps ou qui vivent dans un foyer confronté à des difficultés sociales ; l'équipe de professionnels comprend en outre trois « pédagogues », qui interviennent à la garderie ou à domicile. Cette équipe travaille en coopération étroite avec le personnel de la garderie et elle s'efforce dans la mesure du possible d'intervenir avant que le problème ne se manifeste ; elle préfère une aide à court terme pour tous plutôt que le système des listes d'attente et l'aide à long terme réservée à une minorité. Dans la garderie, dont le public est composé d'enfants entre 2 et 6 ans, les six enfants à besoins particuliers actuellement inscrits se trouvent tantôt en compagnie d'enfants ordinaires, tantôt encadrés séparément.

Conclusions

Comme il avait été prévu pour ce volet de l'étude des visites brèves dans plusieurs établissements plutôt qu'une visite prolongée dans un seul établissement, le rapport est obligatoirement plus descriptif qu'évaluatif. Mais certaines caractéristiques se manifestent avec suffisamment de régularité pour que l'on soit en mesure de tenter de tirer un certain nombre de conclusions concernant les facteurs influant sur l'efficacité des établissements.

Pour l'ensemble des établissements, le trait le plus frappant est l'importance de la dotation en personnel. Cela permet d'avoir des classes à effectif réduit et d'affecter deux enseignants à chaque classe. Le fait que les salles de classe soient généralement bien proportionnées facilite les choses. Compte tenu de ce dispositif, les enfants à besoins particuliers peuvent tout naturellement bénéficier de l'encadrement supplémentaire dont ils ont besoin. Les enseignants ont également accès à d'importantes prestations de soutien et de conseil assurées par des professionnels grâce aux consultants d'enseignement spécial de l'établissement et aux services de soutien externes dont le personnel est présent notamment dans les

centres psycho-pédagogiques. Les faits montrent que certains enseignants participent également à des actions de formation en cours de service.

Les taux d'encadrement élevés contribuent certainement à faire régner un bon climat dans les établissements : les rapports sont détendus, amicaux, fondés sur la coopération et relativement exempts de contrainte. Le fait que les enseignants accompagnent leurs élèves sur plusieurs années, au fur et à mesure de leur progression dans le cursus, et les connaissent donc particulièrement bien y est certainement pour beaucoup. Un autre élément favorable réside dans le fait que l'évaluation des résultats scolaires ne semble pas jouer un rôle décisif, sauf au stade de l'examen final. Tous ces facteurs contribuent à la bonne acceptation des enfants à besoins particuliers.

Compte tenu de ces éléments positifs, on peut s'étonner de voir que le nombre de placements en école spéciale a enregistré une progression ces dernières années. Cela s'explique probablement en partie par le désir d'accéder aux souhaits des parents, qui ne sont pas tous favorables à l'enseignement intégré. Mais cela s'explique peut-être aussi en partie par un mouvement de retour en arrière, après une période d'innovation et d'optimisme : l'enseignement intégré ne jouit plus auprès des pouvoirs publics et dans l'opinion de la même faveur qu'il y a une décennie ou deux. Il n'est pas exclus qu'il faille accorder davantage d'attention au développement chez les enseignants des compétences nécessaires pour évaluer la performance scolaire et moduler les programmes en conséquence. Les classes spéciales bénéficient d'un taux d'encadrement véritablement très élevé, au point que l'on pourrait fort bien s'interroger sur leur viabilité économique. Il suffirait que les enseignants aient la formation adéquate et la motivation suffisante pour qu'on puisse envisager la réinsertion de certains de ces enfants dans les classes ordinaires.

Au niveau du comté, le soutien à l'enseignement intégré reste constant depuis des années ; la stratégie et la législation nationales bénéficient donc ici d'un appui marqué. La responsabilité en matière de financement de l'enseignement spéciale étant de plus en plus souvent transférée aux collectivités locales, la question clé qui se pose à l'échelon national est celle de savoir dans quelle mesure le soutien à l'enseignement intégré ne mériterait pas d'être réaffirmé.

4. Allemagne

Introduction

Cette partie de la publication est le résultat des visites effectuées en Allemagne. Dans le contexte de l'ensemble des pays de l'OCDE, à en juger par les informations recueillies lors du précédent projet (OCDE, 1995*a*) et en dépit d'une évolution vers un enseignement intégré ces dernières années, le pays continue à former une proportion importante de ses enfants dans des établissements séparés. Parmi les pays membres de l'OCDE à l'époque, seule la Suisse affichait une proportion plus grande. Et pourtant il existe en Allemagne de bonnes pratiques en matière d'enseignement intégré, ce qui explique que ce pays fasse partie de la présente étude.

Les visites ont été effectuées à Berlin durant cinq journées consécutives au cours du mois de juin 1997 par le directeur et par le consultant senior de l'étude. Les informations relatives à la politique et à la pratique à l'échelon national et régional nationales sont tirées pour l'essentiel de la documentation officielle ou d'entretiens à Berlin avec des responsables du ministère de l'Enseignement scolaire, de la Formation professionnelle et des Sports. Des réunions ont également été organisées avec des responsables de la formation des maîtres et un conseiller de district. L'offre a été observée et discutée dans une école primaire pratiquant l'enseignement intégré, dans une école spéciale et dans un établissement de formation professionnelle spéciale. Une copie du cadre et des questions clés de l'étude avait été adressée aux personnes rencontrées. Les contraintes de temps n'ont pas permis d'explorer l'ensemble des problèmes identifiés.

Du fait de la structure fédérale du système éducatif allemand, chacun des 16 ministères est autonome et peut prendre des décisions en accord avec ses propres objectifs politiques. En conséquence, si le rapport sur les pratiques observées à Berlin illustre une évolution générale vers un enseignement intégré, ses conclusions ne sauraient être généralisées à l'ensemble de l'Allemagne car les pratiques varient considérablement d'une région à l'autre. La section qui suit fournit des informations sur les évolutions au niveau national mais elle ne peut refléter ces disparités régionales.

Tous les coûts sont exprimés en dollars américains, corrigés par les parités de pouvoir d'achat et en monnaie nationale.

A. Le schéma national

Prévalence

Lorsqu'on analyse le système éducatif actuel de l'Allemagne, force est de reconnaître qu'avant la réunification les territoires correspondant à l'Allemagne de l'Ouest et à la République démocratique allemande (RDA) avaient des systèmes éducatifs très différents et qu'en dépit du fait que le système de cette dernière est en train de se fondre dans les structures de la première il subsiste de nombreuses différences. Ces différences résiduelles sont particulièrement visibles à Berlin, qui a été au centre des visites régionales. Contrairement aux 15 autres Länder du pays, la ville de Berlin était autrefois divisée en secteurs pratiquant des systèmes éducatifs radicalement différents.

Pour éviter des complications excessives, le présent rapport fait dans l'ensemble référence à la pratique majoritaire et ne signale les disparités que lorsque celles-ci jouent un rôle essentiel dans la perception du dispositif d'ensemble appliqué à l'enseignement spécial.

Avec une densité de population importante, 229 habitants par kilomètre carré, l'Allemagne avait en 1994 une population totale d'environ 81.8 millions d'habitants répartis sur 16 Länder, dont une population scolaire de 12.2 millions d'élèves inscrits dans 52 400 établissements. La plupart d'entre eux étaient inscrits dans l'enseignement public, mais 4 % suivaient les cours d'un établissement privé, généralement reconnu et financé par le Land (Kappler et Reichart, 1996). Les écoles privées sont parfois confessionnelles, s'inspirent parfois d'une philosophie particulière de l'éducation ou bien mettent l'accent sur tel ou tel aspect du programme d'études.

Des statistiques réunies par le ministère fédéral de l'Éducation, de la Science, de la Recherche et de la Technologie (1996*a*), il ressort qu'en 1995 et dans l'enseignement ordinaire le ratio élèves/personnel enseignant (EPE) était de 20.9 pour 1 au niveau du primaire et de 16.4 pour 1 au niveau du secondaire. Dans l'enseignement spécial, ce même ratio était de 8.8 pour 1 dans les classes pour enfants ayant des difficultés d'apprentissage et de 5.5 pour 1 dans les classes pour enfants présentant d'autres handicaps. Ces chiffres indique que le ratio EPE est globalement de deux à trois fois plus important dans l'enseignement ordinaire que dans l'enseignement spécial.

Au niveau national, 5 % environ de la population scolaire présentait un handicap formellement évalué ; la grosse majorité des intéressés étaient inscrits dans un des programmes d'enseignement spécial du Land, les élèves inscrits dans l'enseignement ordinaire ne représentant qu'une petite minorité. Selon des estimations émanant du ministère fédéral de l'Éducation, de la Science, de la Recherche et de la Technologie (1996*a*) et portant sur la fréquentation des différentes filières scolai-

res, le pourcentage des élèves inscrits dans une école spéciale devait se situer en 1997 autour de 4 %.

Dispositifs

En Allemagne, la scolarité est obligatoire entre 6 et 18 ans, avec une inscription à temps plein pendant les neuf ou dix premières années, puis, en option, la poursuite d'une scolarité à temps plein ou l'inscription dans une école professionnelle. Avant la scolarité obligatoire, les enfants ont la possibilité de s'inscrire dans un jardin d'enfants, géré par exemple par une église, une organisation caritative, une collectivité locale ou une entreprise. En 1994, le taux de fréquentation se situait autour de 67 % pour les 3-6 ans ; on s'attend à une fréquentation universelle d'ici 1998 (Kappler et Reichart, 1996).

Dans la plupart des Länder, le cursus primaire (Grundschule) comporte un cycle de quatre ans, après quoi les élèves passent dans le système secondaire à trois filières : la filière générale (Hauptschule), qui assure un enseignement fondamental, le lycée (Gymnasium) qui dispense un enseignement classique et la filière intermédiaire (Realschule) qui occupe une position médiane. Mais il est également possible de s'inscrire dans un établissement polyvalent regroupant sur un même site le cycle fondamental, le cycle intermédiaire et le cycle classique. En 1994, un élève sur quatre environ était inscrit dans la filière générale, et 40 % des élèves inscrits dans la filière intermédiaire ont obtenu la certification correspondante (Kappler et Reichart, 1996).

Les statistiques élaborées par le ministère fédéral de l'Éducation, de la Science, de la Recherche et de la Technologie (1996*a*) indiquent qu'en 1995, dans la scolarité obligatoire secondaire, le ratio élèves/personnel enseignant était de 14.8 pour 1 dans la filière générale, de 17.7 pour 1 dans la filière intermédiaire et de 16.8 pour 1 dans les lycées.

L'Allemagne a mis en place à l'intention des élèves atteints de divers handicaps un système d'écoles spéciales (S*onderschulen*, également appelées dans certaines régions F*örderschulen*). En règle générale, une école spéciale prend essentiellement en charge un type de handicap spécifique, par exemple une difficulté d'apprentissage modérée (QI compris entre 50 et 75) généralement appelée en Allemagne incapacité d'apprentissage, ou sévère (QI pouvant être inférieur à 55) généralement appelée en Allemagne handicap mental.

Les écoles spéciales accueillent habituellement dans une même école les enfants en âge d'être scolarisés dans l'enseignement primaire et ceux en âge d'être scolarisés dans l'enseignement secondaire, certains restant éventuellement plusieurs années après la fin de la scolarité obligatoire. Au niveau de l'enseignement préscolaire, certains jardins d'enfants disposent de moyens spéciaux leur permettant d'accueillir aussi bien les enfants handicapés que les autres.

La contribution du secteur privé à l'enseignement des enfants handicapés est importante. En 1990, 18 % des écoles spéciales étaient des écoles privées soumises aux lois de chaque Land, tenues de se conformer aux mêmes normes en matière d'offre éducative que les écoles publiques équivalentes et en droit de recevoir des subventions du Land sous réserve de remplir les conditions requises (Conférence permanente des ministres de l'éducation et des affaires culturelles des Länder de la République fédérale d'Allemagne, 1994, p. 111).

Après un cycle de cinq ou six ans dans la filière générale, dans la filière intermédiaire ou dans une école polyvalente dispensant un enseignement moins théorique, les élèves qui ne s'insèrent pas directement dans une activité professionnelle à temps plein s'inscrivent généralement dans un cycle de formation professionnelle. Il s'agit la plupart du temps d'un cycle de trois ans comportant soit une scolarité à temps plein dans une école professionnelle soit, dans le cadre de la formation en alternance, une formation sur le lieu de travail associée à la fréquentation d'un établissement professionnel pendant un ou deux jours par semaine (Kappler et Reichart, 1996). Environ 70 % des élèves allemands optent après la scolarité obligatoire pour un apprentissage au sein du système de l'alternance (Petersen, 1993).

La formation en alternance cible des métiers spécifiques ; il existe 470 formations homologuées. Parmi les métiers privilégiés par les garçons figurent la mécanique automobile, le montage électrique, le commerce de gros et le commerce extérieur ; les filles privilégient pour leur part l'assistance médicale, la coiffure et les emplois de bureau. Les lycéens et les élèves des écoles polyvalentes les plus motivés pour l'enseignement classique ont tendance à poursuivre leur scolarité en fin de 13e année et à présenter l'examen d'entrée à l'université (A*bitur*) dans quatre matières (Kappler et Reichart, 1996).

Il a été mis en place en Allemagne des ateliers de formation professionnelle destinés aux jeunes handicapés qui ne peuvent accéder au système d'apprentissage ordinaire. La formation professionnelle est dispensée sur site, avec possibilité d'internat (Wagenhuber, 1994). Il arrive que des jeunes ayant des difficultés d'apprentissage ou des jeunes originaires d'autres pays soient inscrits dans un cycle d'apprentissage en deux ans où l'on met moins l'accent sur la théorie (Rueling, 1996).

Dans le cadre d'un programme géré par l'Institut fédéral de l'emploi, il est demandé aux employeurs de réserver aux jeunes handicapés au moins 6 % de leurs emplois, faute de quoi ils s'exposent à une amende (Kappler et Reichart, 1996). Il semble toutefois que de nombreux employeurs préfèrent payer l'amende plutôt que de remplir leur quota.

Dans les années qui ont abouti à l'acceptation de la politique d'intégration que prône la déclaration fédérale de mai 1994 à laquelle fait référence la sous-section

suivante, on a assisté à diverses évolutions dans ce domaine dont fait état le Secrétariat de la Conférence permanente des ministres de l'Éducation et des Affaires culturelles des Länder de la République fédérale d'Allemagne (1994, pp. 109-110).

Politique générale

La Conférence permanente des ministres de l'Éducation et des Affaires culturelles des Länder de la République fédérale d'Allemagne a signalé l'adoption d'un nombre croissant de programmes dans lesquels les enfants handicapés et les enfants non handicapés sont éduqués ensemble et a déclaré qu'il fallait désormais se préoccuper davantage du type de soutien éducatif particulier dont un enfant a besoin que du type d'école dans laquelle il doit être placé.

Les types de soutien éducatif consistaient notamment en des conseils pour les enfants d'âge préscolaire handicapés, des programmes d'enseignement individuel pour les élèves des écoles spéciales et une collaboration entre écoles ordinaires et écoles spéciales pour offrir aux élèves handicapés et aux élèves non handicapés des activités conjointes à l'occasion par exemple d'événements sportifs ou de fêtes. Ces évolutions ont été constatées dans la plupart des Länder de l'ancienne République fédérale d'Allemagne mais assez peu dans ceux de l'ex-RDA où les écoles spéciales sont restées pour l'essentiel séparées et où les élèves à BEP intégrés dans les écoles ordinaires n'ont bénéficié que d'un soutien complémentaire limité.

La politique nationale et officielle actuelle est née de diverses initiatives individuelles du type de celles décrites aux deux paragraphes précédents. En mai 1994, la Conférence permanente des ministres de l'Éducation et des Affaires culturelles, qui coordonne l'activité des 16 ministres de l'Éducation allemands, a publié une déclaration fédérale favorable au principe de l'intégration. Cette déclaration recommandait notamment d'assurer un soutien éducatif particulier tant dans les écoles spéciales que dans les écoles ordinaires, en particulier dans les écoles primaires et recommandait aux autorités qui décident du placement des enfants de prendre davantage en compte les possibilités existant dans le voisinage des enfants (Hausotter, 1998, p. 8).

Législation

Après la réunification, tous les Länder composant l'ex-RDA prévoyaient, soit dans leur législation sur l'école soit dans des lois séparées réglementant les écoles spéciales, la création d'écoles spéciales se conformant aux besoins en matière d'enseignement des enfants souffrant de handicaps particuliers, comme l'avait recommandé la Conférence permanente des ministres de 1972 (Conférence permanente des ministres de l'Éducation et des Affaires culturelles des Länder de la République fédérale d'Allemagne, 1994, p. 110).

La Loi fondamentale (Grundgesetz) fixe le cadre du système éducatif allemand. Les droits des enfants handicapés à suivre un enseignement et une formation adaptés à leurs besoins sont inscrits dans la constitution des 16 Länder. Les détails relatifs à l'offre d'enseignement spécial dans chaque Land sont énoncés dans sa propre législation. En 1994, la Loi fondamentale a été élargie par l'adoption d'un article stipulant que nul ne doit être désavantagé du fait qu'il souffre d'un handicap. En 1998, la quasi-totalité des Länder avaient adapté leur législation scolaire conformément à la Loi fondamentale et aux recommandations de la Conférence permanente des ministres de l'Éducation et des Affaires culturelles (Hausotter, 1998, pp. 5, 8, 9).

En Allemagne, la formation professionnelle relève de la compétence de l'échelon fédéral en vertu de la Loi sur la formation professionnelle adoptée en 1969 et régulièrement amendée par la suite, notamment pour l'aligner sur la législation générale de la Communauté européenne relative à l'offre de main-d'œuvre. Les textes prévoient un cadre de formation en alternance pour la formation initiale, la formation continue et le recyclage.

La Loi de 1981 sur la promotion de la formation professionnelle, amendée en 1994, précise les conditions de la mise en place d'un Institut fédéral de la formation professionnelle, ayant pour mission d'appliquer la stratégie adoptée à l'échelon fédéral en matière de formation professionnelle (ministère fédéral de l'Éducation, de la Science, de la Recherche et de la Technologie, 1996*b* ; Institut fédéral de la formation professionnelle, 1992 et 1995).

La Loi sur la formation professionnelle ne couvre pas les formations proposées par les écoles professionnelles dépendant des Länder. L'offre correspondante fait l'objet de diverses dispositions légales adoptées au niveau des Länder. Les jeunes qui arrivent en fin de scolarité obligatoire et qui n'entrent pas en apprentissage ou qui ne s'insèrent pas dans un emploi qualifié sont tenus de s'inscrire pour un an à temps plein dans une école professionnelle (Bergmann et Ziemer, 1992).

F*inancement*

Il semble que dans les lycées et dans les écoles spéciales le salaire annuel moyen des enseignants tourne autour de 44 118 USD (90 000 DM) environ ; les enseignants n'ayant qu'une seule spécialité (généralement dans l'enseignement primaire) sont rémunérés sur la base de 39 216 USD (80 000 DM) annuels, les adjoints d'enseignement percevant environ 29 412 USD (60 000 DM) par an.

Outre la dotation prévue pour l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécial, il existe des financements destinés spécifiquement à des projets d'intégration, dont certains au niveau du primaire et d'autres au niveau du secondaire, la moitié de la subvention correspondante étant fournie par le gouvernement fédéral

et l'autre moitié par le ministère de l'Éducation du Land dans lequel s'insère le projet.

En matière de handicaps, le Fonds social européen accorde une aide aux associations de parents d'élèves et autres entités bénévoles.

Formation

Le schéma national de formation initiale des maîtres prévoit une formation spécifique par filière. Les maîtres qui se destinent à l'enseignement primaire ou à l'enseignement dans la filière secondaire générale reçoivent d'abord une formation généralement répartie sur sept semestres ; ceux qui se destinent à l'enseignement dans la filière intermédiaire, classique, spéciale ou professionnelle reçoivent en général une formation qui dure huit ou neuf semestres (Kappler et Reichart, 1996). Puis vient un cycle de deux ans au cours duquel la semaine de travail est divisée en deux parties, l'une consacrée à un stage dans un établissement, l'autre à une formation universitaire (Studienseminare).

Services de soutien

L'offre est variable d'un Land à l'autre. Certains établissements ont leurs propres travailleurs sociaux, ainsi que des enseignants spécialisés dans l'enseignement spécial. Au niveau régional, les établissements peuvent généralement avoir accès à un service d'orientation des jeunes, dont le personnel est composé pour une bonne part de psychologues scolaires ; les districts disposent également d'un service assuré par des enseignants itinérants qui interviennent dans le travail avec les enfants handicapés et qui assurent une mission de conseil.

Les autorités éducatives locales décident du type d'établissement approprié pour un enfant handicapé et les psychologues qui les conseillent peuvent être employés par les autorités éducatives elles-mêmes ou par des agences de conseil pédagogiques. Le personnel des services de santé publique et des services de protection de la jeunesse apportent également leur concours aux écoles et aux autorités éducatives locales (Conférence permanente des ministres de l'Éducation et des Affaires culturelles des Länder de la République fédérale d'Allemagne, 1994, p. 114).

Participation des parents et des collectivités locales

Du temps est alloué aux enseignants pour consulter les parents, les parents participent à la vie de l'école et ils sont élus pour siéger dans les organes de gestion de l'école. Lorsque des décisions de placement des enfants sont prises, les enfants doivent être autorisés à exposer leur point de vue, les autorités éducatives

doivent tenter de trouver un accord avec les parents et les parents qui n'approuvent pas les décisions prises peuvent en faire appel auprès des tribunaux (*ibid.*).

On entend dire que l'opposition à l'intégration est plus forte dans les régions de l'ancienne République démocratique allemande qu'ailleurs. Cette résistance est semble-t-il particulièrement marquée dans les milieux de l'éducation. Avant l'unification en effet, l'enseignement ordinaire était stratifié et les classes de niveau homogène constituaient la norme ; les enfants affectés de handicaps étaient placés en internat, les établissements correspondants étant regroupés dans une seule région du pays.

Élaboration du programme d'études

Il n'existe pas de programme national car chaque Land exerce sa propre autorité législative et administrative en matière scolaire. Toutefois, les accords trouvés par l'intermédiaire de la Conférence permanente des ministres de l'Éducation et des Affaires culturelles des Länder garantissent une grande similitude entre les programmes des différents Länder.

B. Dispositifs régionaux

Prévalence

A Berlin, Land où s'est déroulée la visite, la population scolaire était estimée en 1997 à 410 000 élèves pour la catégorie d'âge des 6-16 ans. Les statistiques élaborées par le ministère fédéral de l'Éducation, de la Science, de la Recherche et de la Technologie (1996*a*) indiquent qu'à Berlin les ratios élèves/personnel enseignant étaient en 1995 inférieurs à ceux de l'ensemble de l'Allemagne (18.3 pour 1 au niveau du primaire et 16.3 pour 1 au niveau du secondaire).

Parmi les établissements privés, qui accueillent une minorité d'enfants, certains se spécialisent dans l'enseignement d'une langue autre que l'allemand, alors que d'autres privilégient certains aspects du programme, notamment le sport ou la musique (Müller, 1996). A l'époque de la visite, il existait semble-t-il quelque sept petits établissements privés accueillant les enfants handicapés et gérés par des associations catholiques ou protestantes, ou bien par des organisations caritatives telles que la Fondation Steiner.

Les statistiques élaborées par le ministère fédéral de l'Éducation, de la Science, de la Recherche et de la Technologie (1996*a*) indiquent qu'en 1995 et dans l'enseignement spécial les ratios élèves/personnel enseignant étaient plus faibles (6.3 pour 1 dans les classes d'enfants à difficultés d'apprentissage et 4.8 pour 1 dans les classes d'enfants affectés d'autres handicaps) à Berlin que dans le reste de l'Allemagne.

A l'époque de la visite, on estimait que 3.8 % de la population berlinoise d'âge scolaire présentait un handicap attesté, les quatre cinquièmes environ de cette population fréquentant une école spéciale et le reste (qui représentait moins de 1 % de l'ensemble de la population scolaire) fréquentant généralement l'enseignement ordinaire.

On constate donc à Berlin ces dernières années une progression notable de la proportion des élèves handicapés fréquentant l'enseignement ordinaire. Bergmann et Ziemer (1992) estimaient à 7 % environ la part des 14 560 élèves handicapés inscrits dans l'enseignement ordinaire, ce qui traduisait déjà en soi une augmentation annuelle non négligeable sur une période de quatre ans.

Il semble que l'augmentation notable, entre 1992 et 1997, de la proportion des élèves handicapés inscrits dans une école primaire plutôt que dans une école spéciale soit dans une large mesure une conséquence des prises de position favorables à l'intégration que l'on trouve dans la Loi scolaire de 1990. Dans la mesure où cette progression se manifeste au niveau des élèves qui s'apprêtent à passer dans l'enseignement secondaire, on peut prévoir des changements importants au niveau de l'enseignement secondaire.

En ce qui concerne la ventilation des handicaps sur une population de 999 élèves fréquentant l'enseignement ordinaire à Berlin en 1991-92, Bergmann et Ziemer (1992) estiment que les difficultés d'apprentissage représentent en chiffres ronds un pourcentage de 27 %, les difficultés de langue/élocution 22 %, les troubles du comportement 13 %, les handicaps physiques 10 %, les déficits sensoriels 6 %, les difficultés d'apprentissage sévères 4 % et les divers 19 %.

Dispositifs

Le schéma de l'offre éducative pour l'ensemble des enfants est grosso modo le même à Berlin qu'au niveau national, la seule exception notable résidant dans le fait que la scolarité primaire se fait en six ans au lieu des quatre années habituelles, si bien que les enfants passent dans l'enseignement secondaire à l'âge de 12 ans, en fin de 6e année, ce qui raccourcit d'autant le cycle secondaire (Bergmann et Ziemer, 1992). On estime à 5 % la part de la population d'âge scolaire inscrite dans l'enseignement privé, mais on insiste sur le fait que même dans ces écoles privées c'est l'État qui rémunère les enseignants, les parents n'étant censés supporter que le coût du logement et des ressources en matériel.

Certains jardins d'enfants de Berlin réservent des places pour les enfants handicapés et les écoles primaires proposent en option une année de « préscolarité » aux enfants de 4/5 ans. Il semble que la fréquentation soit très importante, puisque plus de 90 % des enfants de 5 ans sont inscrits dans un jardin d'enfants ou dans une classe préscolaire. Certaines écoles primaires proposent une formule de « journée complète » incluant des activités de loisir, de 8 heures à 16 heures, voire de

6 heures à 18 heures ; cette formule a été conçue plus spécifiquement pour les enfants de milieux défavorisés et la charge de travail se répartit entre les maîtres et les travailleurs sociaux (Bergmann et Ziemer, 1992).

En septembre 1994, dans l'enseignement secondaire public au niveau de la 8e année, on recensait à Berlin environ 12 % d'élèves inscrits dans la filière générale, 22 % dans la filière intermédiaire, 37 % dans la filière polyvalente et 29 % dans les lycées (Müller, 1996). A l'époque de la visite, on estimait que la part des élèves en âge de scolarisation secondaire inscrits dans la filière générale était tombée à 6 % à Berlin.

Au niveau du primaire, il nous a été présenté six grandes formules destinées aux enfants handicapés de Berlin :

– I*ntégration individuelle*. L'enfant atteint d'un déficit sensoriel ou moteur, sans difficulté d'apprentissage notable est intégré dans une classe ordinaire, et bénéficie souvent de quatre heures hebdomadaires d'enseignement de soutien.

– C*lasse d'intégration*. Il s'agit d'une classe aux effectifs réduits, 20 élèves environ au lieu des 25 à 27 habituels, dans laquelle deux des élèves ont des difficultés d'apprentissage.

– C*lasse spéciale dans un établissement ordinaire*. Il s'agit d'une classe à effectif réduit dont tous les élèves présentent des handicaps, généralement des difficultés d'apprentissage ou des difficultés d'adaptation. Ils n'y restent généralement que deux ou trois ans.

– S*ystème d'alternance*. Le corps enseignant d'une école primaire et celui d'une école spéciale, généralement adjacente ou située sur le même campus, se mettent d'accord pour procéder de temps à autre à des échanges d'élèves.

– P*rogramme ordinaire dans une école spéciale*. Il s'agit au sein d'une école spéciale d'une classe de 10 à 12 élèves qui suit le programme ordinaire, mais à un rythme plus lent que dans un établissement ordinaire, et à laquelle sont affectés deux enseignants à temps plein.

– C*lasse spéciale*. Les élèves sont inscrits à temps plein dans une école spéciale et suivent un programme aménagé tenant compte de leur handicap spécifique.

Dans l'enseignement primaire berlinois, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage peuvent bénéficier, sur l'ensemble du cycle de six ans, d'un enseignement de soutien, que Bergmann et Ziemer (1992) décrivent comme comportant deux cours complémentaires par semaine, avec possibilité de travail en petits groupes, assurant une mise à niveau en lecture, arithmétique, science et dans la première langue vivante.

Au niveau du secondaire, il semble qu'à Berlin les élèves handicapés qui ne fréquentent pas un établissement spécial soient inscrits dans le cycle secondaire

général ou dans une école polyvalente. On estime à 60 le nombre des élèves physiquement handicapés qui sont inscrits dans un lycée et l'on nous a cité en exemple l'un de ces lycées, qui a prévu un dispositif spécial pour prendre en charge quelque 10 élèves atteints de déficits visuels.

Bergmann et Ziemer (1992) parlent d'une augmentation progressive du nombre des élèves étrangers dans la population scolaire berlinoise : de 3 % en 1971, on est passé à 16 % en 1981 et à 23 % en 1991. En 1991 et au niveau secondaire, 63 % des élèves étrangers étaient inscrits dans la filière générale, et 16 % seulement dans un lycée.

Dans la mesure où la filière secondaire générale attire une proportion croissante d'immigrants, les auteurs se demandent si le danger n'est pas de voir cette filière devenir un lieu d'accueil pour les élèves moins performants :

- Ils signalent en 7e et 8e années des groupes maintenus à 16 ou 18 élèves.
- L'attention particulière dont bénéficient les élèves les plus faibles.
- La possibilité donnée aux élèves turcs de continuer leurs études dans leur langue maternelle plutôt que dans leur première langue vivante.
- L'accent mis sur l'enseignement préprofessionnel.
- Le nombre important d'élèves qui poursuivent leur scolarité alors qu'ils ont dépassé l'âge de la scolarité obligatoire et qu'ils ne parviennent pas à atteindre un niveau minimum.

Bergmann et Ziemer (1992) disent des élèves inscrits à Berlin dans la filière polyvalente qu'ils sont répartis par groupes de niveau, l'enseignement de l'anglais, de l'allemand, des mathématiques et des sciences se faisant parfois à quatre niveaux différents. Ils évoquent également certains enseignements de soutien dispensés à deux niveaux, les élèves les plus faibles se retrouvent dans des groupes comprenant entre 12 et 18 élèves pour une mise à niveau en allemand, en mathématiques et dans la première langue vivante.

Il est dit de la formation professionnelle à Berlin qu'elle est proposée dans la filière secondaire générale, intermédiaire, polyvalente et spéciale de 7e à 10e années, avec des séances de travaux pratiques à l'intérieur de l'établissement où les élèves accomplissent des travaux de mécanique ou d'arts ménagers. En 8e année, l'accent est mis sur l'informatique. Si en début de 10e année la progression est jugée satisfaisante, y compris pour les élèves handicapés, le passage vers une école professionnelle devient possible. En fin de 10e année, la majorité des élèves choisissent la formation en alternance.

Se référant aux écoles spéciales de Berlin en 1991, Bergmann et Ziemer (1992) disent qu'elles accueillent 13 561 élèves et qu'on y recense :

- 49 inscriptions pour difficultés d'apprentissage.
- 23 pour difficultés d'apprentissage sévères.

– 10 pour déficit d'élocution.

– 6 pour handicap physique.

– 5 pour hospitalisation prolongée.

– 4 pour déficit auditif.

– 3 pour déficit visuel.

– 3 pour troubles du comportement.

On dit des enseignants des écoles spéciales berlinoises qu'ils continuent d'être responsables des progrès et du bien-être de leurs élèves une fois que ceux-ci ont quitté l'établissement et qu'ils les aident au moment du passage dans une structure postscolaire. Les enseignants restent également en contact avec les employeurs, tirant profit de ces échanges d'idées et discutant avec eux des problèmes qui se posent tant au niveau des stagiaires que des employeurs. Cette « protection de flanc » constitue un mélange efficace d'assistance scolaire et de protection sociale.

Politique générale et législation

Les Länder allemands ont chacun leur propre législation scolaire. La Loi scolaire de Berlin (sa constitution) précise que les établissements scolaires ont à développer les capacités de leurs élèves et elle reconnaît le principe de l'égalité de traitement pour tous (Bergmann et Ziemer, 1992).

L'Article 10*a* de la Loi scolaire de 1990, amendée en 1996, stipule qu'il incombe aux écoles d'intégrer dans le système scolaire ordinaire tous les enfants handicapés, y compris ceux qui au niveau primaire présentent des difficultés d'apprentissage sévères, à condition que l'établissement concerné soit en mesure d'assurer la prestation correspondante. Un amendement de 1994 modifiant la législation existante comporte une clause anti-discriminatoire qui fait explicitement référence aux enfants handicapés.

La formation des enseignants des écoles ordinaires, des écoles spéciales et des établissements de formation professionnelle est régie par la Loi de 1980 sur la formation des enseignants.

Recommandations

Le ministère berlinois de l'Enseignement scolaire, de la Formation professionnelle et des Sports contrôle l'activité d'un centre éducatif proposant aux enseignants une prestation d'information et de conseil ; il assure la formation en cours de service des enseignants et des travailleurs sociaux rattachés à un établissement scolaire ; promeut l'élaboration des programmes d'études ; gère un service des

archives ; mène des actions de recherche ; et gère une librairie éducative ouverte au public (Bergmann et Ziemer, 1992).

Le ministère est en outre responsable d'un institut qui propose des supports audiovisuels destinés à la formation des maîtres et grâce auquel les enseignants peuvent améliorer leur stratégie pédagogique en visionnant des enregistrements vidéo de leurs propres cours. Berlin accueille également le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, qui peut être pour les maîtres locaux une source d'information en matière d'orientation (*op.cit.*).

Financement

A Berlin, les crédits destinés à l'équipement et à l'entretien des établissements scolaires sont répartis entre les districts au prorata de leur population scolaire, des compléments de crédits pouvant être accordés à ceux dont la population comporte une part relativement élevée de cas de handicaps sociaux. Les enseignants, qui sont des fonctionnaires, sont rémunérés directement par l'État.

Les districts disposent d'une certaine marge de manœuvre dans la gestion de leur budget et dans la détermination de leurs priorités, mais on dit qu'une part importante de la dotation prévue pour Berlin va aux districts de l'ancienne République démocratique allemande afin de leur permettre de combler leur retard, la conséquence étant que les autres districts ne peuvent guère aller au-delà de la satisfaction des exigences légales, notamment en matière d'aide sociale, et ne sont donc pas en mesure d'agir pour améliorer leur système éducatif ou même pour satisfaire aux besoins existants en matière de matériel pédagogique.

Formation

A Berlin comme dans d'autres Länder, les futurs enseignants du primaire peuvent soit se qualifier dans une seule matière au cours d'une formation de sept semestres, soit se qualifier dans deux matières au cours d'une formation de neuf semestres. La formation à l'enseignement spécial se fait dans une matière principale et dure neuf semestres ; la formation pour l'enseignement secondaire se fait généralement dans deux matières principales, dont l'une au niveau universitaire, et elle dure neuf semestres (*op. cit.*).

Il nous a été dit que dans la pratique la moitié environ des futurs enseignants de Berlin suivent une formation universitaire à temps partiel et ont par ailleurs une activité rémunérée pour subvenir à leurs besoins ; ils mettent entre six et sept ans pour obtenir leur certification. La formation théorique comporte généralement 160 heures de cours (dont 80 pour la matière principale, 60 pour la matières secondaire et 20 pour la pédagogie), généralement suivies de deux stages pratiques de quatre semaines chacun. La formation se poursuit par la préparation au premier

examen au niveau du Land, qui comporte des épreuves orales, des épreuves écrites et une dissertation.

En cas de succès à ce premier examen, les étudiants accèdent à un cycle de deux ans au cours duquel ils consacrent deux ou trois journées hebdomadaires à enseigner dans le type d'établissement correspondant à leur formation et deux à trois journées à des séminaires au cours desquels on les aide à réfléchir sur leur pratique et à la rapporter aux aspects théoriques qui leur ont déjà été présentés (Studienseminar). Pour se qualifier, ils doivent ensuite passer le second examen au niveau du Land, qui comporte des épreuves orales et écrites, une dissertation, une observation de leur pratique réalisée par six observateurs indépendants sur deux heures de cours, une contribution aux séminaires et une participation à l'activité des établissements dans lesquels ils enseignent.

Dans le domaine de l'enseignement spécial, les stagiaires consacrent généralement la première année à un enseignement dans une école spéciale et la seconde à un enseignement dans une école spéciale différente, ce qui leur permet de se qualifier pour les deux types d'école spéciale. Ils sont autorisés, à titre expérimental, à consacrer un semestre sur les quatre que comporte le stage à un enseignement spécial dans un établissement ordinaire, mais il semble que les candidats ne soient pas très nombreux.

Qu'ils enseignent dans une école spéciale ou dans un établissement ordinaire, les enseignants qualifiés pour l'enseignement spécial bénéficient d'un barème de rémunération supérieur à celui des enseignants du primaire et de la plupart des enseignants du secondaire, les seuls qui se voient appliquer un barème comparable étant les maîtres qui ont reçu une formation les qualifiant pour l'enseignement dans un lycée. On dit cependant que dans les écoles spéciales du Land près d'un enseignant sur deux n'a pas les qualifications correspondantes. On pense que cela est dû dans une large mesure à une pénurie dans les universités de places pour une formation appropriée des élèves de niveau troisième cycle.

Les enseignants qualifiés ont la possibilité de suivre s'ils le souhaitent des cours de formation continue ; à Berlin, le ministère de l'Enseignement scolaire, de la Formation professionnelle et des Sports leur propose au total de 700 à 750 formations par semestre ; ces formations sont suivies par 10 000 à 12 000 enseignants (Bergmann et Ziemer, 1992).

Pour le premier semestre de 1997, le programme du ministère, tel qu'il est diffusé par ses centres éducatifs, offre en matière d'éducation spéciale plus de 30 formations allant de la séance ponctuelle aux séances hebdomadaires sur la presque totalité du semestre ; les cours destinés aux classes intégrées ou à l'enseignement séparé sont communs ou distincts et l'on y aborde des sujets tels que l'enseignement de groupe, l'éducation sexuelle, l'informatique et la pédagogie de matières telles que l'anglais et l'enseignement artistique.

Services de soutien

Dans les établissements ordinaires de Berlin, certains enseignants bénéficient d'une décharge d'enseignement pour leur permettre d'assurer la fonction de coordinateurs de l'enseignement spécial ; ils assurent des tâches d'enseignement, d'évaluation et de conseil. Certains établissements ont leurs propres travailleurs sociaux spécialisés ; à l'époque de la visite, on estimait qu'ils étaient au nombre de 70 dans la filière polyvalente et 30 environ dans l'enseignement primaire.

A Berlin, l'évaluation au terme de laquelle le handicap éducatif est, le cas échéant, officiellement reconnu est généralement conduite par le personnel de l'établissement dans lequel l'intéressé est normalement censé s'inscrire ; un enseignant formé à l'enseignement spécial administre les tests d'intelligence et de niveau requis.

Si l'établissement concerné n'a pas dans son personnel enseignant de spécialiste de l'enseignement spécial, la procédure est parfois prise en charge par un enseignant de l'école spéciale vers laquelle, selon les enseignants de l'établissement ordinaire, l'intéressé devrait éventuellement être aiguillé. Il peut également être fait appel, à titre consultatif, aux services d'un psychologue scolaire, voire d'un responsable de l'action sanitaire en cas de problème de santé. Les parents font partie de l'équipe qui procède à l'évaluation.

Le directeur de l'établissement transmet les recommandations de cette équipe au ministère de l'Éducation du Land puisque c'est à cet échelon que l'on décide si le handicap éducatif de l'intéressé mérite ou non d'être officiellement reconnu. Les parents sont conseillés quant au choix de l'établissement de placement, même si en réalité ce sont eux qui décident, sous réserve de places et de ressources disponibles. L'attestation officielle de handicap et le placement éducatif font l'objet d'un réexamen tous les deux ans.

Lorsqu'un enfant dont le handicap a fait l'objet d'une attestation écrite est inscrit dans un établissement ordinaire, la formule généralement appliquée à Berlin consiste à prévoir pour l'établissement correspondant une dotation en heures complémentaires calculée sur la base de 0.2 EPT (équivalents plein temps). En cas de difficultés d'apprentissage sévères, cette dotation complémentaire peut passer à 0.3 EPT. A l'époque de la visite, on estimait à 336 (soit environ 100 EPT) le nombre d'adjoints d'enseignement affectés à un établissement ordinaire pour travailler avec les enfants handicapés.

A l'époque de la visite, on estimait à 2 000 environ le nombre des enseignants affectés à une école spéciale, dont 107 consacrant la moitié de leur charge de service à l'enseignement et l'autre moitié à une activité d'évaluation, de conseil et de soutien en matière d'enseignement spécial dans un établissement ordinaire.

Chaque district de Berlin dispose d'un centre d'orientation des enfants, centre dirigé par un psychologue scolaire qui est à la fois un enseignant qualifié et un diplômé de l'enseignement supérieur (Bergmann et Ziemer, 1992). A l'époque de la visite, on estimait à 100 le nombre des psychologues scolaires en activité à Berlin et à 50 le nombre des psychologues travaillant dans un centre pour jeunes. Le personnel du centre d'orientation des enfants est en contact avec le personnel des services de soutien des établissements.

Les services de l'action sanitaire assurent un soutien par le biais de kinésithérapeutes et d'orthophonistes ; certaines organisations bénévoles assurent également une aide. On recense également à Berlin quelque 29 appelés effectuant un service civil, donc des jeunes qui ont choisi de ne pas effectuer de service armé, et qui participent à des actions de soutien scolaire.

Participation des parents et des collectivités locales

A Berlin comme ailleurs, les écoles primaires renseignent périodiquement les parents sur les progrès de leurs enfants par le biais d'un bulletin écrit. Il nous a été dit que si dans un établissement les deux tiers des parents demandent, outre ce bulletin écrit, une rencontre annuelle avec les enseignants, l'établissement prend naturellement les dispositions nécessaires pour leur donner satisfaction.

Les parents d'élèves ont la liberté de choix en matière d'établissements. Au moment du passage de l'enseignement primaire dans l'enseignement secondaire par exemple, le corps enseignant de l'établissement d'origine émet un avis ; mais les parents peuvent passer outre et choisir un autre établissement secondaire. Mais les inscriptions sont toujours faites à titre provisoire, avec un semestre d'observation. A la fin de cette période d'observation, les enseignants du lycée peuvent par exemple décider de réorienter l'enfant qui n'a pas eu de bons résultats vers la filière intermédiaire ; dans le cas d'un établissement de la filière intermédiaire, il peut y avoir réorientation vers la filière secondaire générale (Bergmann et Ziemer, 1992).

Il nous a été rapporté que les associations de parents d'élèves s'intéressant au cas des handicapés et que les parents pris individuellement étaient généralement favorables à l'enseignement intégré. Cela vaut aussi bien pour l'ensemble du pays que pour Berlin, même si, selon les rapports, les parents qui ont accepté une décision d'affectation pour leur enfant ont tendance à vouloir que celui-ci reste dans le même établissement. Il semble que les intéressés ressentent un sentiment très marqué de stigmatisation lorsque leur enfant est affecté d'un handicap.

Élaboration du programme d'études

A Berlin, le ministère de l'Enseignement scolaire, de la Formation professionnelle et du Sport publie des directives relatives aux programmes scolaires. A

l'échelon du Land, ces directives sont élaborées par des commissions d'enseignants et des spécialistes de l'éducation, dans le cadre fixé par la Conférence permanente des ministres de l'Éducation et de la Culture du pays (*op. cit.*).

C. Les établissements visités

Généralités

Des établissements situés dans trois des 23 districts du Land ont été visités. Les visites les plus importantes ont été rendues à une école primaire qui accueille un fort contingent d'enfants du quartier, handicapés ou non. Par ailleurs, il a été rendu brièvement visite à une école spéciale, fonctionnant en externat, qui accueille des enfants ayant des difficultés d'apprentissage sévères, ainsi qu'à l'un des deux établissements du Land qui proposent une formation professionnelle « en alternance » à de jeunes handicapés, quelquefois en internat.

L'*école primaire*

L'école primaire visitée, l'École Fläming, est l'une des 18 écoles primaires du district, lequel compte également trois établissements de la filière générale, une école polyvalente et quatre lycées. Le district possède un établissement accueillant les enfants à difficultés d'apprentissage modérées et il prend en charge les enfants à difficultés d'apprentissage sévères dans des locaux qu'il partage avec un établissement situé dans un district adjacent. Au cours des 15 dernières années, deux des écoles spéciales du district ont fermé leurs portes.

L'École Fläming de Berlin est un établissement-phare en matière d'enseignement intégré ; elle jouit d'une notoriété nationale en raison de sa bonne pratique dans ce domaine et elle applique depuis 1975 un modèle original d'intégration, le « modèle Fläming », qui résulte au départ d'une initiative conjointe enseignants-parents d'élèves. Les principes et les méthodes de travail de cette école sont décrits dans diverses publications, dont celle de Hetzner *et al.* (1997). Il s'agit d'un établissement de proximité, mais qui attire également des élèves d'autres secteurs.

En matière de besoins particuliers, la procédure de sélection et d'évaluation formelle est gérée par une commission fonctionnant de manière démocratique et composée pour l'essentiel de collaborateurs de l'école auxquels se joignent un certain nombre de parents. Il nous a été rapporté que les parents d'élèves berlinois rivalisaient d'efforts pour faire inscrire leur enfant dans une classe organisée selon le modèle Fläming et qu'une demande sur deux seulement était satisfaite. Dans les classes s'inspirant du modèle Fläming, plusieurs élèves qui n'avaient pas eux-mêmes de besoins particuliers étaient issus d'une famille dont l'un des membres était handicapé.

Se référant au dispositif adopté dans les 17 autres écoles primaires du district, le personnel de l'École Fläming explique qu'il existe une réticence générale parmi le personnel scolaire à accueillir des enfants handicapés. Dans le système Fläming, il était prévu que la classe de dernière année, qui allait entrer dans l'enseignement secondaire, passe en bloc dans l'établissement polyvalent du district.

On trouve dans ce district une proportion relativement élevée d'immigrants, essentiellement turcs, et de personnes socialement défavorisées. Il nous a été dit que le taux de chômage était de 19 %, chiffre à rapprocher du taux global pour Berlin, soit 12 %. Toutefois, la plupart des personnes économiquement défavorisées résident en dehors de la zone de recrutement de l'école. Parmi les élèves inscrits, 11 % sont issus d'une famille de migrants ; d'autres sont originaires des pays nordiques européens et leurs familles ne sont pas nécessairement économiquement défavorisées.

L'École Fläming est la plus importante du district ; au moment de la visite, elle accueillait 600 enfants de 5 à 12 ans, dont 60 présentant des déficits cognitifs, affectifs et sensori-moteurs. Certains de ces déficits étaient sévères. C'est ainsi que certains enfants en étaient restées à un stade très primitif de leur développement, n'arrivaient guère à s'exprimer de manière intelligible et étaient incapables de se tenir droit sans aide. Le corps enseignant se composait de 47 professeurs, dont certains à temps partiel, soit au total 35 équivalents plein temps (EPT) et un ratio élèves/personnel enseignant de 17 pour 1.

Parmi les 47 enseignants, sept (soit 5 EPT) se consacraient spécifiquement à l'enseignement spécial. Les 47 enseignants titulaires étaient assistés de 11 maîtres auxiliaires à temps plein, tous recrutés pour travailler dans le cadre du modèle Fläming avec les enfants présentant des difficultés d'apprentissage sévères. Compte tenu du personnel affecté spécifiquement aux 60 enfants en difficulté, le ratio élèves/personnel enseignant s'établissait pour cette catégorie à 12 pour 1, et le ratio élèves/adultes à 4 pour 1. Le personnel recevait occasionnellement le renfort d'étudiants stagiaires se destinant à l'enseignement spécial ou au travail social.

L'*école spéciale*

L'école spéciale en externat visitée accueillait essentiellement des enfants ou des adolescents présentant des difficultés d'apprentissage sévères dans la catégorie d'âge des 6-18 ans, même si certains d'entre eux étaient entrés au niveau du jardin d'enfants et si d'autres prolongeaient leur séjour jusqu'à 20 ans. Pour un effectif scolaire de 103 élèves, on comptait un personnel à plein temps composé de 17 professeurs, 18 maîtres auxiliaires et 2 appelés effectuant un service civil : soit un ratio élèves/personnel enseignant de 6 pour 1 et un ratio global élèves-adulte de 3 pour 1. Deux enseignants stagiaires avaient été affectés à l'établissement pour y effectuer l'une des deux années de leur formation pratique et ils assuraient, encadrés,

certaines tâches d'enseignement ; certains de ces stagiaires participaient bénévolement à l'activité du jardin d'enfants.

Le personnel de soutien de l'école spéciale comprenait quatre kinésithérapeutes à temps plein, un professeur consacrant la moitié de sa charge d'enseignement à une activité d'orthophonie et trois maîtres auxiliaires ayant une qualification d'infirmiers.

L'*établissement de formation professionnelle spéciale*

L'établissement de formation professionnelle spéciale visité est financé par le ministère du Travail. Les stagiaires ont généralement entre 16 et 22 ans, mais certains sont plus âgés. Environ 90 % d'entre eux sont issus d'une école spéciale, le reste venant généralement d'un établissement secondaire. Il est rare qu'ils proviennent d'une école accueillant des élèves à difficultés d'apprentissage sévères dans la mesure où l'établissement n'accepte que des éléments autonomes ayant un certain niveau scolaire. On ne trouve pas non plus de stagiaires affectés de déficits sensoriels sévères.

Au moment de la visite, cet établissement avait un effectif de quelque 480 stagiaires, dont 60 % de garçons, 150 internes et 80 dans une phase préliminaire de diagnostic visant à déterminer le métier pour lequel ils devraient être formés. L'enseignement se déroulait généralement dans des classes de dix élèves et il était proposé à une population scolaire plus importante que celle des 480 stagiaires inscrits.

Parmi le personnel de l'établissement de formation professionnelle, qui ne collaborait pas toujours à plein temps, on trouvait quelque 65 administrateurs, 35 formateurs, 35 professeurs, 40 travailleurs sociaux, quatre psychologues, deux assistants, deux médecins scolaires et trois aides-soignants. En équivalents plein temps, on arrivait à un personnel de l'ordre de 170 EPT.

Travaux observés

Le temps imparti n'a permis une observation quelque peu suivie du travail scolaire qu'à l'École Fläming. Les exemples qui suivent, même s'ils ne sont pas forcément représentatifs de l'activité de l'ensemble de l'établissement, donnent une idée du travail entrepris.

Nous avons observé une classe d'environ 25 élèves âgés de 6 à 7 ans, dont trois ayant des difficultés d'adaptation, encadrée par deux enseignants lors d'un cours d'allemand. En début de cours, l'enseignant a lu une histoire aux enfants, qui étaient assis sur le sol, puis il est passé à une série d'exercices de lecture et de d'écriture, la plupart du temps par petits groupes, mais avec cinq élèves travaillant individuellement. Les résultats étaient bons. Une petite fille qui semblait dépressive

restait la plupart du temps dans son coin, alors qu'un garçon qui semblait désireux d'attirer l'attention avait été placé tout près de l'enseignant. Pendant une bonne partie de la leçon, le professeur titulaire a fait face à sa classe ; certains élèves sortaient régulièrement du groupe pour venir lui demander conseil tandis que l'enseignant de soutien évoluait parmi les autres. A un instant donné, un troisième enseignant est entré dans la classe pour prendre en charge séparément un petit nombre d'enfants. La leçon s'est terminée par la chanson de la classe, accompagnée par l'enseignant à la guitare.

Dans une classe de 17 élèves âgés de 8 à 9 ans encadrée par un enseignant et deux maîtres auxiliaires pour une leçon d'histoire personnelle, se trouvaient trois élèves dont le handicap avait été officiellement attesté : une petite fille atteinte de troubles affectifs et de difficultés d'apprentissage modérées, un garçon atteint du syndrome de Down et présentant des difficultés d'apprentissage associées, de modérées à sévères, et une fille atteinte de déficits physiques et cognitifs sévères. On avait recours, à titre d'aide visuelle, à des photos de classe prises alors que les enfants étaient plus jeunes ; les activités consistaient à deviner l'identité des élèves apparaissant sur les photos, à discuter des activités des tout jeunes à différents stades de leur développement et à illustrer ces stades à l'aide de textes ou de dessins. Au cours d'une pause, un des maîtres auxiliaires, qui avait accompagné l'enfant atteint du syndrome de Down pour une promenade dans les magasins, a expliqué à l'ensemble de la classe ce que l'enfant s'était montré capable de faire.

La leçon a été de bout en bout empreinte de cordialité et d'esprit d'entraide et les enfants mettaient du cœur à l'ouvrage. Parmi les élèves à besoins particuliers, la petite fille atteinte de handicaps physiques s'est vu assigner par le professeur une tâche beaucoup plus élémentaire que celle des autres ; les autres élèves intervenaient de temps à autre pour lui venir en aide. L'autre petite fille participait pleinement à l'enseignement et les autres élèves savaient faire preuve de patience lorsque l'enseignant lui demandait d'exécuter des tâches relativement simples, notamment d'identifier les lettres composant des mots écrits sur des fiches individuelles, mots que les autres enfants étaient capables de lire du premier coup d'œil. La classe a également su faire preuve de camaraderie lorsque l'enseignant de soutien à évoqué les résultats obtenus par l'enfant atteint du syndrome de Down, résultats que ses camarades auraient atteints facilement, mais auxquels lui avait eu de la peine à parvenir. Les élèves étaient parfaitement conscients du rôle joué par les enseignants de soutien et ils acceptaient le fait que les enfants handicapés soient individuellement davantage entourés.

Dans une classe comptant 16 élèves âgés de 11-12 ans, nous avons pu voir un exemple de différenciation efficace. L'enseignante avait deux assistants : l'un chargé d'encadrer l'ensemble de la classe, l'autre affecté plus spécifiquement à un enfant atteint de handicaps physiques sévères. L'enseignante titulaire conduisait trois enseignements parallèles : l'un destiné à l'ensemble de la classe et les deux

autres modulés en fonction du niveau des élèves à besoins particuliers. Chaque élève était muni d'une fiche individuelle indiquant ses tâches de la semaine, ceci en partie pour renseigner les enseignants de soutien. Par rapport au programme normal, cette fiche comportait un nombre moins important de tâches et certaines d'entre elles étaient simplifiées. L'enseignante a évalué à 12 heures hebdomadaires environ le temps consacré à la préparation de la classe : huit heures pour le cours de base et quatre heures pour l'adaptation du programme.

Locaux et ressources

Les trois établissements visités sont situés dans un cadre urbain. C'est l'École Fläming qui est le moins à l'aise dans ses locaux, même si elle dispose d'une aire de jeu « en dur » et de salles de classes suffisamment spacieuses. Les ressources paraissaient adaptées à l'activité, même si le personnel signale une réduction très importante des crédits de matériel pédagogique attribués par le district, au point que la dotation par élève ne représente plus désormais qu'un tiers de la somme considérée comme souhaitable. Ces coupes budgétaires sont attribuées à la nécessité de financer l'amélioration de la situation dans le secteur anciennement inclus dans la République démocratique allemande, pour lui permettre de rattraper son retard par rapport aux secteurs occidentaux.

Au moment de sa construction, il y a plus de 20 ans de cela, et jusqu'à sa reconversion, intervenue en 1991, l'école spéciale située dans l'ancien secteur oriental de la ville était un établissement secondaire ordinaire. Les locaux sont spacieux ; outre les 15 salles de classe, on trouve plusieurs salles destinées à des activités d'ateliers de groupe et à des thérapies individuelles. Les équipements sont abondants et l'on voit bien que le personnel avait fait des efforts considérables pour obtenir d'associations bénévoles et d'entreprises locales des dons permettant d'améliorer les ressources.

L'école de formation professionnelle spéciale est installée dans un bâtiment fonctionnel, d'aspect agréable et intéressant du point de vue architectural. Elle a des ateliers bien équipés, des installations de bonne qualité et les allées qui relient les bâtiments sont agréables.

Formation du personnel

Les enseignants des classes Fläming n'ont pas tous suivi une formation à l'enseignement spécial. Il s'agit généralement de personnes intéressées par ce type de travail qui apprennent « sur le tas », quelquefois avec l'aide des spécialistes de l'enseignement spécial de l'établissement. Il leur arrive de ne pas toujours avoir les mêmes classes d'une année à l'autre. Certains d'entre eux sont dans l'établissement depuis plusieurs années.

Il existe à Berlin de nombreuses possibilités de formation continue à l'enseignement intégré et les enseignants de l'École Fläming suivent certaines de ces formations, mais ils signalent le caractère limité de l'accès. Ils déclarent que cela est dû en partie au nombre important de candidats à ces formations et en partie au fait que les places sont souvent prises par des enseignants de l'ancien secteur oriental, secteur dans lequel l'enseignement ordinaire est très traditionnel dans sa forme et mal armé pour prendre en charge les enfants handicapés.

Il a été signalé un autre problème posé par l'inscription dans les cours de formation continue : beaucoup de ces cours sont programmés durant les heures normales de classe si bien que lorsqu'un enseignant s'absente pour les suivre les tâches qu'il aurait normalement accomplies pendant ce temps doivent être prélevées sur le contingent existant d'heures d'enseignement attribuées à l'établissement.

Les enseignants de l'École Fläming disent qu'il est organisé des réunions mensuelles pour parler du travail accompli avec les enfants handicapés ; ces réunions, présidées par le coordinateur de l'enseignement spécial de l'établissement, se déroulent en soirée, alternativement au domicile de différents enseignants ; elles réunissent environ 15 enseignants et remplissent en partie une fonction de socialisation informelle.

Programme d'études

Le programme proposé aux élèves handicapés par l'École Fläming reste certes dans le cadre du programme proposé à l'ensemble des élèves, mais il arrive que l'on omette à leur intention les aspects les plus difficiles. Les enfants handicapés sont souvent soutenus par leurs camarades non handicapés et l'on met volontiers l'accent sur les éléments pratiques du programme : cuisine, jardinage, menuiserie, éducation physique et musique.

L'établissement de formation professionnelle spéciale visité fonctionne dans le cadre du système de l'alternance, avec trois journées hebdomadaires de préparation au métier et deux journées d'enseignement en rapport avec cette formation, les deux activités se déroulant sur site. La fréquentation est généralement de trois ans, parfois de quatre. Il existe 16 formations qualifiantes ; un quart des stagiaires a choisi la préparation à un métier non manuel, employé de bureau ou assistant commercial notamment. Parmi les autres formations qualifiantes proposées, on peut citer l'électronique, la menuiserie, la métallurgie, la maintenance informatique, l'hôtellerie et la profession de serveur.

Gestion

A l'École Fläming, c'est l'un des sept enseignants affectés à l'enseignement spécial qui fait fonction de coordinateur de cet enseignement ; il joue un rôle d'animateur pour l'évaluation des enfants, l'élaboration des programmes individualisés

et l'aide à la résolution des problèmes qui se posent au professeur titulaire. Les autres prennent en charge tel ou tel aspect spécifique : difficultés d'apprentissage, troubles affectifs ou orthophonie par exemple.

Organisation

A l'École Fläming, il existe quatre classes par année. Deux de ces classes accueillaient quelque 28 élèves, dont un ou deux avaient des besoins particuliers attestés. L'une des deux classes avait un effectif de quelque 24 élèves, dont deux ou trois à besoins particuliers plus importants ; le professeur titulaire se faisait aider une partie du temps par un autre professeur ou par un maître auxiliaire. Dans l'une de ces classes, il y avait deux adultes présents pendant 12 des 19 leçons hebdomadaires. La quatrième classe, celle qui s'inspire du modèle Fläming, avait un effectif de 18 élèves seulement, dont cinq avec des besoins particuliers très importants ; le professeur était aidé en l'occurrence par un ou deux maîtres auxiliaires.

A l'École Fläming, les élèves handicapés étaient généralement insérés dans des classes où ils retrouvaient des enfants de la même catégorie d'âge ; mais il arrivait qu'on les insère dans une classe où ils étaient d'un ou deux ans plus âgés que les autres. Une fois insérés, ils parvenaient généralement à progresser au même rythme que leurs condisciples dans le cursus et les redoublements étaient très rares. Le personnel est d'avis que les redoublements sont plus fréquents dans les autres écoles primaires du district.

L'encadrement était assuré essentiellement par le professeur titulaire, y compris dans les classes Fläming, secondé le cas échéant par un maître auxiliaire ; mais l'enseignement était parfois assuré par un professeur spécialisé, notamment en mathématiques, en sciences et en éducation physique. L'essentiel du travail scolaire, y compris le travail individuel, se faisait dans le cadre de la classe, mais certains enfants étaient parfois séparés de leurs camarades pour bénéficier d'un encadrement individuel ou en petit groupe.

La journée scolaire complète était plus longue pour les enseignants que pour les élèves. Pour préparer les leçons suivantes, les professeurs et les maîtres auxiliaires se réunissaient généralement l'après-midi, après la fin des cours. Il semble que l'échange des rôles entre professeurs titulaires et maîtres auxiliaires soit une des caractéristiques de leur coopération.

Comme dans d'autres écoles primaires, une minorité des enfants inscrits à l'École Fläming, 5 % environ, restaient dans l'établissement après la classe pour se livrer à des activités de loisir, encadrés par des travailleurs sociaux dont le rôle consistait en partie à surveiller les enfants pendant que leurs parents étaient encore au travail.

Contrôle des capacités et des connaissances

Avant leur inscription à l'École Fläming, les enfants supposés handicapés faisaient l'objet d'une évaluation, assurée pour l'essentiel par les professeurs de l'établissement responsables de l'enseignement spécial, puis leur dossier était examiné par la commission des admissions, avec consultation des parents. Pour chaque enfant admis selon ces modalités, la procédure se traduisait par une attestation officielle de besoins éducatifs particuliers, un profil d'aptitude servant de base au programme d'études qu'ils allaient suivre et une définition des ressources à mobiliser.

De l'avis du personnel, l'École Fläming obtenait de bons résultats au niveau scolaire ; elle était réputée localement pour faire bien progresser les enfants, ce qui expliquait la forte demande des parents, mis à part l'attraction éventuelle que peut exercer à leurs yeux tout établissement pratiquant l'enseignement intégré.

Soutien moral individuel

Dans le système de l'École Fläming, les problèmes personnels des élèves sont gérés de manière informelle par les professeurs titulaires, qui ont comme appui principal le coordinateur de l'enseignement spécial lorsqu'ils sont confrontés à des cas difficiles.

Liaison

Le district dans lequel est située l'École Fläming dispose d'un service d'orientation employant cinq psychologues scolaires, mais le personnel déclarait avoir peu recours à ce service et préférait s'adresser aux enseignants de soutien affectés à l'enseignement spécial au sein de l'établissement. Il semble également qu'après l'adoption en 1990 d'une Loi scolaire fédérale, l'École Fläming ait maintenu le poste de coordinateur de l'enseignement spécial alors que d'autres écoles du district l'aient supprimé, ce qui se traduisait pour ces dernières par une forte dépendance vis-à-vis des services extérieurs de soutien pour tout problème éducatif qu'elles pouvaient avoir à résoudre.

Les contacts entre l'École Fläming et l'établissement polyvalent étaient nourris ; la plupart des élèves des classes organisées selon le modèle Fläming passaient ensuite dans cet établissement et restaient donc ensemble. Il arrivait que leur enseignant du primaire les suive dans le secondaire et continue à les encadrer pendant une moitié de leur horaire de cours.

Un neurologue se rendait dans l'école spéciale une fois par semaine et un psychologue des services d'action sanitaire une fois par mois. Il existait diverses dispositions pour assurer la liaison avec d'autres écoles locales. C'est ainsi que les enfants de l'école spéciale se retrouvaient périodiquement avec des classes

d'établissements ordinaires, essentiellement primaires, pour des activités telles que le disco, l'art dramatique, le sport de plein-air et la natation. Les élèves d'établissements secondaires venaient parfois rendre visite à l'école spéciale dans le cadre de leurs projets axés sur la vie locale.

Le contact avec les entreprises locales constituait un élément important dans l'activité de l'établissement de formation professionnelle. L'essentiel de la formation se déroulait sur site, mais les élèves étaient placés dans une entreprise pendant une partie de l'horaire ; les jeunes suivant une formation aux emplois de bureau passaient par exemple de 8 à 12 semaines en entreprise. Les résultats étaient variables d'une formation à l'autre. Les meilleurs résultats étaient enregistrés au niveau des formations préparant aux emplois non manuels, trois quarts des élèves s'insérant ensuite dans un emploi correspondant, mais inversement un tiers seulement des élèves inscrits dans la filière hôtelière trouvaient ensuite à s'insérer.

Conclusions

Dans le contexte de l'OCDE, l'Allemagne a une proportion relativement élevée de sa population scolaire – 4 % selon les estimations pour 1997 – inscrite dans une école spéciale, aussi bien dans la catégorie d'âge de l'enseignement primaire que dans celle de l'enseignement secondaire, les différents types de handicap étant pris en charge pour l'essentiel par des établissements différents. Mais au niveau national, la stratégie officielle, avalisée par la législation fédérale de 1990, est favorable à l'enseignement intégré.

A Berlin, la proportion des enfants handicapés inscrits dans l'enseignement ordinaire a triplé depuis l'adoption de cette législation en 1990, mais il n'en demeure pas moins que quatre cinquièmes des enfants à handicap attesté sont inscrits dans une école spéciale.

Un excellent exemple d'enseignement intégré a pu être observé dans une école primaire de Berlin, qui jouit depuis longtemps d'une notoriété nationale pour ses résultats dans ce domaine. Les enseignants assurant l'encadrement de classes à niveaux confondus, dans lesquelles se trouvaient parfois des enfants à handicaps modérés ou sévères, bénéficiaient, dans le cadre d'un enseignement en équipe, du soutien de maîtres auxiliaires qui n'étaient pas des enseignants qualifiés et dont le barème de rémunération était inférieur.

Les enseignants titulaires recevaient le cas échéant le soutien et les conseils des spécialistes de l'établissement et l'école était dans une large mesure autosuffisante pour l'encadrement des enfants handicapés ; elle n'avait guère recours au personnel de soutien externe, notamment au service d'orientation des enfants. A en juger par les ratios élèves/personnel enseignant, les coûts additionnels liés à la prise en charge d'enfants handicapés étaient inférieurs dans ce contexte à ce qu'ils auraient été en cas de prise en charge par une école spéciale.

En Allemagne, l'intégration de l'enseignement pose beaucoup plus de problèmes au niveau du secondaire qu'au niveau du primaire, compte tenu du caractère très stratifié des établissements, ainsi que des classes au sein des établissements, en fonction du niveau des élèves. Mais le personnel enseignant de l'école primaire visitée surmontait la difficulté en passant une convention avec l'établissement polyvalent. Sa stratégie consistait d'une part à faire en sorte que les élèves restent ensemble lors du passage du primaire dans le secondaire, d'autre part à les faire accompagner par leur enseignant, qui continuait à les encadrer chaque semaine pendant quelques heures.

Même si ses mérites sont reconnus au niveau national, le modèle d'enseignement intégré observé n'est guère répandu dans les autres établissements. On peut s'en étonner, compte tenu du fait qu'il est en place depuis plus de 20 ans et que la législation lui est favorable. Pour que ce modèle s'impose dans d'autres établissements ordinaires, il faudrait semble-t-il un changement d'attitude des enseignants vis-à-vis des enfants handicapés et un développement systématique des compétences nécessaires pour les encadrer.

Ces deux présupposés ont des implications marquées au niveau de la formation continue des maîtres, mais également au niveau de leur formation initiale. Si l'on veut appliquer de manière efficace la politique actuelle et la législation correspondante concernant l'enseignement intégré, il faudra réexaminer la pratique existante en matière de formation initiale des maîtres à l'enseignement spécial, qui est peut-être trop axée sur l'expérience de l'enseignement dans les écoles spéciales plutôt que dans les écoles ordinaires.

5. Islande

Introduction

Cette partie de la publication traite des visites effectuées en Islande courant janvier 1998. Par rapport à l'ensemble des pays de l'OCDE et à en juger par les informations recueillies lors du précédent projet (OCDE, 1995*a*, p. 39), la proportion d'enfants islandais éduqués ces dernières années en dehors du système ordinaire a été relativement faible (environ 1.3 %). Le chiffre se décompose en 0.6 % d'enfants placés dans des unités et des écoles spéciales et 0.7 % d'enfants passant une partie de leur temps dans des classes spéciales.

Au préalable, le personnel attaché en Islande à l'organisation de ces visites a reçu un document-cadre (voir annexe 4) identifiant les problèmes à étudier et présentant les principales questions à poser. Les visites ont été effectuées par le directeur de l'étude et par le consultant senior de l'étude.

Les informations relatives aux politiques et aux pratiques au niveau national ont été compilées essentiellement à partir de documents officiels fournis par le personnel d'encadrement du ministère islandais de l'Éducation, des Sciences et de la Culture, complétés par des rapports compilés par le Réseau européen d'information sur l'éducation EURYDICE. Les visites se sont déroulées sur quatre journées consécutives mais les contraintes de temps n'ont pas permis d'explorer tous les problèmes identifiés.

Ces visites avaient essentiellement pour objet d'identifier au niveau national les différents aspects d'un enseignement intégré, d'appréhender quelque peu les disparités régionales, d'examiner les évolutions dans les régions choisies et d'évaluer l'efficacité des accords d'enseignement intégré dans un échantillon d'écoles de ces régions.

Des réunions ont eu lieu avec le ministère de l'Éducation, avec les personnes ayant des responsabilités nationales en matière d'éducation et de protection sociale, avec les responsables et conseillers pédagogiques basés dans les bureaux locaux, avec le personnel universitaire et avec les parents. Les travaux menés avec les élèves ont été observés et discutés dans cinq écoles ordinaires pour des enfants en âge d'être scolarisés dans une école spéciale et trois écoles d'enseignement secondaire supérieur.

OCDE 1999

Tous les coûts sont exprimés en dollars américains, corrigés par les parités de pouvoir d'achat et en monnaie nationale.

A. Dispositifs nationaux et locaux

Prévalence

Sur une population totale de quelque 270 000 habitants (ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Culture, 1997*b*, p. 3 et 1998, p. 9), l'Islande comptait en 1997-98 environ 43 500 enfants et jeunes en âge d'être scolarisés.

A Reykjavík, où vit environ 40 % de la population totale de l'Islande, le représentant national de l'étude a déclaré, dans une correspondance ultérieure aux visites, qu'en 1997-98, 17 % des enfants d'âge scolaire fréquentant les classes ordinaires d'écoles ordinaires avaient des besoins éducatifs particuliers (BEP) : 10 % d'entre eux suivaient des programmes d'enseignement de groupe et 7 % des programmes d'enseignement individuel. Ces pourcentages étaient considérés s'appliquer à l'ensemble du pays.

A cette époque, le nombre d'enfants placés dans des classes spéciales était en Islande de 202, soit environ 0.5 % de la population totale des enfants d'âge scolaire. Sur ces 202 enfants, 146 vivaient à Reykjavík. Toutes les unités et écoles spéciales du pays se trouvaient à Reykjavík ; en 1997-98, 162 élèves fréquentaient des écoles spéciales et 34 des unités spéciales, soit une proportion totale supplémentaire de 0.5 % des enfants islandais d'âge scolaire. Comme le montre le tableau 5.1, les données fournies indiquent que sur l'ensemble du pays environ 18 % de la population d'âge scolaire est considérée avoir des besoins éducatifs particuliers (BEP).

A Reykjavík, la proportion des enfants d'âge scolaire placés dans des écoles spéciales et des unités spéciales est supérieure à la proportion nationale. Alors que 40 % de la population islandaise vit à Reykjavík, 61 % des enfants placés au niveau national dans les écoles spéciales et les unités spéciales sont originaires de Reykjavík.

Cette différence, probablement liée au fait que les écoles spéciales et les unités spéciales sont situées à Reykjavík et donc plus facilement accessibles aux rési-

Tableau 5.1. **Pourcentages d'élèves recevant différents types d'enseignement spécialisé en Islande**

Type d'enseignement spécial	Pourcentage
Classe ordinaire (enseignement de groupe)	10
Classe ordinaire (enseignement individuel)	7
Classe spéciale	0.5
École spéciale ou unité spéciale	0.5

Tableau 5.2. **Pourcentages d'élèves à besoins éducatifs particuliers dans les différents types de placement en Islande**

Placement	Pourcentage
Classe ordinaire (enseignement de groupe)	56
Classe ordinaire (enseignement individuel)	39
Classe spéciale	3
École spéciale ou unité spéciale	3

Note : Chiffres arrondis au pourcentage le plus proche.

dents de cette municipalité, a paru suffisante pour justifier un examen plus approfondi des pratiques nationales et locales de placement des enfants.

En résumé, parmi l'ensemble des enfants islandais ayant des besoins éducatifs particuliers, les pourcentages relevés dans les différents types de placement sont en gros ceux indiqués par le tableau 5.2.

Si l'on prend le sous-groupe le plus strictement défini d'enfants reconnus comme ayant des handicaps tels qu'ils sont jugés avoir besoin de programmes d'enseignement individuels et si l'on suppose qu'au niveau national, la proportion de ces élèves placée dans des classes ordinaires est en gros analogue à celle observée à Reykjavik, la répartition des placements à l'intérieur de ce sous-groupe correspond à celle indiquée au tableau 5.3.

Tableau 5.3. **Pourcentages d'élèves handicapés, dans les différents types de placement en Islande**

Placement	Pourcentage
École ordinaire (programme individuel)	87
Classe spéciale	6
École spéciale ou unité spéciale	6

Note : Chiffres arrondis au pourcentage le plus proche.

Dispositifs

Depuis 1996, l'enseignement préscolaire et l'enseignement obligatoire sont administrés par les 171 municipalités. La taille des municipalités varie considérablement, la plus importante étant celle de Reykjavík et la plus petite ne regroupant

que 50 personnes. En conséquence, la taille des écoles est également très différente, certaines accueillant moins de dix enfants. Les municipalités sont également très différentes au niveau de la richesse générée par tête ; en conséquence, la quantité de ressources allouées aux écoles varie d'une municipalité à l'autre.

Les enfants handicapés sont bien souvent prioritaires pour l'admission dans les établissements préscolaires. Une proportion élevée (82.5 % en 1995) de la population totale des enfants de 3 à 5 ans suit un enseignement préscolaire (ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Culture, 1997*b*, pp. 8-9). Si la plupart des établissements sont gérés par les municipalités, certains sont privés.

Pour les enfants d'âge scolaire (6 à 16 ans), l'Islande compte 197 écoles ordinaires dont plus d'un quart ont moins de 50 élèves inscrits. Chaque élève est en droit d'être admis à l'école locale et il incombe à l'école d'intégrer systématiquement dans l'enseignement ordinaire les élèves handicapés (*op. cit.*, pp. 5, 11).

Moins de 2 % des enfants fréquentent des écoles privées et la plupart de ces écoles reçoivent une aide de l'État qui vient s'ajouter aux frais d'inscription payés par les parents (EURYDICE, 1996, pp. 12-13). En règle générale, l'autorité éducative verse à l'école privée le montant qu'aurait coûté l'enseignement de l'enfant dans l'école locale, les parents versant le complément.

En 1996, les municipalités employaient pour l'enseignement primaire et secondaire 3 689 éducateurs, y compris les directeurs et directeurs adjoints d'établissements et le nombre d'élèves par enseignant était de l'ordre de 12 pour 1 (ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Culture, 1997*b*, p. 7).

En 1997-98, on recensait six unités spéciales dans lesquelles étaient inscrits entre 6 et 24 enfants souffrant d'autisme, d'un handicap physique, de sérieuses difficultés d'apprentissage et de déficience visuelle. Les élèves de ces unités passaient une partie de leur temps dans des classes ordinaires. Dans les unités spéciales islandaises, le ratio global élèves/enseignant était en 1995-96 de 1.6 pour 1 ; il était de 1.1 pour 1 dans une unité pour enfants autistes et de 2.8 pour 1 dans une unité pour élèves souffrant de handicaps physiques (ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Culture, 1998, pp. 3, 9).

Au niveau de l'enseignement obligatoire, les municipalités comptaient en 1997-98 cinq écoles spéciales en externat, toutes situées à Reykjavík, et ayant de 15 à 80 élèves inscrits : l'une était spécialisée dans les déficiences auditives, deux dans les troubles émotionnels et/ou comportementaux et deux dans les difficultés d'apprentissage sévères. Les données disponibles pour 1995-96 indiquent qu'à cette époque le ratio global élèves/enseignant était dans les écoles spéciales islandaises de 1.9 pour 1 s'échelonnant entre 1.1 pour 1 dans l'école pour malentendants et 2.7 pour 1 dans l'une des écoles pour enfants souffrant de troubles émotionnels/comportementaux (*op. cit.*, pp. 2, 3, 9). Le tableau 5.4 compare le ratio élèves/enseignant de différents établissements.

Tableau 5.4. **Ratio élèves/enseignant en Islande, 1995-96**

Élèves	Ratio
Tous élèves d'âge scolaire	12 pour 1
Élèves souffrant d'incapacité placés dans des unités spéciales	1.6 pour 1
Élèves souffrant d'incapacité placés dans des écoles spéciales	1.9 pour 1

Outre l'offre éducative publique indiquée ci-dessus, l'Association d'aide aux attardés mentaux, qui bénéficie d'un financement de l'État, gère des centres d'accueil en externat pour les enfants de 0 à 20 ans, dans lesquels l'accent est mis sur la formation au travail.

En 1997-98, l'Islande avait 38 écoles d'enseignement secondaire supérieur et 13 établissements d'enseignement supérieur. Alors que depuis le 1er août 1996, la responsabilité de la gestion de l'enseignement obligatoire et notamment des écoles et des unités spéciales, a été déléguée aux municipalités, l'État continue de gérer les établissements d'enseignement post-obligatoire.

Alors qu'au niveau de l'enseignement secondaire supérieur il n'existait pas d'école spéciale, 12 des 38 écoles d'enseignement secondaire supérieur offraient des heures d'enseignement complémentaires aux élèves handicapés (87 élèves en bénéficiaient), une école proposait un programme conçu pour 20 élèves malentendants et sept comportaient des unités spéciales s'occupant au total de 70 élèves ayant des difficultés d'apprentissage (ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Culture, 1997*b*, pp. 3-5 et 1998, pp. 2, 3).

Politique générale

« Un principe fondamental de l'éducation islandaise est d'assurer l'égalité des chances de tout un chacun en matière d'éducation, sans discrimination liée au sexe, à la situation économique, au lieu de résidence, à la religion, à un éventuel handicap et au contexte socioculturel » (ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Culture, 1997*b*, p. 3).

Législation

L'objectif énoncé de la Loi de 1992 sur les handicapés est de leur assurer des conditions leur permettant de mener une vie normale. Cela suppose d'offrir aux handicapés certains services pour leur permettre « de vivre et de fonctionner dans le cadre d'une communauté normale à côté d'autres personnes » (ministère des Affaires sociales, 1994).

La Loi de 1994 sur l'enseignement préscolaire établit que les enfants handicapés d'âge préscolaire doivent bénéficier d'un soutien spécial dans leurs écoles locales. La Loi de 1974 sur l'éducation établit que tous les enfants d'âge scolaire sont en droit de recevoir un « enseignement approprié ». La Loi de 1991 sur l'enseignement obligatoire stipule que les enfants doivent être scolarisés dans l'école publique la plus proche de leur domicile et impose l'enseignement obligatoire pour tous les enfants et adolescents âgés de 6 à 16 ans. La Loi de 1995 sur l'enseignement obligatoire a omis intentionnellement le terme d'enseignement spécial afin d'incorporer le concept d'intégration (EURYDICE, 1997, pp. 285-297 ; ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Culture, 1998, p. 1).

Si la Loi de 1995 sur l'enseignement obligatoire ne fait pas référence à l'enseignement spécial, en revanche les réglementations ultérieures d'application de cette loi y font référence. L'Article 37 de ces réglementations fait référence aux droits des enfants handicapés à bénéficier d'un soutien spécial dans leurs études, de préférence au sein de leurs écoles locales mais, si nécessaire, au sein d'unités spéciales ou d'écoles spéciales. Depuis août 1996, les municipalités sont tenues de permettre l'accès aux écoles ou aux unités spéciales des élèves handicapés ne pouvant pas bénéficier de certaines installations dans leurs écoles locales (ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Culture, 1998, p. 2).

La Loi de 1996 sur l'enseignement secondaire supérieur en confie certes toujours la responsabilité à l'État, mais affirme que tous les enfants de la tranche d'âge concernée ont droit à cet enseignement, selon le programme d'étude ordinaire dans la mesure du possible mais, si nécessaire, au sein d'une unité spéciale (*ibid.*).

Recommandations

Le programme national d'enseignement du ministère pour les établissements préscolaires et les directives relatives au programme d'études national de l'enseignement obligatoire de l'enseignement secondaire supérieur sont traités ci-après dans la section relative au programme d'études.

Financement

Alors que l'enseignement obligatoire est gratuit, les parents d'enfants n'ayant pas encore atteint l'âge scolaire contribuent à concurrence d'environ 30 % aux coûts de fonctionnement du dispositif préscolaire public (ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Culture, 1997*b*, p. 8).

Le financement, décidé au niveau national, des élèves intégrés dans des classes ordinaires, tient compte du fait qu'on peut tabler sur une proportion d'environ 17 % ayant des besoins éducatifs particuliers qui nécessitent une aide supplémentaire dans le cadre d'un groupe ou individuelle. Compte tenu de cette situation, le

financement global inclut à cet effet une allocation théorique correspondant à un quart d'heure par semaine et par élève inscrit.

Ainsi, une école ayant 100 élèves inscrits sera en droit de bénéficier, en sus de l'allocation de personnel destinée à permettre le fonctionnement de l'école et l'enseignement des élèves, de l'allocation de 25 heures supplémentaires d'enseignement, correspondant approximativement au temps d'un enseignant à plein temps, si l'on suppose que 16 ou 17 de ces élèves auront des difficultés d'apprentissage nécessitant, du moins pendant une partie du temps, un soutien individuel ou dans le cadre d'un petit groupe. En fait, le degré de financement de l'enseignement spécial dans les écoles ordinaires varie d'une municipalité à l'autre. Dans l'une des municipalités visitées, celle de Hafnarfjörður, une décision communale augmentant de 30 % l'allocation générale d'un quart d'heure par étudiant avait été prise.

En plus de cette allocation générale, un financement complémentaire accordé sur une base individuelle à certains élèves handicapés ayant atteint l'âge de la scolarité obligatoire et placés dans l'enseignement ordinaire, est accordé aux municipalités par le biais du Fonds de péréquation des autorités locales. Ce Fonds permet également de financer les surcoûts générés par exemple par une maladie du personnel, l'enseignement des immigrants et les recettes anormalement basses des autorités locales. Pour avoir droit à un financement pour handicap par le biais du Fonds de péréquation, un élève doit faire l'objet d'un diagnostic posé par un institut national reconnu (ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Culture, 1997*a*).

Le Fonds de péréquation reconnaît 10 catégories et trois niveaux d'incapacité. Le niveau de financement complémentaire accordé à un élève atteint d'un handicap reconnu dépendra de l'importance de ses besoins éducatifs particuliers. Le cadre a été établi par référence à la Loi sur les handicapés (*op. cit.*).

Après le transfert en 1996 de la responsabilité éducative de l'État aux municipalités, ces dernières ont dû décider elles-mêmes du mode d'affectation de leurs crédits et elles n'ont pas nécessairement reversé aux écoles l'intégralité des crédits alloués à l'enseignement spécial. A Hafnarfjörður, par exemple, l'autorité éducative locale en a conservé une partie pour parer aux urgences, ce qui a donné lieu localement à un débat intéressant sur le point de savoir si cet argent mis en réserve était réellement nécessaire ou s'il encourageait simplement les écoles à entrer en concurrence pour obtenir ce complément de ressources dont elles connaissaient l'existence. Les municipalités ont dû également choisir de placer les élèves handicapés dans des écoles ordinaires ou dans des écoles spécialisées et assumer les coûts correspondants.

Comme le dispositif existant en matière d'enseignement spécial est situé à Reykjavík, cela signifie qu'une municipalité recherchant une place dans une école

Tableau 5.5. **Ratios du coût par élève ayant des besoins éducatifs particuliers au coût par élève n'ayant pas de besoins particuliers, 1996-97**

Élèves à BEP	Coût des élèves à BEP/ coût des élèves n'ayant pas de besoins particuliers
Dans des écoles ordinaires	1.4 pour 1
Dans des écoles et unités spéciales	6.6 pour 1

Source : Autorité éducative de Reykjavík.

spécialisée doit bien souvent verser à une autre municipalité le prix correspondant à cette place et les représentants du gouvernement ont pensé que cela conduirait probablement à réduire les placements dans les écoles spéciales, du moins pour les municipalités autres que celles de Reykjavík. La question de savoir si Reykjavík suivait cette tendance générale, puisqu'elle possède ses propres écoles spéciales et que vraisemblablement des pressions sont exercées pour l'utilisation d'éventuelles places disponibles, a suscité bien des conjectures.

Comme la municipalité de Reykjavík place certains de ses élèves à besoins éducatifs particuliers dans des écoles ordinaires et d'autres dans des écoles et des unités spéciales, le personnel a pu comparer le coût de l'enseignement de ces élèves au coût de l'enseignement d'élèves n'ayant pas de besoins particuliers. Bien entendu, les deux groupes d'élèves à BEP ne sont pas directement comparables car, presque inévitablement, les élèves les plus handicapés sont placés dans des écoles spécialisées.

Les documents fournis par l'autorité éducative de Reykjavík indiquent que, si le coût annuel moyen d'enseignement d'un enfant n'ayant pas de besoins particuliers s'élève à 3 167 USD (245 371 ISK), le coût d'enseignement d'un enfant à BEP s'établit à 4 442 USD (344 089 ISK) dans une école ordinaire et à 21 032 USD (1 629 333 ISK) dans une école spéciale ou une unité spéciale. Les ratios sont indiqués au tableau 5.5.

Formation

En Islande, la formation initiale des enseignants est assurée par deux universités ; dans chacune d'elles, le programme d'une durée de trois ans comporte un module pour tous, qui se déroule sur un trimestre et affecte l'équivalent d'une semaine à l'enseignement spécial. En outre, des éléments d'enseignement spécial ont été introduits dans certains travaux des matières principales du programme national, et une étude ultérieure du domaine est possible ultérieurement, grâce à une option enseignement spécial.

Pour les enseignants qualifiés désirant obtenir une spécialisation dans le cadre d'une formation en cours d'emploi, les universités proposent également des cours de niveau troisième cycle sur l'enseignement spécial, qui sont proposés comme des filières particulières à l'intérieur de programmes plus généraux d'enseignement de troisième cycle. Les cours peuvent être sanctionnés par un diplôme ou par une maîtrise. Les universités et les autorités locales proposent également (parfois en collaboration) des stages périodiques de courte durée sur l'enseignement spécial à l'intention des enseignants.

Le Centre de diagnostic et de conseil de l'État, que gère le ministère des Affaires sociales (1996, p. 2), a organisé des stages de courte durée sur le handicap à l'intention des parents mais aussi des professionnels de l'éducation, de la santé et de l'assistance sociale travaillant dans ce domaine.

Suite à l'adoption de la législation de 1986, tant dans les écoles ordinaires du primaire et du secondaire que dans le secondaire supérieur, les titulaires de postes permanents autorisés à enseigner aux élèves à BEP intégrés dans l'enseignement ordinaire doivent avoir suivi un programme d'enseignement spécial d'un an, sanctionné par un diplôme de troisième cycle. Pour enseigner dans les unités spéciales et les écoles spéciales, ils doivent avoir suivi un programme d'enseignement spécial de deux ans du niveau de la maîtrise (ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Culture, 1998, p. 5).

A l'époque de nos visites, les enseignants étaient souvent désignés à ces postes à titre temporaire en raison d'une pénurie de personnel qualifié. La proportion des enseignants ayant la qualification d'éducateurs spécialisés était de 6 % dans l'enseignement obligatoire, de 30 % dans les classes spéciales et les écoles spéciales et de 0.5 % dans l'enseignement secondaire supérieur (*op. cit.*).

Services de soutien

Certains éducateurs spéciaux et conseillers d'orientation étaient basés dans les écoles, tant au niveau de l'enseignement obligatoire que de l'enseignement post-obligatoire. La Loi de 1991 sur l'enseignement obligatoire a autorisé les écoles primaires et secondaires à établir des conseils pour la protection des élèves dont l'objectif est de coordonner les efforts des différents responsables des élèves dans les domaines de l'enseignement spécial, du conseil, des services psychologiques et des soins de santé primaires (EURYDICE, 1997, p. 297).

En Islande, les 21 bureaux locaux de l'enseignement fournissent aux écoles des services de conseils et de psychologues. L'un des bureaux visités desservait par exemple l'une des plus grandes municipalités, la ville d'Akranes, située à 100 kilomètres au nord-ouest de Reykjavík par la route et environ 40 kilomètres par la mer. Avec une population totale d'environ 5 100 habitants dont 860 enfants d'âge scolaire, Akranes a deux écoles d'enseignement obligatoire que nous avons visi-

tées. La ville compte en outre quatre jardins d'enfants équipés pour accueillir 256 enfants âgés de 2 à 6 ans. Sur l'ensemble de la population des enfants fréquentant les établissements d'enseignement obligatoire, le personnel de soutien à l'enseignement spécial a identifié 23 % d'enfants ayant des besoins éducatifs particuliers d'un type ou d'un autre.

L'autre bureau de cette région, qui est la région occidentale de l'Islande, dessert 15 municipalités, soit une population totale d'environ 10 000 personnes et 13 écoles d'enseignement obligatoire. Inévitablement, de nombreuses municipalités doivent partager certains services (ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Culture, 1997*b*, p. 11).

Le service de l'enseignement spécial basé dans le bureau de Akranes et fournissant évaluations et conseils aux enseignants et aux parents d'enfants d'âge préscolaire et d'enfants d'âge scolaire souffrant de handicaps totalise l'équivalent plein temps (EPT) de 4.2 professionnels, constitués d'un responsable à plein temps (1 EPT), d'un adjoint au jardin d'enfants (0.5 EPT), de deux psychologues (2 EPT) et du conseiller jardin d'enfants (0.7 EPT). Ainsi, le ratio de la population totale d'enfants de la municipalité fréquentant les établissements d'enseignement obligatoire et les jardins d'enfants, par rapport au personnel de soutien à l'enseignement spécial extérieur aux écoles, est de 266 pour 1.

Un autre des 21 bureaux locaux de l'enseignement visités desservait la municipalité de Hafnarfjörður, située dans la région méridionale du pays, qui est la troisième ville d'Islande et compte 18 000 résidents dont 3 200 enfants d'âge scolaire fréquentant les six écoles d'enseignement obligatoire. Nous avons visité deux de ces écoles.

A l'intérieur de ces six écoles, les services de soutien à l'enseignement spécial ont été renforcés du fait que la collectivité a décidé d'ajouter à l'allocation générale attribuée au niveau national à l'enseignement spécial dans les écoles ordinaires, une allocation supplémentaire de 30 %. Dans chaque école, l'enseignement spécial est coordonné par un membre du personnel enseignant qui dispose de cinq ou six heures par semaine allouées à cette fonction et qui est désigné comme responsable de l'enseignement spécial au sein de l'école.

Ces six responsables de l'enseignement spécial rencontrent toutes les trois semaines le personnel de la municipalité affecté à l'enseignement spécial pour discuter des problèmes liés à l'enseignement spécial qui se posent dans leurs écoles. Le service de l'enseignement spécial représente un EPT total de huit professionnels : deux psychologues, quatre spécialistes de l'enseignement spécial et deux orthophonistes. Le ratio de la population totale d'enfants de la municipalité fréquentant les établissements d'enseignement obligatoire et les jardins au personnel de soutien à l'enseignement spécial extérieur aux écoles est d'environ 520 pour 1.

Le troisième bureau de l'autorité éducative locale que nous avons visité se trouve à Reykjavík et s'occupe de 13 707 élèves d'âge scolaire. Le personnel de soutien à l'enseignement spécial extérieur aux écoles se compose (en équivalent plein temps), de 12.5 psychologues et d'un EPT de conseiller pédagogique sur les dix que compte le pays. Certaines de ces personnes s'occupant des enfants d'âge préscolaire, le ratio population totale d'enfants de la municipalité fréquentant les établissements d'enseignement obligatoire et les jardins d'enfants/personnel de soutien à l'enseignement spécial est de 1 320 pour 1.

La disparité de ces ratios indique nécessairement que le niveau de l'aide que le personnel de soutien externe peut offrir varie considérablement d'une municipalité visitée à l'autre. Bien entendu, cela peut être lié en partie à la taille de la population, les populations de moindre importance nécessitant à tout le moins un personnel suffisant pour offrir l'éventail des expertises nécessaires. Mais, il faut souligner que Reykjavík, qui a le plus faible niveau d'aide extérieure, a la plus forte proportion d'élèves dans l'enseignement spécial ségrégatif et que Hafnarfjörður, qui vient immédiatement derrière Reykjavík pour la faiblesse du niveau de l'aide extérieure, a fortement investi dans le soutien à l'intérieur des écoles.

Sur l'ensemble du pays, l'objectif déclaré des services d'aide à l'enseignement spécial extérieurs aux écoles est d'aider celles-ci à résoudre leurs propres problèmes, par exemple par les conseils dispensés individuellement aux enseignants et par une participation aux projets d'amélioration affectant l'ensemble de l'école. Mais les spécialistes de ces services sont également censés évaluer les capacités d'apprentissage des élèves à la demande des enseignants et des parents, et fournir des conseils sur la base de cette évaluation (ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Culture, 1998, p. 4). On recense quelque 130 psychologues pour l'ensemble du pays dont 40 travaillent dans le système éducatif et les autres travaillent essentiellement dans les services sociaux ou de santé.

En collaboration avec le personnel des services de conseil et d'orientation psychologique, le personnel des écoles spéciales peut également être consulté par le personnel des écoles ordinaires et par les parents sur l'enseignement intégré des élèves handicapés et sur les circonstances dans lesquelles il pourrait être plus approprié de transférer ces élèves dans des établissements d'enseignement ségrégatif. Les décisions relatives au placement en établissements d'enseignement spécial sont prises après consultation des principaux enseignants, des éducateurs spéciaux, des parents et du personnel des services locaux de soutien (*op. cit.*, pp. 4, 5).

Le Centre de diagnostic et de conseil de l'État est géré par le ministère des Affaires sociales (1996, p. 2) sur une base pluridisciplinaire ; des médecins généralistes, médecins du travail, physiothérapeutes, psychologues et travailleurs sociaux fournissent des évaluations et des conseils concernant en particulier les

enfants d'âge préscolaire atteints de handicaps sérieux. Le centre gère également une ludothèque et a entrepris des activités de recherche et de formation. D'autres organisations nationales gèrent des centres s'occupant respectivement des handicaps visuels, auditifs, de la parole et psychiatriques (ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Culture, 1998, p. 4).

Participation des parents et des collectivités locales

De tout temps, les parents ont joué un rôle très actif dans l'offre d'enseignement aux enfants handicapés, tant dans les établissements d'enseignement ségrégatif que dans les établissements d'enseignement intégré. L'évolution récente a été notamment marquée par un renforcement des organisations bénévoles, non seulement des organisations constituées principalement de parents d'enfants handicapés mais également d'organisations gérées par des personnes elles-mêmes handicapées.

En règle générale, les parents sont réputés favorables à un enseignement intégré mais, par le passé, il leur a souvent été conseillé d'accepter un placement ségrégatif lorsque celui-ci existait. L'enseignement intégré étant devenu plus courant, les parents doivent être mieux à même de juger des possibilités qu'il offre.

Pour les parents préférant l'enseignement intégré, la législation récente et les déclarations de politique connexes leur ont donné plus de moyens pour l'exiger. De nombreux parents agissant au niveau individuel mais aussi impliqués activement dans des organisations non gouvernementales (ONG) ont également pris comme références les déclarations publiées par les organismes internationaux. Ils y ont été aidés par les ministères islandais de l'Éducation et des Affaires sociales qui ont traduit et diffusé des documents tels que la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) et les *Standard Rules* des Nations Unies.

Élaboration du programme d'études

Le ministère publie un programme d'études national que doivent suivre les établissements d'enseignement préscolaire et, depuis 1989, il publie des directives relatives à un programme d'études national couvrant enfin l'enseignement obligatoire et l'enseignement secondaire supérieur (ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Culture, 1997*b*, p. 5).

Ces directives indiquent que les élèves à BEP scolarisés dans l'enseignement ordinaire doivent avoir les mêmes objectifs de programme que les autres élèves mais qu'ils les atteignent par des voies différentes. Dans les classes spéciales et les écoles spéciales, les objectifs d'enseignement peuvent varier en fonction du type de handicap (ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Culture, 1998, p. 6). Les directives introduisent également de nouveaux domaines d'enseignement, notamment la prévention des phénomènes de dépendance et l'égalité des droits

(EURYDICE, 1997, p. 286). Si le programme national était en cours d'élaboration, il n'était pas achevé à l'époque de nos visites et son application intégrale n'était pas attendue avant l'année suivante.

Dans les établissements d'enseignement intégré comme dans les établissements d'enseignement ségrégatif, des spécialistes de l'enseignement spécial sont chargés de rédiger les programmes d'enseignement individuel et de contrôler, au minimum une fois par an, les progrès accomplis par les enfants (ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Culture, 1998, p. 7).

Le Centre national pour le matériel pédagogique, qui dépend du ministère, a conçu un matériel pédagogique qui a été distribué gracieusement aux élèves des écoles primaires et secondaires (ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Culture, 1997*b*, p. 5). A l'époque de nos visites, il a été fait état de l'élaboration de matériel utile pour les élèves à BEP des quatre premières années d'enseignement, mais pour les élèves plus âgés, ce matériel a dû être essentiellement adapté par les enseignants eux-mêmes.

Évaluation

Pour l'ensemble des élèves, l'évaluation des progrès accomplis est périodique, systématique et organisée au niveau national. Les élèves passent des examens écrits en islandais et en mathématiques au niveau de la 4e année puis de la 7e année, et en islandais, danois, anglais et mathématiques au niveau de la 10e année. Les résultats de ces examens sont envoyés aux écoles et aux parents et, depuis 1997, ils sont également diffusés plus largement.

Les enseignants sont les principaux responsables de l'évaluation formative et sommative des progrès de leurs élèves par rapport aux objectifs fixés dans les programmes d'enseignement individuel. Lors des examens, certains élèves, par exemple ceux pour lesquels a été formellement diagnostiqué un problème de dyslexie, de déficience auditive ou de handicap physique, pourraient être autorisés à disposer de plus de temps, à répondre par oral ou à bénéficier des services d'interprètes ou de scribes (ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Culture, 1998, p. 8).

Développements ultérieurs

A en juger par la discussion avec les représentants du gouvernement, il est probable que dans les années à venir la proportion des enfants handicapés placés dans des écoles spécialisées va encore diminuer. Cette situation serait en partie la conséquence de la politique affirmée au niveau national et du fait que, depuis 1996, la responsabilité du financement des places dans les écoles spéciales a été transférée de l'État aux municipalités qui pourraient se montrer réticentes à payer des places dans des écoles spéciales gérées par d'autres municipalités et par

conséquent chercher plus activement à gérer dans leurs propres écoles les élèves concernés.

B. Les établissements visités

Généralités

Les visites ont été effectuées dans trois des plus grandes municipalités islandaises. Ces visites se sont déroulées dans cinq écoles ordinaires pour enfants d'âge scolaire, une école spéciale et trois écoles d'enseignement secondaire supérieur. Étant donné le temps très court que nous avons pu passer dans chacune, il n'a pas été possible d'étudier un échantillon important des activités de la classe ni d'examiner tous les problèmes mis en évidence dans le cadre de l'étude. Les points de vue formulés sur les travaux en cours ne sont donc que des impressions.

Lorsqu'il est fait référence à une initiative prise par une école, cela n'implique pas nécessairement qu'aucune autre des écoles visitées n'a pris la même initiative car les échantillons prélevés dans les différents établissements ont porté sur différents aspects du travail.

Les deux écoles d'enseignement obligatoire que nous avons visitées étaient situées à Akranes. A elles deux, elles accueillent tous les enfants de la municipalité d'âge scolaire et dans cette mesure, il s'agit d'établissements d'enseignement totalement intégrés.

La première des deux écoles que nous avons visitées accueillait 400 élèves dont environ 96 étaient considérés comme ayant des besoins particuliers d'un type ou d'un autre. Son personnel était composé de l'équivalent plein temps (EPT) de 35.5 enseignants dont 5.5 EPT affectés spécifiquement à l'enseignement spécial et 4.5 EPT auxiliaires d'enseignement, tous affectés à l'enseignement spécial. Le ratio global élèves/enseignants de l'école était donc de 11 pour 1 et le ratio global élèves/adultes de 10 pour 1.

Les chiffres montrent également que pour les élèves n'ayant pas de besoins particuliers, le ratio élèves/enseignant était de 13 pour 1 alors que pour les élèves à BEP, il était de 17 pour 1 et que le ratio élèves/adultes était de 10 pour 1. Mais l'attention portée aux élèves (ayant ou non des besoins particuliers) par les enseignants de classe et le personnel affectés aux élèves à BEP varie en fonction de la demande et diffère d'un élève handicapé à l'autre.

L'école avait une base d'enseignement spécial pour dix de ses élèves dont certains étaient intégrés aux classes ordinaires pour différentes parties de leur journée scolaire et cette base d'enseignement spécial est au service de toute la municipalité. Le maintien de cette base et la décision d'y placer certains élèves relèvent de l'autorité locale plutôt que de l'école. Mais, l'allocation versée à l'école au titre de la dotation en personnel tient compte de son existence et les décisions

relatives au déploiement du personnel d'enseignement spécial et au degré d'intégration des élèves handicapés dans les classes ordinaires sont prises par le directeur de l'école.

Ces dernières années, il n'a été fait état que d'un cas de placement ségrégatif dans la municipalité. Dans la première école d'enseignement obligatoire visitée, un élève autiste grand et fort, enclin à des comportements agressifs avait suivi dans un premier temps des classes ordinaires mais, au bout du compte, ses problèmes de comportement s'aggravant, des dispositions avaient été prises pour qu'il soit surveillé par deux hommes dans un appartement situé à proximité, un enseignant lui faisant des visites périodiques. A l'époque de nos visites, l'élève avait été placé dans un internat situé en dehors de la municipalité.

Deux des écoles d'enseignement obligatoire que nous avons visitées étaient situées dans la municipalité de Hafnarfjörður. Sur les quelque 3 200 jeunes d'âge scolaire que compte cette municipalité, 3 195 étaient scolarisés dans l'école locale et cinq, atteints d'incapacités sévères, étaient scolarisés, aux frais de la municipalité, dans une école spéciale gérée par une autre municipalité. Trente deux autres élèves étaient dans des classes spéciales mais pour la plupart, ils passaient au moins une partie de leur temps dans les classes ordinaires. Sur ces 32 élèves, 26 souffrant de difficultés d'apprentissage étaient répartis entre deux classes spéciales dans deux écoles différentes et six avaient des difficultés d'ordre émotionnel et/ou comportemental.

La première des deux écoles d'enseignement obligatoire de Hafnarfjörður que nous avons visitées avait 307 élèves inscrits dans des classes de 1e à 7e années et 23 enseignants à plein temps, soit un ratio de 13 élèves par enseignant. L'école, qui fonctionne selon un système partagé, a une classe spéciale à laquelle assistaient huit élèves plus âgés le matin et neuf plus jeunes l'après-midi. Il s'agissait d'élèves ayant de sérieuses difficultés d'apprentissage (QI de 60, voire moins) et passant diverses parties de leur temps dans des classes ordinaires. Certains vivaient dans des parties du district ne relevant pas de cette école.

La deuxième école d'enseignement obligatoire que nous avons visitée à Hafnarfjörður assurait l'ensemble des dix années de scolarité obligatoire, à quelque 700 élèves inscrits. Elle comptait 54 enseignants, à temps partiel pour certains, dont l'EPT de 3.5 était affecté à l'enseignement spécial. De plus, cinq auxiliaires d'enseignement à temps partiel, employés par les services de santé et représentant un EPT supplémentaire de 2.6, travaillaient dans l'école, leur principal objectif étant d'aider les neuf enfants atteints de handicaps physiques importants qui étaient tous totalement intégrés à l'enseignement ordinaire.

Située à Reykjavík, la cinquième école d'enseignement obligatoire visitée assurait les classes de niveau 1 à 7 pour 450 enfants inscrits dont 47 environ étaient considérés avoir des besoins particuliers d'un type ou d'un autre ; sept d'entre eux

étaient basés dans une unité spéciale et l'un d'eux, auquel il est fait référence ci-après dans la section traitant des observations de travaux et discussions, travaillait à part. Mais, de façon générale, les élèves à BEP passaient jusqu'à 90 % de leur temps dans la classe ordinaire ; le reste du temps, ils bénéficiaient, généralement par petits groupes ou à l'occasion seuls, d'un soutien en lecture et en écriture.

L'école employait 24 enseignants à plein temps et 12 à temps partiel, soit un équivalent plein temps de 31.5 dont 4.5 affectés à l'enseignement spécial. Ainsi, le ratio élèves/enseignant de l'école était de 14 pour 1. Sur la base de ces chiffres, on pourrait dire que pour les élèves à BEP ce ratio était de 15 pour 1 alors qu'il était de 10 pour 1 pour les autres élèves, mais comme nous l'avons indiqué précédemment, ces ratios ne sont pas nécessairement le reflet précis du déploiement du personnel dans la pratique.

Également située à Reykjavík, l'école spéciale en externat visitée accueille des étudiants pour lesquels l'un des instituts nationaux de diagnostic reconnus a diagnostiqué des difficultés d'apprentissage sévères. Bon nombre d'élèves avaient des handicaps multiples et certains avaient des problèmes de santé. L'Islande compte deux écoles de ce type, l'autre accueillant des élèves dont les incapacités sont moins sévères. Pour les enfants présentés par les autorités éducatives locales comme nécessitant ce type d'école, les décisions d'admission sont prises par un comité composé de représentants des deux écoles spéciales, des parents et d'un représentant de l'autorité éducative locale dont dépendent les écoles.

Les 29 élèves inscrits dans l'école spéciale visitée se situaient dans la tranche d'âge 6-16 ans. Ceux qui y entrent à l'âge de 6 ans ont en général le niveau de développement d'un enfant de 2 ans, voire moins. Le personnel de l'école se compose d'un directeur, d'un directeur adjoint et de 22 enseignants, dont quatre à temps partiel, ce qui donne un équivalent plein temps (EPT) de 22. A ces chiffres, il convient d'ajouter quatre auxiliaires d'enseignement (3 EPT) dont la rémunération est égale aux trois quarts environ de celle des enseignants et un physiothérapeute à temps partiel (0.4 EPT) soit un ratio global élève/enseignant de 1.3 pour 1 et un ratio élève/adulte de 1.1 pour 1.

Construite récemment, la première école d'enseignement secondaire supérieur que nous avons visitée est située en banlieue nord de Reykjavík et accueille un nombre croissant d'élèves (qui à l'époque de notre visite avoisinait les 700) pour la plupart âgés de 16 à 20 ans. Neuf d'entre eux étaient reconnus comme ayant des difficultés d'apprentissage sévères : l'un des neuf était atteint du syndrome de Down, un autre avait un long passé de mutisme électif et un troisième était réputé avoir des problèmes psychiatriques. Le temps de personnel supplémentaire alloué pour répondre aux besoins de ces neuf élèves équivalait au temps de six enseignants à plein temps : 10 heures par semaine et par élève pour cinq d'entre eux et 25 heures par semaine (soit un enseignant à temps plein) pour chacun des

quatre autres. Le ratio élèves/enseignant alloué à l'enseignement spécial y est donc de 1.5 pour 1.

Également située à Reykjavík et accueillant principalement des adolescents de 16 à 20 ans, la deuxième école d'enseignement secondaire supérieur que nous avons visitée est l'une des plus importantes du pays avec quelque 1 550 élèves inscrits en externat et 330 inscrits en cours du soir. Les 110 enseignants à plein temps et 30 enseignants à temps partiel représentent un EPT de 125, soit un ratio élèves/enseignant de 14 pour 1. Parmi ces enseignants, 4.5 EPT étaient affectés aux 26 élèves handicapés. A cela, il convient d'ajouter l'EPT de deux auxiliaires d'enseignement et 1.5 EPT provenant de l'Institut de communication qui assure aux adolescents souffrant d'insuffisance auditive les services d'interprètes. Le ratio élèves/enseignant pour l'enseignement spécial y est donc de 4.3 pour 1 et le ratio élèves/adulte de 3.25 pour 1.

La troisième école d'enseignement secondaire supérieur que nous avons visitée a son principal établissement à Akranes où elle accueille quelque 600 adolescents âgés pour la plupart de 16 à 20 ans. Elle emploie 36 enseignants à plein temps et 12 enseignants à temps partiel, les premiers faisant pour la plupart des heures supplémentaires. L'EPT total y est de 51.7, ce qui porte à 12 pour 1 le ratio élèves/enseignant. Cette école d'enseignement secondaire supérieur a également deux annexes, dont une située dans un village de pêche à plus de 100 km au nord, qui représentent une capacité d'accueil supplémentaire de 70 élèves.

Dans son principal établissement, cette école avait six élèves souffrant de difficultés d'apprentissage modérées ou sévères, auxquels elle affectait 2.2 EPT d'enseignants et 2 EPT d'auxiliaires d'enseignement. Les auxiliaires d'enseignement sont en général des étudiants travaillant à temps partiel et dont la rémunération est égale à environ la moitié de celle d'un enseignant. Pour l'enseignement spécial, l'allocation de dotation en personnel donne donc un ratio de 2.7 enfants pour un enseignant et de 1.4 enfant pour un adulte.

Financement

A Reykjavík, l'élève dont l'éducation coûtait le plus cher était un garçon de 6 ans autiste, scolarisé dans une école ordinaire, dont nous parlons à la sous-section suivante et qui bénéficiait d'une aide individuelle. Si le coût de cette aide était élevé, l'autorité éducative locale a calculé qu'il n'était pas supérieur au coût moyen d'éducation des enfants autistes fréquentant les unités spéciales de Reykjavík.

Dans la première école d'enseignement secondaire supérieur que nous avons visitée, si le financement complémentaire alloué pour répondre aux besoins des neuf élèves reconnus comme ayant des difficultés d'apprentissage sévères, suffisait à payer six enseignants à plein temps, les dirigeants de l'école pouvaient décider librement du personnel affecté et pouvaient, s'ils le désiraient, affecter à ces

enfants un nombre plus important de personnes moins bien rémunérées. En fait, ils ont opté pour un enseignant plus un thérapeute du développement, rémunéré à environ 80 % du taux de l'enseignant, et une infirmière auxiliaire rémunérée à environ 70 % du taux de l'enseignant. Les auxiliaires d'enseignement employés par les deux autres écoles d'enseignement secondaire supérieur que nous avons visitées percevaient une rémunération égale aux deux tiers environ de la rémunération des enseignants.

Travaux observés et discussions

Dans la plupart des écoles que nous avons visitées, nous avons observé les élèves au travail. Dans les classes ordinaires, par exemple, nous avons vu des élèves ayant des difficultés d'apprentissage sévères participer à un cours de gymnastique, un élève souffrant d'une déficience physique sévère en train de faire un gâteau dans un cours de sciences de la maison et d'autres élèves handicapés se servant d'ordinateurs. Mais le temps passé dans chaque classe a été en général trop bref pour nous donner de l'enseignement et de l'apprentissage par les élèves autre chose qu'une impression superficielle. Les exemples qui suivent illustrent certes des points particuliers mais ne sont pas nécessairement représentatifs du schéma global du travail avec des élèves handicapés.

Dans une classe ordinaire de 19 élèves de 8 ans scolarisés dans un établissement d'enseignement primaire et secondaire, l'enseignant et son auxiliaire allaient d'un enfant à l'autre, les aidant à effectuer toute une série d'activités de leur choix tandis que l'enseignant spécialisé faisait un exercice de langue avec le seul enfant de la classe ayant des difficultés d'apprentissage sévères. Une grande partie du temps, et notamment pendant les pauses, les autres enfants devaient, à tour de rôle, s'occuper de cet élève. L'ensemble de la classe avait été initiée au langage des signes, de manière à pouvoir communiquer avec lui.

Le professeur qui prépare de nombreux supports pédagogiques spécialement destinés à cet enfant rencontre une fois tous les quinze jours le spécialiste de l'enseignement spécial pour faire avec lui le point sur les progrès réaliser et préparer les travaux ultérieurs. Des comptes rendus sont envoyés aux parents de tous les enfants de la classe tous les quinze jours, et parents et enfants sont invités à participer deux fois par mois à l'élaboration du planning de travail des enfants.

Le personnel de cette école avait réalisé des enregistrements vidéo des travaux qui y sont effectués par les élèves ayant de sérieuses difficultés d'apprentissage. Nous avons pu voir, par exemple, une élève d'une autre classe que l'on aidait à utiliser un clavier conceptuel pour faire correspondre des images avec des symboles représentés selon un système pictographique (système de Bliss) destiné à aider les enfants aux premiers stades de l'apprentissage de la lecture.

Dans l'école d'enseignement obligatoire que nous avons visitée à Reykjavík, nous avons vu un parfait exemple de mise en œuvre minutieuse d'une stratégie systématiquement conçue pour aider un élève ayant un handicap sévère à passer progressivement à un enseignement intégré. L'élève, qui était à l'époque âgé de 6 ans, avait été diagnostiqué comme autiste à l'âge de 3 ans et avait eu beaucoup de difficultés lorsqu'on l'avait placé dans une unité préscolaire pour enfants autistes. Pour répondre à ses besoins, sa mère avait étudié l'autisme de manière approfondie, elle avait suivi en Norvège une formation à des techniques comportementales appropriées et elle était restée en contact avec ses formateurs norvégiens qui l'avaient conseillée pendant la mise en œuvre du programme de formation comportementale qu'ils avaient conçu pour l'enfant.

L'enfant approchant de l'âge de la scolarité obligatoire, la psychologue en chef de l'autorité éducative locale, qui avait elle-même suivi une formation aux États-Unis sur l'analyse comportementale appliquée, a examiné les caractéristiques présentées par l'enfant, après consultation de sa mère et du personnel de l'école locale. Aidée par des experts américains dans ce domaine, elle a ensuite programmé un cours d'enseignement sur l'autisme à l'intention des personnes en contact régulier avec l'enfant, et coordonné la mise en œuvre du programme comportemental conçu par les Norvégiens.

A l'école, le programme a été mis en œuvre par deux enseignants dûment formés (auxquels il est fait également référence dans la section sur la formation du personnel), chacun employé sur une base de 0.5 EPT, pendant les quatre heures que le garçon passait chaque jour à l'école. L'élève avait également quatre heures supplémentaires par jour de formation comportementale à domicile, assurée par sa mère et par les deux mêmes enseignants qui, pour cette prestation, étaient rémunérés par les parents.

Alors que l'essentiel du programme mis en œuvre à l'école se déroulait sur une base individuelle et dans une salle à part, l'élève rejoignait ses petits camarades aux récréations ainsi qu'en début et en fin de journée ; certains élèves venaient le rejoindre périodiquement et certains des travaux effectués à l'école étaient poursuivis à la maison, parents et enseignants agissant en concertation. Lorsqu'il s'est habitué à la routine de l'école, qu'il a appris à s'asseoir à une table et à travailler tranquillement, on a pensé qu'il pourrait passer plus de temps dans la classe ordinaire. Certes, le coût de la prestation assurée a été élevé, mais ce coût devrait diminuer au fil des années et l'expérience acquise par les adultes qui y ont participé devrait être précieuse à l'avenir.

Locaux et ressources

Les locaux des écoles primaires et secondaires visitées étaient de bonne qualité. L'une d'elles nous a paru particulièrement attrayante sur le plan architectural

car, si elle accueille l'ensemble des enfants du voisinage, cette école a été spécialement conçue pour répondre aux besoins de neuf élèves ayant des handicaps physiques ; elle est notamment équipée d'ascenseurs qui leur permettent d'accéder à tous les niveaux de l'établissement.

Globalement, le nombre des salles de classe disponibles dans les écoles primaires et secondaires visitées était bien inférieur au nombre des enseignements. Dans l'une de ces écoles, par exemple, 34 classes se partageaient 19 salles. Afin de maximiser les locaux existants, les écoles pratiquent bien souvent un système de temps partagé dans lequel la moitié des élèves ont cours par exemple entre 8 heures et 12 heures et l'autre moitié entre 13 heures et 17 heures.

La première école visitée proposait également des services de garderie dans les locaux de l'unité d'enseignement spécial, entre 14 heures et 16 heures. Alors que d'autres écoles ne proposent des services de garderie que jusqu'à l'âge de 10 ans environ, celle-ci accueillait également les jeunes jusqu'à 16 ans. En conséquence, les élèves handicapés et les élèves ayant besoin d'être à l'école toute la journée suivaient leur enseignement le matin. Environ un quart des élèves inscrits à l'école utilisaient les services de garderie, les parents payant pour ce service.

Dans les écoles primaires et secondaires visitées, l'essentiel du travail se déroulait dans des salles de classe polyvalentes quand bien même certaines classes étaient réservées à des domaines plus spécifiques du programme, avec certains enseignants spécialisés dans des matières données telles que les arts, la cuisine, l'artisanat, la musique et les sciences. Apparemment, l'enseignement des sciences ne s'est développé dans les écoles qu'à une époque relativement récente et dans celle que nous avons visitée, nous avons pu constater que les ressources dans ce domaine étaient encore très limitées.

L'école spéciale que nous avons visitée était particulièrement bien équipée pour la plupart des activités ; elle était dotée d'une piscine, d'un jacuzzi, d'une salle de massages et de salles spécialement affectées aux arts, aux sciences de la maison et à la musique.

Dans le premier établissement d'enseignement primaire et secondaire que nous avons visité, le système d'enregistrement utilisé pour les programmes d'enseignement individuel était le même que celui développé dans l'école spéciale visitée le jour précédent, même si l'éventail des disciplines couvertes différait quelque peu.

Dix ans auparavant, l'université assurant la formation des enseignants à Reykjavík avait fait appel aux services d'un conseiller pédagogique d'une université britannique pour mettre en place en Islande un important système de formation en cours d'emploi aux techniques de l'enseignement spécial ; certains stages comportaient des réunions hebdomadaires en cours de trimestre sur une période de deux ans auxquelles assistaient de nombreux enseignants des écoles ordinaires

mais aussi des écoles spécialisées. A l'époque de nos visites, ce système de stages existait toujours bien qu'à une échelle moindre et à en juger par ces deux écoles et par d'autres, leur impact avait été important.

Le cinquième établissement d'enseignement primaire et secondaire que nous avons visité nous a donné une vision en raccourci des bonnes pratiques en matière de formation en cours d'emploi et d'utilisation concertée de cette formation pour répondre à des besoins éducatifs complexes. En obtenant pour elle-même et pour les enseignants de son fils une formation à l'autisme destinée à les aider à comprendre son fils et à le traiter, une mère a pris une initiative très importante. Les principaux responsables de l'école locale, le directeur, le directeur adjoint et deux enseignants spécialisés ont assisté à un atelier sur l'autisme en prévision de l'inscription du garçon. La psychologue en chef de l'autorité éducative locale a coordonné le planning d'un programme conçu pour répondre aux besoins de l'enfant lorsqu'il entrerait à l'école et pour continuer à l'aider dans sa vie à la maison. Toutes les parties ont collaboré à la mise en œuvre du programme, se rencontrant périodiquement pour faire le point.

Programme d'études

A la section précédente, nous avons déjà mentionné le fait que les programmes individuels du premier établissement d'enseignement primaire et secondaire et de l'école spécialisée visités utilisaient le même format. Dans plusieurs domaines d'études, le personnel de l'école spécialisée a établi des objectifs spécifiques pour les élèves. Les programmes individuels comportaient des ensembles d'objectifs détaillés, dont chacun était justifié et exposaient les méthodes d'enseignement grâce auxquelles ces objectifs devaient être atteints. Les domaines systématiquement couverts par les programmes individuels étaient les langues, les mathématiques, les arts, la musique, les sciences de la maison, les sports, l'autonomie, la citoyenneté, l'apprentissage des loisirs et la préparation à la vie professionnelle.

Les écoles d'enseignement secondaire supérieur que nous avons visitées proposaient toutes des cours universitaires, professionnels et commerciaux. Les élèves handicapés qui étaient admis dans les classes ordinaires pendant une partie seulement de leur temps, pouvaient suivre les cours sur le travail des métaux, le travail du bois et le sport.

Gestion et organisation

Dans chacune des écoles que nous avons visitées, les décisions concernant l'éducation des enfants handicapés étaient généralement prises par le Comité d'aide sociale de l'école, dans le cadre de réunions régulières. Ce comité est constitué du directeur de l'école, du personnel d'enseignement spécial et des

enseignants polyvalents dans certains cas particuliers ; le personnel de soutien extérieur et les parents assistent à l'occasion à ces réunions. Les sujets discutés peuvent porter sur les progrès par rapport aux programmes individuels et le temps que les élèves handicapés pourraient passer dans les classes ordinaires.

Dans les écoles primaires et secondaires que nous avons visitées, l'essentiel du travail était entrepris au sein de groupes hétérogènes, l'enseignement spécial s'effectuant dans la classe ordinaire et l'enseignant étant aidé, lorsque nécessaire, par un spécialiste de l'enseignement spécial ou par un assistant non qualifié. Dans le schéma général, l'enseignant reste avec les mêmes enfants pendant plusieurs années afin de les suivre dans leur scolarité. Il est courant qu'un enseignant garde la même classe de la 1e à la 7e années et qu'un autre prenne le relais de la 8e à la 10e années.

Dans deux des écoles visitées, les élèves changeaient d'école en fin de 7e année, comme cela est le cas dans une minorité d'écoles d'enseignement obligatoire en Islande. Si la plupart des classes visitées étaient hétérogènes au niveau des capacités, on nous a dit que dans certaines écoles plus importantes, les élèves étaient divisés en groupes de capacités à leur entrée en 10e année. Et même lorsque cela n'est pas le cas, les élèves de cette tranche d'âge doivent prendre des options et inévitablement les élèves les plus capables auront tendance à s'engager dans les filières les plus difficiles.

Certains élèves de l'école spéciale visitée pratiquaient un système d'échange de visites avec une classe d'une école ordinaire et un petit nombre d'entre eux étaient intégrés dans les écoles ordinaires pendant une partie de leur temps.

Dans la première école d'enseignement secondaire supérieur que nous avons visitée, 45 élèves de 1e année (soit environ un quart du groupe d'âge) qui, l'année précédente, n'avaient pas obtenu le niveau requis pour passer dans l'année supérieure, redoublaient leur dernière année d'enseignement obligatoire, dans trois classes de 15 élèves. L'effectif habituel est de 25 élèves pour l'enseignement ordinaire et de 15 pour les séances de travaux pratiques. Si cette école a pour politique de répondre aux besoins des élèves souffrant de handicaps sévères, elle n'en était alors qu'à ses débuts et l'essentiel de son offre éducative pour les neuf élèves souffrant de handicaps sévères et nécessitant des moyens supplémentaires se faisait sur la base d'un enseignement ségrégatif.

Sept de ces neuf élèves suivaient la plupart de leurs cours dans l'une ou l'autre des deux classes spéciales ; deux d'entre eux suivaient les cours d'anglais ou de mathématiques dans les classes ordinaires pendant une heure ou deux par semaine et deux autres participaient aux séances de travail des métaux pendant deux matinées par semaine. Deux élèves avaient été à l'origine placés dans le centre pour adultes situé à proximité mais, à la demande pressante des parents, ils ne passaient dans ce centre que la moitié de leur temps et le reste dans l'école

secondaire supérieur, la plupart du temps dans une classe spéciale mais également dans des classes ordinaires pour les cours d'art dramatique, de musique et d'éducation physique. Certains élèves de l'école se destinant à des carrières de travailleurs sociaux passaient, dans le cadre de leur formation, une partie de leur temps à aider les élèves handicapés.

La deuxième école d'enseignement secondaire supérieur que nous avons visitée comprenait également trois classes, de 15 enfants chacune, pour les élèves de 1e année n'ayant pas encore obtenu leur examen de fin de scolarité. Cinq élèves souffrant d'une déficience auditive et sept de handicaps physiques (certains étaient même en fauteuil roulant) étaient parfaitement intégrés dans les classes ordinaires. Quatorze élèves ayant des difficultés d'apprentissage modérées à sévères passaient l'essentiel de leur temps dans une classe spéciale mais suivaient les classes ordinaires pour deux ou trois des 36 cours hebdomadaires.

Avec environ 93 % des élèves de la région sortant de l'enseignement obligatoire et environ 60 % d'entrants obtenant finalement leur diplôme, la troisième école d'enseignement secondaire supérieur que nous avons visitée avait également une classe préparatoire à part pour les élèves n'ayant pas obtenu le niveau requis à l'issue de leur scolarité obligatoire ; à l'époque de nos visites, 15 adolescents étaient inscrits dans ce cours.

Liaison

Les écoles d'enseignement obligatoire que nous avons visitées avaient en général des contacts réguliers avec le personnel des services de soutien à l'enseignement spécial des autorités éducatives locales. Dans l'une des écoles d'Akranes, par exemple, des réunions hebdomadaires étaient organisées avec un psychologue pour discuter des programmes éducatifs individuels des élèves. A Hafnarfjörður, les professeurs principaux de l'enseignement spécial se réunissaient toutes les trois semaines avec le personnel municipal du service d'enseignement spécial ; la première école dans laquelle nous sommes allés recevait la visite d'un psychologue pendant une demi-journée tous les quinze jours et celle d'un orthophoniste pendant une journée par semaine et la deuxième école recevait la visite périodique de spécialistes de thérapie éducative et de physiothérapeutes.

Le personnel de l'école spéciale visitée gérait avec le personnel des écoles ordinaires un programme de coopération et de formation en cours d'emploi afin d'évaluer les besoins des élèves handicapés et d'y répondre. Un élève handicapé et l'enseignant polyvalent de son école locale passaient ensemble un certain temps dans l'école spécialisée où le personnel aidait l'enseignant à élaborer un programme qu'il pourrait ensuite suivre avec l'élève au sein de l'école locale.

Le personnel de l'école spéciale passait également une partie de son temps, peut-être deux à trois semaines par trimestre dans certains cas, à travailler avec les

enseignants des écoles ordinaires. Il organisait également des stages de formation sur différents aspects des difficultés d'apprentissage sévères, à l'intention des enseignants, des parents et autres personnes concernées.

Dans la troisième école d enseignement secondaire supérieur que nous avons visitée, des dispositions avaient été prises en vue d'échanges temporaires de places entre les élèves de la classe spéciale et des élèves semblables d'un collège écossais d'enseignement postscolaire.

Conclusions

A l'époque de nos visites, l'enseignement spécial était en Islande une pratique bien établie en accord avec la politique déclarée d'égalité des chances pour tous. La législation en vigueur impose d'assurer aux personnes handicapées des services permettant leur maintien au sein de leur communauté et la loi la plus récente concernant l'enseignement obligatoire atteste d'une volonté d'intégration en omettant délibérément le terme d'« enseignement spécial ».

En Islande, plus de 98 % des enfants d'âge scolaire fréquentent des écoles d'État et dans ces écoles, on considère que 18 % de la population d'âge scolaire a des besoins éducatifs particuliers. La plupart de ces élèves sont intégrés dans l'enseignement ordinaire et 0.5 % seulement suivent leur enseignement dans des classes spéciales créées à l'intérieur des écoles ordinaires tandis que 0.5 % sont placés dans des écoles et des unités spéciales. A Reykjavík, la proportion des élèves placés dans des écoles spéciales et dans des unités spéciales est plus élevée que dans l'ensemble du pays. Ce phénomène mérite d'être étudié.

En 1996, la responsabilité de la gestion de l'enseignement a été déléguée aux 171 municipalités. La plupart de ces municipalités qui ont une population restreinte doivent, lorsqu'elles souhaitent placer des élèves dans des établissements d'enseignement ségrégatif, avoir recours aux installations de municipalités plus importantes et payer pour cette prestation de services. Les responsables ministériels ont pensé que cette situation pouvait être un facteur supplémentaire de pression en vue de l'intégration des élèves handicapés dans l'enseignement ordinaire.

Le personnel de l'autorité éducative de Reykjavík a calculé le coût par tête de l'enseignement des élèves à BEP. Lorsque ces élèves sont maintenus dans les écoles ordinaires, ce coût est 1.4 fois plus élevé que le coût d'enseignement des élèves n'ayant pas de besoins particuliers ; lorsqu'ils sont placés dans des écoles et des unités spéciales, il est 6.6 fois plus élevé. Bien entendu, les deux groupes ne sont pas directement comparables car presque inévitablement, les enfants qui sont placés dans des écoles et des unités spéciales sont ceux qui ont les plus grands handicaps.

Le financement des élèves à BEP varie d'une municipalité à l'autre mais, de façon générale, il est de deux types. Le premier type de financement s'ajoute à

l'allocation générale par élève, en partant de l'hypothèse qu'une certaine proportion d'élèves aura des besoins particuliers et nécessitera une forme d'aide complémentaire. Le second type de financement consiste en une allocation complémentaire et spécifique attribuée sur une base individuelle aux élèves diagnostiqués par les spécialistes d'un centre de renommée nationale comme ayant des handicaps particuliers et cette allocation peut s'opérer à trois niveaux différents selon le degré de gravité du handicap.

L'accord de cette allocation complémentaire est assujetti au suivi par l'étudiant concerné d'un programme d'enseignement individuel et au contrôle périodique des progrès accomplis. Les 2/5 environ des élèves à BEP scolarisés dans les classes ordinaires suivent des programmes individuels et les enseignants polyvalents sont bien souvent aidés, du moins pendant une partie du temps, par des auxiliaires d'enseignement.

Les élèves bénéficiant d'un enseignement individuel, que nous avons observés tant dans une école ordinaire que dans une école spéciale, suivaient le même type de plan, rigoureusement conçu, mis en œuvre avec soin et résultant pour une bonne part d'un programme approfondi de formation en cours d'emploi financé par l'État sur une période de plusieurs années. Des indications donnent fermement à penser que la formation du personnel dans ce domaine a utilisé de manière judicieuse les expertises étrangères aussi bien que les connaissances et les compétences locales.

Les services externes de soutien à l'enseignement spécial des autorités éducatives locales offrent une gamme de services plus ou moins étendue. Dans la municipalité d'Hafnarfjörður, des efforts particuliers ont été déployés pour renforcer le soutien disponible au sein de l'école, les écoles ayant ainsi moins besoin de faire appel à l'aide extérieure.

6. Italie

Introduction

Cette partie de la publication traite des visites effectuées en Italie entre janvier et mars 1996. Dans le cadre général des pays de l'OCDE, et à en juger par les informations recueillies lors du précédent projet (OCDE, 1995*a*), l'Italie a considéré officiellement ces dernières années qu'une fraction relativement réduite de sa population nécessite un enseignement spécial. La politique nationale étant nettement en faveur de l'enseignement intégré et cette politique s'appuyant sur un nombre important de textes de lois adoptés dans les années 70, cet enseignement spécial est donc désormais dispensé presqu'intégralement dans les classes ordinaires d'établissements ordinaires.

Les visites ont été effectuées à Rome par le directeur et par le consultant senior de l'étude. Les informations relatives à la politique et à la pratique nationales sont tirées pour l'essentiel de la documentation du ministère de l'Enseignement public et des rapports par pays rassemblés par la Commission européenne (CE) et le Centre d'information sur la politique de l'éducation (EPIC). Il a été effectué deux visites, la première de deux jours, la seconde de cinq journées consécutives.

La première visite avait pour objectif d'observer certains aspects de l'enseignement intégré à l'échelon national et de se faire une idée des variations régionales. La seconde s'intéressait aux développements intervenus dans l'une des 20 régions du pays, ainsi qu'à l'efficacité du dispositif d'enseignement intégré adopté dans un certain nombre d'établissements sélectionnés dans une province de cette région. (Chaque région comporte des divisions administratives, avec en moyenne cinq régions par province.) La région choisie occupe une position géographique relativement centrale ; elle n'est ni l'une des plus prospères ni l'une des plus pauvres du pays.

Des entrevues ont été ménagées avec le représentant de l'étude pour le pays, un responsable de l'éducation et des inspecteurs à l'échelon régional, des enseignants et des étudiants de l'université, ainsi qu'avec le personnel de santé affecté aux écoles locales de la province. Au sein de la province, des visites ont été effectuées auprès de deux écoles maternelles, d'une école primaire, d'un établissement secondaire de premier cycle, de trois établissements du deuxième cycle, d'un centre

OCDE 1999

de formation professionnelle, d'une université, d'un centre de réinsertion professionnelle et d'un centre de rééducation médicale. Les établissements visités se trouvent tous à Rome, soit en centre ville soit à la périphérie.

Lors des deux visites, il a été utilisé un document-cadre élaboré à la lumière des principaux résultats du projet précédent (OCDE, 1995*a*) et qui a été révisé au fur et à mesure des visites faisant l'objet de la première partie de la présente étude. Le programme prévoyant des visites brèves dans un certain nombre d'établissements, plutôt qu'une visite approfondie d'un ou deux établissements seulement, il n'a pas été possible d'explorer tous les points figurant dans ce document-cadre. Durant les visites, la technique d'enquête utilisée comprenait une discussion avec les enseignants, l'observation des cours, l'étude des travaux des enfants et l'examen de la documentation scolaire.

Tous les coûts sont exprimés en dollars américains, corrigés par les parités de pouvoir d'achat et en monnaie nationale.

A. Le schéma national

Prévalence

L'Italie a une population totale d'environ 57.5 millions d'habitants ; la scolarité est obligatoire entre 4 et 16 ans et la population d'âge scolaire correspondant dépasse légèrement les 5 millions (CE, 1995). Selon les informations collectées lors du projet précédent (OCDE, 1995*a*), les enfants à besoin éducatifs particuliers officiellement reconnus représentaient en 1990 1.27 % de la population scolaire ordinaire. Mais parmi les enfants d'âge correspondant à la scolarité obligatoire, cette proportion n'était que de 1.9 %. Les statistiques du ministère de l'Éducation indiquent que ce chiffre était de 2 % en 1993. En revanche, il n'atteignait que 0.2 % pour la période des cinq années faisant suite à la scolarité obligatoire.

Abbring et Meijer (1994) signalent une réduction rapide du nombre des écoles spéciales durant les années 70 : il n'en restait plus que quelques-unes au début des années 90 et la majorité des enfants à besoin éducatifs particuliers étaient inscrits dans un établissement ordinaire. Si l'on en croit les statistiques du ministère de l'Éducation, il restait en 1993, à l'échelon national, 107 écoles spéciales et 839 unités pédagogiques, classes ou programmes individuels, dont la plupart se concentraient dans une seule des 20 régions du pays.

Ces statistiques risquent d'être mal interprétées si on ne les accompagne pas de quelques explications. Elles incluent en effet les prestations hospitalières temporaires et les prestations à court terme assurées par des associations bénévoles au profit d'enfants présentant un déficit sensoriel, normalement inscrits dans un établissement ordinaire. C'est ainsi que certains établissements accueillant les aveugles proposent une formation professionnelle au métier de masseur, de standardiste

et de vannier (EURYDICE, 1996*a*). A l'époque où la statistique a été élaborée, on recensait pour l'ensemble du pays quelque 3 135 enfants bénéficiant d'une forme ou d'une autre de prestation distincte, soit environ 0.06 % de la population scolaire dans cette catégorie d'âge et 3.1 % des enfants à besoin éducatifs particuliers attestés.

Dispositifs

Dans l'enseignement public italien, la scolarité obligatoire est universelle ; elle intéresse la catégorie d'âge des 6 à 11 ans dans l'enseignement primaire et celle des 11 à 14 ans dans le premier cycle secondaire (*scuola media*). Il existe pour le premier cycle secondaire un certain nombre d'établissements privés, mais ils n'accueillent que moins de 10 % de la catégorie d'âge correspondante. Les pouvoirs publics ont de longue date le projet, encore non concrétisé, de prolonger la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans (CE, 1995). On trouvera ci-dessous, au paragraphe consacré à la législation, les dispositions adoptées par les établissements ordinaires en matière d'effectif des classes et d'encadrement des enfants ayant des difficultés d'apprentissage.

Selon Abbring et Meijer (1994), les écoles spéciales restantes accueillent les enfants présentant des déficits sensoriels, des handicaps moteurs ou des difficultés d'apprentissage sévères. Les statistiques du ministère de l'Éducation pour 1993 indiquent, pour la répartition des handicaps parmi les enfants bénéficiant d'un enseignement spécial séparé, le pourcentage de 14 % pour les déficits visuels, 10 % pour les déficits auditifs, 3 % pour les handicaps physiques, 33 % pour les handicaps psychologiques et 40 % pour les déficits multiples. Outre les écoles spéciales publiques, il existe un certain nombre d'établissements privés, dont certains gérés par des associations caritatives, qui dispensent un enseignement aux enfants handicapés (EPIC, 1994).

Alors que dans le premier cycle secondaire, l'horaire prévoit 30 heures de cours hebdomadaires, les enfants inscrits dans une école spéciale réservée aux victimes d'un déficit visuel ont en vertu d'un décret ministériel datant de février 1979 un horaire hebdomadaire de 34 heures, le temps supplémentaire étant consacré à des activités spéciales de type technique et pratique. Dans les écoles spéciales réservés aux enfants à déficit auditif, l'horaire hebdomadaire est de 29 heures, le cours de musique étant remplacé par un horaire renforcé d'enseignement artistique (*op. cit.*).

Politique générale

Depuis le milieu des années 70, les pouvoirs publics favorisent systématiquement et sans ambiguïté l'enseignement intégré et bon nombre de textes de loi adoptés vont dans ce sens (*op. cit.*). En matière d'éducation, les compétences sont réparties entre deux ministères en relations étroites, le ministère de l'Enseignement

public et le ministère des Universités et de la Recherche scientifique. Ils collaborent avec les ministères du Budget, du Trésor et des Finances pour toutes les questions ayant trait au financement, ainsi qu'avec le ministère du Travail et de la Sécurité sociale pour toutes les questions relatives à la liaison entre la scolarité et la vie active (CE, 1995).

Législation

Les commentaires fournis par Abbring et Meijer (1994) indiquent à l'évidence qu'en Italie la législation relative à l'enseignement intégré a un passé long et complexe, avec l'adoption de toute une série de lois, de décrets et de circulaires. Un échantillon réduit est présenté ci-dessous.

Une loi datant d'août 1976 a supprimé les classes spéciales créées à l'intention des enfants handicapés d'âge scolaire. Après le « diagnostic fonctionnel », posé par les services de santé spécialisés de la commune, et la mise en évidence des atouts et des points faibles de l'intéressé en matière d'éducation, l'enfant dont les besoins particuliers ont été attestés est intégré dans une classe maternelle, primaire ou de premier cycle secondaire dont l'effectif ne doit pas dépasser 20 élèves (EPIC, 1994). Dans l'enseignement obligatoire, l'effectif maximum est de 25 pour les classes sans enfants à difficultés d'apprentissage ou handicap attestés (CE, 1995).

Les enfants dont le handicap et les besoins éducatifs particuliers sont attestés reçoivent dans les classes ordinaires l'aide d'enseignants de soutien formés à cet effet. Une déclaration ministérielle datant de juillet 1979 fait obligation aux établissements d'intégrer pleinement les enseignements de soutien dans le planning scolaire, l'intégration n'étant pas uniquement l'affaire de la classe, mais celle de l'ensemble de la communauté scolaire (EPIC, 1994).

En vertu d'une loi datant de mai 1982, les enseignants de soutien ayant reçu une formation ad hoc sont affectés aux établissements concernés, généralement à raison d'un enseignant pour quatre élèves ayant officiellement besoin de soutien, mais ce nombre peut être inférieur à quatre et l'on en arrive parfois à un ratio d'un enseignant pour un élève à raison de 18 heures par semaine, en cas de difficultés particulièrement sévères ou dans les zones isolées. Au niveau du premier cycle secondaire, un décret ministériel de février 1979 admet qu'il est parfois nécessaire de prévoir un programme d'enseignement individualisé et de s'écarter du dispositif habituel en matière d'examen de fin de cycle (*op. cit.*).

Un texte datant de mai 1982 prévoit l'affectation aux maternelles d'enseignants de soutien ayant reçu une formation ad hoc, de manière à faciliter l'intégration des tout jeunes enfants lorsqu'ils ont des besoins éducatifs particuliers. Les pratiques d'intégration déjà appliquées aux enfants de moins de 6 ans ont été confortées par la publication en juin 1991 de directives gouvernementales relatives à l'orientation, qui stipulaient que « les écoles maternelles doivent prendre en

charge tous les enfants, y compris ceux qui ont des problèmes d'ajustement et des difficultés d'apprentissage » (*op. cit.*).

A la suite d'un arrêt rendu par le Tribunal constitutionnel en juin 1987, les dispositions relatives aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage et des handicaps au niveau de la scolarité obligatoire ont été étendues à l'enseignement post-obligatoire. Tous ces développements se retrouvent dans une loi de février 1992, qui vise l'intégration des élèves appartenant à la catégorie d'âge des 14-19 ans et des étudiants du supérieur. Elle rend obligatoire l'adaptation des locaux et des équipements, la collaboration d'enseignants de soutien, la formation desdits enseignants et la mise en place d'un dispositif permettant aux intéressés de disposer d'une marge de temps supplémentaire aux examens et de bénéficier d'un soutien pour surmonter les difficultés qu'ils pourraient éprouver dans la lecture des questions d'examen et dans la communication de leurs réponses. Il est demandé aux universités de mener des actions de recherche concernant les divers aspects des handicaps (*Gazzetta Ufficiale*, 1992 ; EPIC, 1994).

La Loi-cadre 104 de février 1992 précise les critères de certification des enfants ayant des difficultés d'apprentissage ou des handicaps. Elle améliore encore leur intégration en instaurant une liaison entre les services éducatifs, les services de santé et les services sociaux, en créant des groupes de travail interdisciplinaires dans les écoles et en prévoyant un contrôle plus strict de l'accessibilité des bâtiments, y compris des écoles (*op. cit.*). La coopération interdisciplinaire est renforcée par un décret de la Présidence en date de février 1994, qui établit une procédure grâce à laquelle le diagnostic de handicap fonctionnel se traduit directement par un profil de niveau fonctionnel. A partir de ce profil, l'enseignant élabore un plan d'enseignement individuel, le met en pratique, en évalue les résultats et planifie la suite de l'intervention (EURYDICE, 1996*a* ; De Anna, 1996).

Recommandations

Le ministère de l'Enseignement public produit, dans le cadre de ses compétences en matière d'enseignement préscolaire, primaire, secondaire de premier et de deuxième cycle, des directives générale concernant les programmes d'étude et l'évaluation et il fixe les exigences de niveau pour l'examen final au niveau de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur extra-universitaire. Il promeut l'adaptation des cursus et des programmes et autorise l'expérimentation en ce qui concerne les programmes et la durée des enseignements (CE, 1995).

Le ministère de l'Éducation est assisté dans sa tâche de planification et de suivi de la politique éducative par le Conseil de l'éducation nationale, qui comprend 71 membres représentant aussi bien le monde du travail que celui de l'éducation (*op. cit.*).

Le ministère est également conseillé, au même titre que les établissements, par le corps de l'Inspection technique. Certains inspecteurs travaillent au sein du ministère, d'autres à l'échelon de la région, mais leurs activités font l'objet d'une coordination nationale. Leur mission consiste à conseiller les établissements sur l'organisation, l'élaboration et l'évaluation de leur programme de formation continue des maîtres (*op. cit.*). Selon certains de ses représentants, ce corps devait initialement compter 600 agents à l'échelon national ; mais 350 seulement sont affectés, dont 75 à l'échelon national, les autres se répartissant entre les régions.

Financement

Les salaires et la formation initiales du personnel sont financés dans l'enseignement obligatoire et dans la plupart des établissements du deuxième cycle par le ministère de l'Enseignement public, qui procède pour l'essentiel à un transfert de crédits au bénéfice des services de province ou des établissements. La répartition des crédits destinés aux bâtiments, au transport scolaire et aux supports pédagogiques se fait également pour une large part à l'échelon de la province (*op. cit.*).

Le montant du coût de la prestation éducative proposée aux enfants à besoins particuliers est difficile à calculer, dans la mesure où une partie notable de ce coût, notamment celui de certains services de soutien externes, est supportée par les autorités de santé et par les instances locales.

Une comparaison du taux d'encadrement dans l'enseignement ordinaire et dans les écoles spéciales permet de se faire une idée du coût respectif des prestations éducatives en milieu scolaire destinées aux enfants affectés de handicaps, mais ce chiffre ne prend pas en compte des facteurs tels que le coût des bâtiments, du transport scolaire, des équipements et de la formation des maîtres, ou encore le fait que les enfants inscrits dans une école spéciale ont souvent un handicap plus sévère, et donc plus coûteux. Mais comme les coûts salariaux représentent une part importante des coûts récurrents de l'éducation, la comparaison n'est pas inutile.

Les statistiques du ministère de l'Enseignement public pour 1993 font apparaître pour l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire de premier cycle en Italie un chiffre total de 100 512 élèves à handicap attesté et de 46 093 enseignants de soutien, soit un ratio enseignants/élèves de 2.2 pour 1. Pour cette même catégorie d'âge, on recensait en Italie 107 écoles spéciales et 839 unités pédagogiques spéciales accueillant 3 135 élèves encadrés par 1 328 enseignants. Au total, le ratio élèves/enseignants était donc de 2.4 pour 1.

Lorsqu'on compare ces ratios, il convient de prendre en compte dans une certaine mesure le fait que lorsqu'une classe a parmi ses élèves un enfant handicapé, son effectif est généralement inférieur de 20 % à celui d'une classe sans enfant handicapé. D'un autre côté, le fait que les classes ou unités spéciales sont relativement

peu nombreuses se traduit souvent par un coût unitaire du transport scolaire et des frais fixes relativement élevés.

Globalement, la plus grande prudence s'impose certes dans le traitement de ces chiffres, mais ils donnent à penser que les coûts de l'enseignement intégré et de l'enseignement séparé sont probablement très comparables. Même si cela n'est vrai qu'en première approximation, l'idée qu'en matière de placements les choix doivent être guidés par l'intérêt éducatif de l'enfant plutôt que par des considérations de coût s'en trouve renforcée.

Formation

La plupart des maîtres de l'enseignement préscolaire et primaire en exercice ont bénéficié d'une formation initiale composite faisant alterner enseignement théorique et stages pratiques dans le cadre d'un cycle de trois ans ne dépassant pas le niveau du deuxième cycle secondaire. Mais, conformément à une loi entrée en vigueur en 1990, cette formation se fait depuis 1994 en quatre ans, selon une formule mixte de cours théoriques et pratiques de niveau universitaire. La formation au métier d'enseignant dans le second degré passe par un diplôme de l'enseignement supérieur dans une matière spécialisée, suivie d'un cycle de spécialisation débouchant sur un diplôme d'enseignant (CE, 1995).

Après leur formation initiale, les maîtres de l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire de premier cycle doivent passer un examen de spécialité (le *concorso*) pour être titularisés. En Italie, les maîtres de l'enseignement public ont le statut de fonctionnaires (*op. cit.*).

Il n'est généralement pas exigé des enseignants qu'ils suivent une formation continue (*op. cit.*). Les enseignants de soutien affectés à un établissement ordinaire qui travaillent avec des enfants à difficultés d'apprentissage attestées doivent suivre une formation spécialisée axée sur l'enseignement spécial (EPIC, 1994).

Services de soutien

La présence à l'intérieur même de l'établissement d'un personnel enseignant de soutien ayant bénéficié d'une formation ad hoc a déjà été mentionnée. On prévoyait au départ un enseignant pour quatre enfants à handicap attesté, mais les statistiques du ministère de l'Enseignement public pour 1993 font apparaître une amélioration notable du taux d'encadrement, qui s'établit globalement à 2.18 élèves par enseignant. Le tableau 6.1 indique le nombre d'élèves handicapés par enseignant de soutien.

La loi d'août 1977 instaurant ce dispositif de soutien demande par ailleurs à chaque district de prévoir localement un local médical convenablement équipé pour accueillir les services de soutien externes assurés par une équipe comprenant

Tableau 6.1. **Nombre d'élèves handicapés par enseignant de soutien, 1993**

Type d'établissement	Ratio élèves/enseignant
Préscolaire	2.30 pour 1
Primaire	2.31 pour 1
Secondaire 1er cycle	2.04 pour 1
Secondaire 2e cycle	2.12 pour 1

un sociologue scolaire, un psychologue et des enseignants intervenant auprès des enfants confrontés à des difficultés particulièrement sévères. Parmi les mesures précisées dans cette loi figure la gratuité du transport entre le domicile et l'école en cas de besoin (*op. cit.*).

La coopération entre services qu'implique un tel dispositif – certaines prestations éducatives de soutien sont assurées par les services de santé – est facilitée par le fait qu'autorités éducatives et autorités de santé ont géographiquement les mêmes limites de juridiction à l'échelon provincial et régional. La Loi 502 de 1994 exige de la cellule de santé locale et des organismes du district qui en dépendent d'assurer une prestation en matière de prévention et de traitement pour les personnes handicapées et de coordonner son intervention avec celles des autres prestataires locaux, notamment avec les autorités éducatives, les services sociaux et les associations bénévoles.

Participation des parents et des collectivités locales

Un enfant dont on pense qu'il a des besoins éducatifs particuliers peut être dirigé vers l'autorité de santé locale, soit par les responsables scolaires, soit par ses parents ; le diagnostic précédant l'attestation ne peut se faire en tout état de cause qu'avec l'accord de la famille (*op. cit.*).

Élaboration du programme d'études

Depuis 1990, les maîtres de l'enseignement primaire sont affectés à un « module » se composant soit de deux enseignants pour trois classes, soit de trois enseignants pour quatre classes ; chacun d'entre eux est responsable d'un certain nombre de matières et reste affecté à ce module pendant deux ou trois ans. A partir de la 3e année du cycle primaire et à mesure que l'on se rapproche de la 5e année, le nombre des cours spécialisés augmente progressivement et les élèves d'une même classe ont affaire à des enseignants qui sont spécialisés dans une matière (CE, 1995). On a donc là une formule d'enseignement partagé, y compris pour les enfants à besoins éducatifs particuliers (Abbring et Meijer, 1994).

Au niveau du premier cycle secondaire, l'enseignement se fait également par spécialités, mais les enseignants sont généralement responsables d'une classe qu'ils suivent normalement pendant trois ans (CE, 1995). Il arrive que l'enseignant qui a apporté son soutien à des enfants en difficulté ou handicapés accompagne ces enfants jusque dans le secondaire pour faciliter la transition (Abbring et Meijer, 1994).

Évaluation

A la fin de l'année scolaire au cours de laquelle ils atteignent l'âge de 11 ans, les enfants passent l'examen du certificat d'études primaires, qui porte sur les compétences linguistiques et mathématiques et qui se compose de deux épreuves écrites et d'une épreuve orale. Les échecs sont très rares, mais en cas d'échec l'intéressé est parfois contraint de redoubler et de repasser l'examen (CE, 1995).

Lorsque les enfants atteignent l'âge de 14 ans qui marque normalement la fin de la scolarité obligatoire, ils passent l'examen de fin d'études du premier cycle secondaire qui comporte des épreuves orales et écrites dans trois matières obligatoires, l'italien, les mathématiques et une langue étrangère, alors que les enfants à handicap scolaire attesté peuvent se voir proposer des épreuves aménagées et simplifiées correspondant au programme d'études modifié qu'ils ont éventuellement suivi (EPIC, 1994). Les enfants peuvent prolonger leur séjour dans le premier cycle secondaire au-delà des trois années prévues s'ils sont contraints de redoubler ; en 1991, 5.6 % des élèves de ce cycle ont abandonné leur scolarité sans avoir passé l'examen final (CE, 1995).

Développements ultérieurs

Il semble certes inévitable que dans certains cas des enfants qui pourraient très bien suivre un enseignement ordinaire pendant leur scolarité obligatoire soient maintenus dans un contexte séparé. Mais ces cas sont vraiment très peu nombreux et l'on peut dire qu'à cet égard l'intégration a été poussée aussi loin qu'il était possible. Les personnes interrogées se sont déclarées très satisfaites du dispositif actuel et les pouvoirs publics continuent d'apporter un soutien marqué à l'enseignement intégré.

Mais il existe un débat à l'échelon national sur la question de savoir si à l'échelon local les établissements ne pourraient pas parfois jouer un rôle plus spécifique vis-à-vis des enfants présentant des handicaps. Tout en continuant à fonctionner comme des établissements ordinaires et à accueillir la totalité des enfants vivant dans leur zone de recrutement, ils pourraient en outre se voir dotés de ressources spéciales leur permettant d'accueillir des enfants handicapés venus de zones proches. Il s'est dit également qu'il serait intéressant pour les enfants présentant des handicaps de pouvoir passer une partie de leur temps dans des classes ordinaires

et une autre partie avec d'autres enfants handicapés. On ne sait pas encore si ces développements se concrétiseront rapidement.

Il conviendrait d'envisager d'autres développements pour la période qui suit la scolarité obligatoire. En dépit du fait que les textes prévoient, au niveau du deuxième cycle secondaire, un aménagement des installations et une prestation de soutien pour les enfants présentant des handicaps, les statistiques du ministère de l'Enseignement public font apparaître qu'en 1993 les élèves présentant des handicaps étaient dix fois moins nombreux à ce stade que dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle secondaire.

Il semble peu vraisemblable qu'un tel écart puisse s'expliquer par une insertion professionnelle des élèves handicapés ayant quitté l'école, puisque parmi les moins de 25 ans le chômage touchait en 1993, à l'échelon national, un tiers de la population active (OCDE, 1995*b*). Il nous a été dit que parmi les jeunes quittant l'école certains refusent de faire renouveler leur attestation de handicap, en raison de l'effet de stigmatisation d'une telle démarche. S'ils n'ont pas cette attestation au moment d'accéder à un autre cycle de formation, ils n'ont plus droit à la prestation éducative de soutien et ne reçoivent donc pas l'aide dont ils ont éventuellement toujours besoin.

B. Dispositifs locaux

Prévalence

Les statistiques du ministère de l'Enseignement public indiquent qu'en 1993 et dans la région considérée le nombre des enfants relevant de la scolarité obligatoire inscrits dans les établissements publics primaires et secondaires du premier cycle était de 390 119 élèves, soit 8.4 % du chiffre national correspondant. Même si cette région n'est pas une des plus pauvres du pays, l'incidence des besoins éducatifs particuliers attestés est l'une des plus fortes, puisqu'elle s'établit à 2.4 %. Dans la mesure où ce chiffre est celui des enfants ayant subi une évaluation formelle, il ne constitue peut-être pas obligatoirement un indicateur de la seule incidence des handicaps. Il peut exister par exemple des différences d'une région à l'autre en ce qui concerne l'activité de l'équipe de soutien et ces variations sont susceptibles d'influer sur les statistiques. Le tableau 6.2 compare les niveaux enregistrés au niveau régional et au niveau national, pour les différents types d'écoles.

En 1993, on recensait dans l'enseignement préscolaire et dans la scolarité obligatoire 185 enfants placés dans un contexte éducatif séparé, soit 0.04 % de l'effectif de la catégorie d'âge correspondante et 1.8 % du nombre des enfants à besoins particuliers attestés. Ces deux pourcentages sont inférieurs aux pourcentages nationaux.

Tableau 6.2. **Élèves de l'enseignement public ayant des besoins éducatifs particuliers attestés, en pourcentages, 1993**

	Maternelles	Écoles primaires	Secondaire 1er cycle	Secondaire 2e cycle
Dans la région	1.06	2.19	2.70	0.30
Niveau national	0.90	1.83	2.23	0.22

Dispositifs

Le tableau 6.3 donne la répartition, en 1993, des différents types de handicap parmi les enfants de la région placés dans un contexte éducatif séparé. Il fait apparaître une proportion plus élevée d'enfants présentant un déficit visuel et une proportion moins élevée d'enfants ayant des difficultés psychologiques qu'au niveau national.

Tableau 6.3. **Répartition des handicaps parmi les enfants placés dans un contexte éducatif séparé, en pourcentages, 1993**

Type de handicap	Niveau régional	Niveau national
Visuel	42	14
Auditif	5	10
Physique	0	3
Psychologique	10	33
Multiple	44	40

Note : Chiffres arrondis au pourcentage le plus proche.

Politique générale

La politique de l'éducation est centralisée. Les établissements publics ou privés sollicitant une autorisation légale doivent se conformer aux lois, décrets et règlements nationaux (CE, 1995).

Si la stratégie adoptée à l'échelon national est nettement favorable à l'enseignement intégré, la coordination de sa mise en œuvre dans les différentes régions du pays est extrêmement faible et on note de forts écarts régionaux. Parmi les difficultés évoquées à l'échelon régional, on peut citer le fait que certains professeurs titulaires préfèrent voir l'enseignant responsable du soutien travailler avec l'enfant en dehors de la classe ; que l'enfant est certes inscrit dans une classe ordinaire, mais que l'enseignant l'ignore ; ou que les parents d'élèves ne présentant pas de

handicap sont opposés à l'intégration. Parmi les raisons évoquées pour expliquer les difficultés d'application de certains programmes intégrés, on peut citer le fait qu'ils ont été lancés à l'échelon national sans prise en compte suffisante de la perspective régionale ; l'absence de formation adéquate des professeurs titulaires ; et l'absence des compétence requises parmi les enseignants de soutien (Abbring et Meijer, 1994).

Législation

Dans le cadre de la législation nationale, chacune des 20 régions du pays dispose d'un certain nombre de compétences propres dans le domaine législatif, administratif et financier (CE, 1995).

Recommandations

Il existe dans chaque province des conseils scolaires provinciaux, qui donnent leur avis pour l'ensemble de la province sur l'implantation et la répartition des écoles, l'orientation pédagogique, le droit de suivre une formation et l'utilisation des sites à des fins éducatives par des instance extérieures. Les conseils scolaires de district envisagent à un échelon plus local des projets expérimentaux et des services d'orientation (*op. cit.*).

Les représentants de l'Inspection déclarent que leur rôle consiste à coordonner le travail des conseils à l'échelon régional, provincial et local, donc à renforcer les liens entre les différents niveaux de l'éducation, depuis les maternelles jusqu'à l'université. Chaque inspecteur se voit affecter un certain nombre d'établissements (200 dans un cas) et il est fréquent qu'il visite en moyenne trois établissements par an. L'inspecteur s'intéresse au travail réalisé dans sa discipline de spécialité, mais également à l'ensemble de l'établissement : il vérifie par exemple que les lois y sont bien respectées.

Dans le cadre de l'enseignement spécial, les inspecteurs participent parfois aux négociations avec les parents concernant la prestation éducative proposée à leur enfant ; ils peuvent être consultés de manière générale sur les aménagements de programme en faveur des enfants à besoins éducatifs particuliers ; ils surveillent parfois le programme d'enseignement individualisé proposé aux jeunes à besoins éducatifs particuliers attestés ; enfin, ils peuvent donner leur avis sur l'aménagement des examens et autres formes d'évaluation et veiller par exemple à ce que les élèves atteints d'une déficience auditive ou visuelle ne soient pas indûment pénalisés.

Financement

La répartition des crédits entre les établissements est de la compétence des conseils scolaires provinciaux (CE, 1995).

Formation

Les représentants de l'Inspection évoquent leur participation, avec celle d'un groupe d'enseignants, au système de formation de la région pour les enseignants en poste. Ceux-ci se voient attribuer un tuteur, suivent un stage de 100 heures de cours et passent un examen écrit ou oral. Un succès leur permet obtenir leur titularisation et de remplir les conditions requises pour une augmentation de salaire.

Les enseignants de soutien travaillant avec les enfants dont les difficultés d'apprentissage ou les handicaps sont attestés doivent suivre une formation continue. Celle-ci se présente depuis quelques années sous la forme d'un stage de 1 150 heures réparties sur deux ans, avec 300 heures de formation en cours de service. Ce stage comporte un enseignement portant sur la psychométrie, les sciences de l'éducation, la pédagogie et la législation pertinente. Les enseignants bénéficient d'une initiation à la recherche dans le domaine de l'enseignement de soutien, rédigent une thèse et la soutiennent devant une commission composée d'inspecteurs en poste dans une autre région.

Nous avons pu voir par exemple une thèse consacrée aux principes à appliquer pour obtenir une modification du comportement par le biais de programmes d'enseignement individualisés, notamment dans le cas d'une adolescente atteinte du syndrome de Down qu'il s'agissait d'aider à retrouver ses repères temporels.

Services de soutien

Les statistiques du ministère de l'Enseignement public pour 1993 font apparaître, dans les établissements secondaires du premier cycle de la région, un taux d'encadrement de 1.88 pour les enfants à besoins éducatifs particuliers attestés, soit un chiffre légèrement supérieur à la moyenne nationale (un enseignant pour 2.04 élèves), alors que dans les autres cycles de l'enseignement public ordinaire, le chiffre était très légèrement inférieur au ratio national. Pour l'ensemble de la région, le taux d'encadrement dans l'enseignement ordinaire est d'un enseignant pour 2.11 élèves.

Les services de soutien médicaux et psychologiques sont organisés à l'échelon régional (CE, 1995). Il a été rendu visite à deux des 12 antennes médicales scolaires de la région. Au cours de la première visite, une réunion a été organisée avec 12 membres du personnel de santé, qui propose une prestation de soutien pluridisciplinaire pour l'un des districts de la région dans laquelle l'établissement est situé. L'équipe est dirigée par un psychiatre et elle comprend des psychologues, des kinésithérapeutes et des travailleurs sociaux. Elle collabore avec des familles dont les enfants ont moins de 18 ans, avec pour objectif essentiel de prévenir ou de traiter les désordres mentaux parmi les enfants. Elle est installée dans une clinique où elle assure une prestation ambulatoire, mais certains membres de

l'équipe se rendent parfois dans l'établissement de l'enfant concerné pour une activité de conseil aux enseignants et aux parents.

L'intervention directe sur l'enfant représente certes une part importante du travail de l'équipe, mais il s'est révélé que cette activité était difficile à quantifier. Une partie du travail réside dans l'établissement d'attestations pour les enfants ayant des difficultés d'apprentissage ou souffrant d'un handicap qui a une incidence sur l'activité scolaire, ce qui leur donne droit à l'aide d'enseignants de soutien spécialisés au sein de leur école.

L'équipe devrait consacrer en principe quelque 10 % de son temps à l'établissement de ces attestations, mais il semble que le pourcentage réel soit bien supérieur. Il s'agit d'une activité contestée, d'une part parce que les enseignants exercent de fortes pressions sur les parents pour les inciter à déclencher la procédure correspondante, qui se traduit pour l'établissement par une augmentation des ressources ; d'autre part, parce que cette procédure, qui est prévue par la loi et qui incombe officiellement aux services de santé, prend sur le temps que l'équipe préférerait consacrer à la prévention et à l'intervention thérapeutique.

Le processus d'évaluation aboutissant à l'attestation est généralement pluridisciplinaire. Mais ce n'est pas toujours le cas et il suffit qu'une personne, qui peut être le psychiatre ou le psychologue, signe le procès-verbal. Compte tenu des autres urgences auxquelles l'équipe est confrontée, ce travail d'attestation ne se fait pas toujours.

La loi de février 1992 formule à nouveau les principes qui doivent présider à l'attestation de difficultés d'apprentissage ou de handicaps, mais l'équipe trouve que les critères restent imprécis et elle signale que la question de savoir dans quel cas accorder ou refuser une attestation n'est toujours pas tranchée. Les enseignants donnent l'impression d'être très favorables à l'octroi de l'attestation, mais l'équipe de la clinique se montre moins enthousiaste, notamment du fait que cette attestation peut entraîner pour l'intéressé un effet de stigmatisation.

Le processus de l'attestation peut valoir à l'intéressé aussi bien un soutien pédagogique que des séances d'orthophonie ou de kinésithérapie, lesquelles se déroulent généralement dans un centre de rééducation en dehors des heures de classe, mais aussi une aide à domicile financée par les services sociaux de la commune, sur avis émis par les services de santé.

Sur l'ensemble de la population enfantine, on estime que 5 % sont confrontés à des difficultés légères et que 2 % entrent dans le cadre de la définition donnée par les pouvoirs publics. On signale que 2 % (soit environ 0.1 % de l'effectif total) ne sont pas scolarisés et sont inscrits dans un centre de rééducation ou une garderie (on en recense 60 dans la région selon certaines estimations), ou bien bénéficient d'une aide à la maison. Des doutes ont été exprimés quant à l'efficacité des

garderies : celles-ci font l'objet, nous dit-on, d'un contrôle très strict en ce qui concerne leur « rapport qualité/prix ».

L'antenne médicale locale assure une prestation d'évaluation, de conseil et de thérapie pour les enfants handicapés et pour leurs parents. Mais elle ne constitue pas l'unique recours possible pour les familles à l'échelon local. Au cours de la seconde visite, le personnel d'une autre antenne médicale locale a expliqué que les antennes locales pratiquaient diverses formules d'externalisation de leurs prestations au bénéfice d'établissements privés.

Les établissements privés font acte de candidature à l'échelon de la région. Les antennes locales offrent un nombre limité de places ; elles ne disposent pas toujours de l'expertise ou des équipements nécessaires pour le type d'intervention qui leur est demandé et elles sous-traitent donc, en assurant un contrôle. Les établissements privés doivent être homologués sur la base des critères posés par les services de santé, lesquels peuvent procéder à la fermeture si les critères ne sont pas satisfaits. La législation donne au public le droit de faire son choix parmi les établissements agréés, ce qui assure une certaine concurrence entre établissements publics et privés. A côté de cette intervention contractuelle pour le compte des services nationaux de santé, les établissements privés peuvent effectuer des interventions payantes, soit directement, soit par le biais des plans d'assurance.

Participation des parents et des collectivités locales

Dans chaque province, le professeur principal et ses collègues dépendent directement du Directeur provincial de l'enseignement, lequel se concerte avec le Conseil scolaire provincial au sein duquel les parents sont représentés. Les parents sont également représentés dans les conseils scolaires de district, où siègent aussi des représentants des élèves de l'enseignement secondaire de deuxième cycle, des syndicats et de l'activité économique et culturelle locale. Ils sont en outre représentés dans tous les conseils d'établissement (CE, 1995).

Outre les services de soutien gérés par l'antenne médicale locale ou par des organismes privés, il existe une offre bénévole de prestations en faveur des enfants handicapés, généralement assurée par des associations de parents d'élèves. Cette activité ne relevant officiellement ni de l'éducation ni de la santé, elle n'est contrôlée par aucune des deux autorités correspondantes. Mais, elle doit faire l'objet d'une déclaration au tribunal local. L'Église catholique propose une importante structure de soutien, au même titre que les organismes caritatifs qui sont souvent eux-mêmes très proches des églises. Il s'agit dans les deux cas de figure d'une intervention bénévole, assurée aussi bien par des membres de la collectivité qui ne sont pas spécialistes du domaine que par des personnes exerçant la profession de médecin, de travailleur social, etc.

Élaboration du programme d'études

Le dispositif adopté en matière d'enseignement spécial fait l'objet d'une coordination, d'une planification et d'un soutien à l'échelon de la province (Abbring et Meijer, 1994). Les représentants de l'Inspection disent participer à l'adaptation des programmes pour les enfants à besoins éducatifs particuliers et à l'élaboration de programmes individualisés, les progrès réalisés par les enfants étant consignés dans leur bulletin annuel. Dans l'enseignement post-obligatoire, les élèves qui n'assistent pas aux cours sont tenus de redoubler.

Évaluation

Les représentants de l'Inspection déclarent effectuer trois inspections par an dans tous les établissements de la région et contrôler la progression des enfants à besoins particuliers. Il nous a été signalé que 90 % environ des élèves et la plupart des enfants présentant une déficience sensorielle ou motrice passent dans l'enseignement secondaire du second degré, alors que la moitié seulement des enfants à difficultés d'apprentissage attestées réussissent ce passage et que 20 % des enfants à besoins attestés commettent un suicide. Un document d'un établissement de deuxième cycle indique qu'au niveau national 45 % seulement des nouveaux inscrits dans le deuxième cycle obtiennent leur certification et que 20 % abandonnent au cours des deux premières années.

Il a été demandé à plusieurs des personnes rencontrées de donner leur sentiment sur les raisons pour lesquelles en Italie l'enseignement intégré est devenu rapidement universel il y a de cela une vingtaine d'années et se maintient à un bon niveau depuis. Dans les réponses, ont été cités la nomination d'enseignants de soutien, la législation et le financement par les pouvoirs publics du soutien à la prestation attendue, ainsi que le volume de la formation prévue pour ces enseignants. Parmi les autres facteurs invoqués figurent l'attitude jugée très favorable de la grande majorité des enseignants, attitude renforcée par la participation de l'Église à l'éducation et par une culture catholique qui suscite l'intervention de la collectivité en faveur des personnes défavorisées.

Développements ultérieurs

La nécessité de développements ultérieurs et les actions possibles sont probablement très similaires à l'échelon local à celles qui ont été décrites au niveau national.

C. Les établissements visités

Généralités

L'école primaire visitée se situe dans l'un des quartiers les moins favorisés de la ville ; elle accueille des enfants âgés de 6 à 11 ans et son effectif est légèrement

supérieur à 600 élèves, dont 25 à handicaps attestés. Sur les 80 enseignants, 13 sont des enseignants de soutien. Les professeurs titulaires et les enseignants de soutien sont recrutés sur la base d'un service de 24 heures par semaine, dont 2 heures de préparation. Les enfants ont presque tous 40 heures de cours hebdomadaires, dont 34 heures de travail en classe.

L'établissement secondaire de premier cycle visité sert depuis plus de 20 ans de site expérimental, notamment pour le développement de l'enseignement intégré. L'effectif est de 230 élèves, dont 20 à handicap attesté, et l'emploi du temps comporte généralement 41 heures hebdomadaires. Parmi les 51 membres du corps enseignant, 21 assurent l'enseignement de soutien. Les enseignants ont une charge hebdomadaire de 20 heures : 18 heures d'enseignement, une heure de réunion et une heure de formation en cours d'emploi. L'effectif des classes varie entre 20 et 26. A la sortie de cette école, trois quarts des élèves handicapés s'inscrivent dans le deuxième cycle ou dans un centre de formation professionnelle. Les plus handicapés peuvent percevoir une allocation de l'État pour s'inscrire dans un établissement privé, souvent géré par une organisation religieuse.

Le deuxième cycle secondaire comporte soit une formation générale soit une formation plus spécialisée préparant à une carrière scientifique ou à un métier dans des domaines comme la restauration-hôtellerie et le tourisme. En vertu d'une loi de 1987 relative aux droits des handicapés, les établissements de second cycle doivent accueillir tous les élèves qui demandent à s'inscrire, y compris ceux qui ont des difficultés d'apprentissage sévères. L'attestation de besoins éducatifs particuliers peut être prolongée jusqu'à l'âge de 19 ans.

Les élèves et leurs familles ont le droit de choisir, et même celui de ne pas faire le bon choix. C'est ainsi qu'un élève exprimant le désir d'entrer dans un établissement formant aux métiers du tourisme peut se révéler incapable d'acquérir les compétences requises en langues étrangères. Mais les élèves à besoins éducatifs particuliers attestés suivent généralement les orientations, scolaires ou professionnelles, que leur indique le personnel de soutien avant leur sortie du premier cycle. Certains élèves à besoins éducatifs attestés sortent du second cycle avec une attestation d'assiduité, mais sans qualifications.

Le premier établissement de deuxième cycle visité accueille des jeunes entre 14 et 19 ans qui se préparent au métier d'enseignant dans une maternelle ou à celui de travailleur social. L'effectif, presque exclusivement féminin, est d'environ 300 élèves et l'établissement emploie 55 enseignants. On trouve en outre sur le site une école maternelle accueillant quelque 54 enfants entre 0 et 5 ans, qui sert aussi de centre de formation pour les élèves. Dans le deuxième cycle, l'effectif des classes atteint parfois 30 élèves, mais ne dépasse pas 25 en cas de présence d'un élève à besoins particuliers attestés.

Dans le premier établissement de deuxième cycle visité, huit élèves avaient des besoins éducatifs attestés, les uns pour déficiences sensorielles ou motrices, les autres pour difficultés d'apprentissage modérées. Il leur était affecté quatre enseignants de soutien, dont l'intervention se faisait essentiellement en classe, et qui consacraient 9 heures par semaine à deux filles. L'établissement a dans son personnel un psychologue qui participe à l'élaboration du programme d'études et qui fait un peu de formation des maîtres. Parmi le personnel non enseignant figure un technicien qui coordonne l'utilisation du matériel audiovisuel.

Le second établissement de deuxième cycle visité comporte quatre bâtiments ; l'effectif est de 1 062 élèves, dont 35 avec attestation. Vingt autres élèves étaient considérés comme présentant un handicap aussi sévère que les élèves à besoins attestés. Le personnel comportait 150 enseignants, dont 15 enseignants de soutien et un enseignant faisant fonction de psychologue scolaire.

Le troisième établissement de deuxième cycle visité assure un enseignement de la comptabilité ; son effectif est de 714 élèves, dont quelque 20 handicapés. Le personnel comprenait entre 70 et 75 enseignants, dont six assuraient l'enseignement de soutien.

Le centre de réinsertion professionnelle visité fait partie d'un système indépendant de communautés proches des milieux de gauche et des milieux catholiques, qui compte deux centres de ce type dans la région, 15 communautés dans l'ensemble de l'Italie et un certain nombre en Amérique du Sud. Ces communautés accueillent essentiellement des personnes handicapées, mais elles sont également ouvertes aux autres. Le centre a pour objectif d'assurer une formation professionnelle, principalement dans le domaine de l'artisanat et de l'informatique. L'autorité régionale paie l'inscription et le Fonds social européen participe au financement.

Le centre de réinsertion accueillait 85 stagiaires, la plupart présentant des difficultés d'apprentissage modérées et se situant dans la catégorie d'âge des 14-20 ans, auxquels il propose un programme hebdomadaire de 32.5 heures. Les élèves passent en moyenne deux ans dans ce centre, puis deux ou trois ans en apprentissage. Sur les vingt dernières années, quelque 120 stagiaires ont trouvé un emploi correspondant à leurs qualifications. Le corps enseignant se composait de 16 techniciens, travaillant 36 heures par semaine, dont 22 heures consacrées à l'enseignement dans le centre et le reste à l'insertion professionnelle des stagiaires.

Le centre de formation professionnelle visité est l'un des 11 centres similaires de la région ; il est administré à l'échelon régional et il accueille 350 stagiaires, dont 40 présentaient un handicap. L'âge des stagiaires varie entre 14 ans et l'âge adulte et ils alternent travail rémunéré et fréquentation du centre, parfois un seul jour par semaine. Les enseignants spécialisés collaborent souvent eux aussi sur la base d'un temps partiel et assurent des enseignements spécifiques.

Les enseignements professionnels couvrent l'informatique, le tourisme, la coiffure et le jardinage ; le jardinage est très apprécié des élèves moins performants. La plupart des élèves suivent un cycle de deux ans, mais les élèves handicapés ont la possibilité de faire ce même cycle en quatre ans, soit en suivant l'enseignement ordinaire, mais à leur rythme, soit en suivant un programme aménagé. Les plans d'étude individualisés sont mis au point par des intervenants sociaux : enseignants diplômés en psychologie ou en pédagogie recrutés par le ministère du Travail et rémunérés sur crédits de l'union européenne. Les intervenants sociaux travaillent en liaison avec le corps enseignant et assurent un suivi des stagiaires, tant sur le lieu de travail que dans le centre.

Financement

Comme on l'a vu plus haut, les statistiques du ministère de l'Enseignement public concernant les effectifs enseignants et scolaires donnent à penser qu'à l'échelon national que le coût de l'enseignement dispensé aux enfants handicapés est à peu près le même dans l'enseignement intégré et dans un contexte séparé. Dans les établissements ordinaires visités, il est possible de comparer les coûts de formation pour les enfants handicapés et pour les autres. La rémunération du personnel représente évidemment un poste de dépenses très important dans tout établissement, encore que, pour affiner l'analyse, il conviendrait de prendre en considération des facteurs tels que la formation, les services de soutien, les ressources en matériel et l'aide fournie aux enfants handicapés tant par les professeurs titulaires que l'aide fournie aux enfants sans handicaps par les enseignants de soutien.

Dans l'école primaire visitée, les chiffres de l'effectif enseignant et de l'effectif scolaire font apparaître un ratio élèves/enseignants de 8.6 pour 1 dans le cas des enfants sans handicap attesté et de 1.9 pour 1 dans le cas des enfants handicapés, ce qui veut dire que la formation des enfants handicapés revient 4.5 fois plus cher que celle des enfants sans handicap. Une comparaison similaire au niveau du second cycle donne à penser que l'écart se réduit à mesure que les enfants avancent en âge : on arrive à un coût quatre fois plus élevé dans le premier cycle et trois fois plus élevé dans le second cycle.

Dans toutes ces comparaisons, il conviendrait également de prendre en compte le fait que l'effectif d'une classe dans laquelle est inscrit un enfant handicapé ne représente souvent que 80 % de l'effectif d'une classe sans élève handicapé.

Qualité du travail

Le temps imparti a été consacré à la visite de plusieurs établissement, donc d'un nombre élevé de classes. Compte tenu de ces modalités, il n'a pas été possible de consacrer aux classes le temps suffisant pour permettre à « l'onde de choc »

créée par l'arrivée de visiteurs étrangers à l'établissement accompagnés de responsables de l'école de se calmer. Il s'ensuit que les enfants que nous avons vus ne se livraient pas à leurs activités habituelles. Il est toutefois possible de tirer quelques conclusions des leçons et du travail scolaire observés.

La plupart des élèves ou étudiants handicapés que nous avons vus étaient confrontés à des difficultés que l'on peut qualifier de modérées plutôt que de sévères. Mais certains d'entre eux présentaient des déficiences sensorielles ou motrices et certains avaient de toute évidence de sévères difficultés d'apprentissage. C'est ainsi que dans l'établissement de premier cycle un garçon qui avait dépassé l'âge de la scolarité obligatoire avait le niveau de développement intellectuel d'un enfant moyen de 3 ans et il suivait un programme d'études individualisé dans une classe où ses condisciples avaient entre 14 et 15 ans. Un autre adolescent du même établissement était atteint à la fois de surdité et d'autisme, n'avait qu'une faible maîtrise du langage et n'était que partiellement capable de créer des formes figuratives à partir d'un matériau tel que la terre à modeler.

Le travail en classe a été observé sur un ensemble de disciplines traditionnelles. Dans l'enseignement post-obligatoire, les étudiants handicapés ont été observés aussi bien sur leur lieu de formation qu'en classe. En matière de services de soutien, il a été vu des exemples de thérapie cognitive, de kinésithérapie et d'orthophonie.

L'impression d'ensemble est que les éléments handicapés étaient généralement bien intégrés dans les classes ordinaires, qu'ils étaient acceptés par leurs pairs et par les enseignants et qu'ils bénéficiaient le cas échéant de programmes d'études individualisés bien adaptés. L'efficacité de la formation était certes fortement liée à l'intervention des enseignants de soutien, mais elle était favorisée par une coopération étroite entre les enseignants de soutien et les professeurs titulaires.

Locaux et ressources

Les installations de l'école primaire visitée étaient maintenues apparemment à un niveau fonctionnel, mais relativement modeste, alors que les programmes adaptés bénéficiaient d'un bon niveau de ressources. Dans les établissements secondaires de premier cycle, les élèves devaient acheter les manuels scolaires de leurs propres deniers, même s'il était prévu un système de bons d'achat gratuit pour les enfants de familles économiquement défavorisées. L'établissement de premier cycle visité était bien doté en matière d'ateliers et d'équipements informatiques ; il disposait notamment d'un ordinateur équipé d'un synthétiseur vocal.

Le premier établissement de deuxième cycle visité est bien équipé pour l'observation grâce à une caméra vidéo et à un système de playback. Les classes sont filmées et l'établissement est doté d'une console centrale permettant d'enre-

gistrer simultanément sur plusieurs écrans, de sélectionner les images et de les éditer en temps réel. Ces installations sont très utilisées pour l'observation et l'analyse de la pratique enseignante dans les classes de maternelle. L'établissement est également bien équipé du point de vue informatique ; il est raccordé à Internet, ce qui lui donne accès entre autres à des programmes éducatifs. Comme dans les autres établissements de deuxième cycle, les élèves doivent acheter eux-mêmes les manuels.

Le deuxième établissement de second cycle visité dispose également d'un matériel audiovisuel et informatique impressionnant. Il est équipé notamment d'une cellule multimédia avec studio d'enregistrement, salle de contrôle et matériel de prise de vues et d'enregistrement sonore très fourni. Au moment de la visite, les élèves répétaient une pièce destinée aux plus jeunes. L'un des ordinateurs observés faisait tourner un test de lecture conçu par un membre du personnel enseignant et présentait graphiquement les résultats.

Dans l'établissement universitaire visité, deux enseignants avaient organisé une discussion avec un groupe d'étudiants handicapés, discussion qui mettait bien en relief les problèmes rencontrés par les élèves atteints de déficits visuels dans l'accès aux ressources. On signalait notamment l'absence d'ordinateur à écran large, la difficulté de passer un texte au scanner pour l'entrer dans l'ordinateur et l'agrandir, l'absence d'enseignants maîtrisant le Braille, les difficultés que comporte l'apprentissage du Braille même s'il se trouve un professeur capable de l'enseigner, le coût de la production de textes en Braille, les difficultés liées au fait que les textes en Braille sont parfois présentés dans un système sténographique, les carences des machines à écrire dotées d'un analyseur vocal (lorsque l'intéressé est enrhumé par exemple), l'impossibilité d'utiliser à la maison les aides électroniques de l'université et la pénurie d'accompagnateurs pour les déplacements. En dépit de leurs insuffisances actuelles, les ordinateurs sont considérés par les étudiants comme très utiles. Parmi les autres problèmes mentionnés figurait l'absence d'accès au gymnase.

Formation du personnel

Le programme prévu pour la formation en cours d'emploi des maîtres se destinant à l'enseignement de soutien est certes très étoffé, mais on retire de la visite l'impression que les formations continues à l'enseignement spécial destinées aux professeurs titulaires sont beaucoup plus rares. Or la coopération entre professeurs titulaires et enseignants de soutien est de toute évidence très importante : il y a là en soi une sorte de formation continue réciproque.

Dans le premier établissement de deuxième cycle visité, le psychologue assure une formation à la communication par l'intermédiaire de jeux de rôles simulant un conflit à résoudre entre parents, élèves et enseignants ; des enseignants en

poste dans d'autres établissements assistent à ces séances dans le cadre d'un cycle de formation de 100 heures débouchant sur une certification.

Le second établissement de deuxième cycle visité réalise une étude consacrée au bilan des programmes d'enseignement individualisés et une deuxième étude sur l'accès à Internet des élèves ayant des difficultés d'apprentissage légères.

Dans le centre de rééducation visité, le personnel était en train de planifier une formation destinée aux intervenants, formation ouverte également aux travailleurs sociaux et aux employeurs en contact avec les stagiaires du centre.

Programme d'études

Dans l'école primaire visitée, l'aide dispensée aux enfants à besoins attestés s'inscrit pour l'essentiel dans le cadre de la classe ordinaire, la mise au point des matériels pédagogiques adaptés impliquant une collaboration entre le professeur titulaire, l'enseignant de soutien et le psycho-pédagogue de l'école (il s'agit d'un enseignant ayant un rôle de consultant qui a bénéficié d'une certaine formation en psychologie et qui est spécialiste des enfants handicapés). Les programmes d'enseignement individualisés, tels qu'ils ont été observés dans des classes d'italien et de mathématiques, sont clairs, systématiques et détaillés. Ils précisent les connaissances à acquérir, les méthodes pédagogiques à utiliser et les moyens permettant à l'enseigner de vérifier les acquis.

Dans le premier établissement de second cycle visité, les enseignants de soutien diagnostiquent les difficultés d'apprentissage et décident du programme d'enseignement après concertation avec le personnel de soutien externe, les professeurs titulaires et les parents. Ils assignent à ces programmes individualisés des objectifs à court, à moyen et à long terme.

L'un des exemples donnés était celui d'une élève d'une classe de psychologie qu'il s'agissait d'aider à atteindre le niveau d'abstraction nécessaire pour comprendre la différence entre compétences innées et compétences acquises. Pour l'aider à passer du concret à l'abstrait, le programme lui proposait une liste de compétences et lui demandait de les classer. Dans un autre cas, il s'agissait d'aider un élève à développer ses capacités en arithmétique : il lui était demandé d'aller à la récréation acheter une collation pour ses camarades, d'enregistrer ses dépenses et de rendre la monnaie.

Certains des programmes aménagés sont de type professionnel. Un élève inscrit en 5e année et atteint du syndrome de Down n'avait pas été en mesure de remplir tous les critères requis pour devenir enseignant de maternelle, mais il était capable de jouer un rôle d'assistant dans la classe et d'aider à la surveillance des enfants de maternelle à l'heure du repas.

Tous les programmes ne sont pas scolaires ou professionnels : certains ont un caractère social. Les enseignants de soutien sensibilisent les élèves non handicapés et assurent, lorsque nécessaire, une fonction de conseil, dans le cas par exemple de filles ayant tendance à se montrer excessivement protectrices ou de garçons se mettant à exercer des représailles.

Les élèves handicapés inscrits dans le deuxième établissement de second cycle visité sont insérés pour la plupart dans l'enseignement ordinaire. Certains bénéficient par ailleurs d'une orientation professionnelle plus poussée.

Dans le troisième établissement de second cycle visité, les élèves handicapés suivent normalement le programme habituel de l'enseignement ordinaire, avec parfois des aménagements lorsque le point abordé risque d'être trop difficile. Dans un cours de physique sur les variations de température par exemple, un élève qui avait 18 ans (alors que les autres en avaient entre 15 et 16) et des difficultés d'apprentissage s'était vu proposer comme tâche de mesurer quotidiennement la température et de noter les résultats pour ses camarades. Les autres élèves de la classe avaient à traiter ces données, à en tirer des graphes, à calculer des moyennes, etc.

Dans le centre de réinsertion professionnelle visité, les stagiaires sont répartis en trois groupes. L'un se consacre à la poterie, à la céramique et aux arrangements floraux, l'autre au travail du cuir et à la menuiserie, et le dernier à l'informatique. Pour ces matières du programme, les intervenants aident les stagiaires à développer des aptitudes généralistes, applicables à la fabrication de toute une gamme de produits sur le lieu de travail.

Les stagiaires du centre de réinsertion doivent satisfaire aux conditions posées par les organismes assurant la prestation d'apprentissage. La plupart des places d'apprentissage se trouvent dans le secteur public. L'insertion se fait notamment dans une usine d'autobus, une fabrique de cierges, une boulangerie, une laiterie, des cantines scolaires et des compagnies du gaz et du téléphone. Ces entreprises bénéficient d'une incitation fiscale dans la mesure où elles n'ont pas à verser les cotisations d'assurance retraite. Les entreprises de plus de 35 salariés doivent accepter un certain quota de personnes handicapées ou bien acquitter une amende.

Gestion et organisation

Les classes fonctionnent généralement tous niveaux confondus, mais dans l'école primaire visitée, les enfants de la catégorie d'âge la plus élevée (10-11 ans) étaient répartis en deux classes, l'une d'effectif réduit regroupant les enfants à handicaps, l'autre comportant un effectif à peu près double et accueillant les enfants plus performants. Le directeur explique que la formule choisie permet d'accorder davantage d'attention au groupe des enfants socialement défavorisés ou handicapés.

L'établissement de premier cycle visité offre un bon exemple des interactions possibles entre le rôle de titulaire d'une classe et celui d'enseignant de soutien, le fait que le travail en équipe se pratique systématiquement dans cet établissement jouant en l'occurrence un rôle positif. Les enseignants de soutien consacrent les deux tiers de leur temps d'enseignement à l'aide en classe et consacrent le tiers restant à un enseignement de spécialité, essentiellement en atelier, dans des disciplines telles que l'artisanat, la céramique et l'informatique. Lorsqu'ils assurent le soutien du professeur titulaire, il y a parfois échange des rôles, l'enseignant de soutien prenant en charge le cours et le professeur titulaire faisant plus ample connaissance avec les élèves handicapés.

L'un des établissements de deuxième cycle, qui se trouve axer sa formation sur le tourisme, sert de base à une structure financée par la région qui permet aux élèves handicapés d'assister toutes les semaines à une réunion de coordination à l'intérieur de l'école et de passer le reste de leur temps à l'extérieur.

Accompagnés de leurs enseignants de soutien, les élèves suivent des cours dans d'autres établissements de deuxième cycle ou bien exercent une activité d'apprentissage choisie de telle manière que les intéressés ne soient pas pénalisés par leur handicap. Un tel dispositif peut notamment contribuer à réduire le sentiment d'isolement qu'éprouvent souvent les élèves handicapés et leurs enseignants de soutien. Il est prévu des dispositions similaires pour les stagiaires du centre de réinsertion et du centre de formation professionnelle visités.

Contrôle des capacités et des connaissances

Dans le premier établissement de second cycle visité, le corps enseignant utilise, dans la mesure du possible, pour les élèves à besoins particuliers le même système de bulletin de notes individuel que pour les autres élèves. Mais en cas de nécessité, on se sert d'un formulaire spécial faisant apparaître de manière détaillée les progrès de l'intéressé dans le cadre de son programme individualisé, et précisant les objectifs assignés et les objectifs atteints. Il est prévu trois évaluations annuelles par élève, auxquelles participent des experts des services de santé, les parents et les enseignants ; cette évaluation peut déboucher sur une modification des objectifs ou sur la décision de faire refaire à l'intéressé une partie de ses cours.

La plupart des élèves du second établissement de deuxième cycle visité quittent l'école au bout de trois ans avec une qualification de travailleur social ; ils peuvent donc être recrutés en cette qualité par les services de santé locaux. Certains restent jusqu'à la fin de la 5e année et obtiennent une qualification de technicien social ; ils peuvent alors travailler dans les services publics locaux ou s'inscrire dans l'enseignement supérieur.

Dans le second établissement de deuxième cycle visité, les élèves handicapés ne réussissent généralement pas du premier coup l'examen de 3e année ; soit ils se

réinscrivent alors pour le repasser, soit ils s'orientent vers un programme de formation régional, de coiffure ou de menuiserie par exemple. La plupart des élèves handicapés qui restent dans l'établissement jusqu'en 5e année pour passer l'examen final ne sont atteints que de déficiences physiques et les épreuves qu'on leur propose sont modulées en fonction de ces handicaps. Ils n'obtiennent pas obligatoirement un emploi correspondant à leurs qualifications, dans la mesure où certains des employeurs éventuels ne souhaitent pas recruter de collaborateurs handicapés, préférant payer l'amende pour non respect du quota.

Soutien moral individuel

L'un des problèmes qui se posent après la scolarité obligatoire est celui de l'insertion professionnelle, même pour ceux qui ont suivi un apprentissage ou une formation à orientation professionnelle. Le dispositif mis en place par la région permet aux élèves handicapés d'être rattachés à un établissement de deuxième cycle tout en effectuant des stages à l'extérieur ; on s'efforce de mettre en place à leur intention une formule groupée associant un apprentissage et un enseignement, l'insertion professionnelle dans un apprentissage y étant considéré dès le départ comme l'objectif final. Cette formule comporte par ailleurs une prestation d'orientation professionnelle avant l'accès à ce programme, des aménagements de programme pour tenir compte des besoins individuels, un soutien de type interdisciplinaire et, dans le cadre du programme, une aide au développement du sentiment de sa propre valeur.

Le premier établissement de second cycle visité a son propre centre d'information et d'orientation. Celui-ci consacre une partie importante de son activité aux problèmes de santé et de toxicomanie.

Liaison

A propos du personnel de soutien externe employé par l'antenne médicale locale, il nous a été signalé que conformément à une législation récente ce personnel est tenu de participer à des réunions de bilan concernant les élèves handicapés : il est prévu trois réunions annuelles pour l'ensemble de l'établissement et trois réunions opérationnelles pour traiter de problèmes individuels.

Au niveau de l'enseignement primaire, on dit que le médecin scolaire rend visite à l'établissement au moins une fois par semaine. Dans l'établissement visité, des réunions opérationnelles ont lieu, nous dit-on, deux ou trois fois par an pour aborder les cas individuels. Ces réunions durent entre une et deux heures ; elles sont présidées par le psychiatre de l'antenne de santé locale ; parmi le personnel de soutien externe qui y assiste, on trouve parfois un travailleur social, un orthophoniste et un kinésithérapeute. Les parents y sont conviés. L'un des objectifs

de ces réunions est d'élaborer ou d'évaluer les programmes d'enseignement individualisés.

La réunion à laquelle nous avons assisté faisait le bilan des progrès réalisés par un enfant de 3 ans issu d'un milieu défavorisé et présentant des difficultés d'apprentissage diffuses ; y participaient le psychiatre, le professeur titulaire de classe et l'enseignant de soutien. L'enfant suivait un programme ordinaire quelque peu aménagé : les textes de lecture étaient un peu simplifiés et les mots-clés étaient mis en vedette. A été également évoqué le cas d'un enfant que l'on aidait à structurer sa réflexion vis-à-vis des problèmes proposés en l'amenant à prendre des décisions successivement sur le contexte, le principe à appliquer, l'action et son résultat.

Le premier établissement de premier cycle visité et l'antenne médicale locale avaient des échanges importants. C'est ainsi que pour tout nouvel inscrit à besoins éducatifs attestés le service de santé fournit un diagnostic écrit du handicap, avec des renseignements sur l'étiologie, le comportement et le niveau de développement mental et physique.

Évoquant les réunions d'établissement et les réunions opérationnelles, le corps enseignant du second établissement de deuxième cycle visité signale que jusqu'ici c'était le docteur posant le diagnostic qui fixait le nombre hebdomadaire d'heures d'enseignement de soutien pour l'intéressé, alors que désormais la décision est généralement prise lors des réunions d'établissement, le chiffre pouvant varier entre 4 et 18 heures hebdomadaires.

Le personnel enseignant de ce même établissement déclarait que le personnel des services de soutien externes rechignait à participer aux réunions d'établissement et y participait rarement, car il n'est pas payé pour le faire. Les enseignants de soutien rendent visite au personnel de soutien externe dans les services de santé locaux, sur le rythme de trois visites par an et par enseignant en moyenne. La plupart des élèves handicapés se rendent quotidiennement, généralement après l'école, dans un centre de rééducation. La surcharge qui en résulte était considérée comme un problème et le suicide a été évoqué en tant que risque potentiel.

Le centre médical de rééducation visité est un exemple d'établissement privé avec lequel les services de santé locaux ont un accord de sous-traitance. Il s'agit d'un centre très spécialisé, le seul de ce type dans la région, qui a à la fois une activité de recherche et de soin. Il est spécialisé dans la rééducation post-traumatique, généralement après un accident de la circulation, et il compte 350 lits. Par ailleurs, il assure une prestation essentiellement ambulatoire en faveur des enfants handicapés à base notamment de thérapie cognitive, de kinésithérapie et d'orthophonie.

Cinquante-six enfants, dont un certain nombre de nourrissons, recevaient un traitement ambulatoire dans ce centre médical ; la plupart étaient amenés par leurs parents. Les enfants d'âge scolaire y viennent en dehors des heures de classe

ou au moment où sont abordés en classe les aspects moins essentiels du programme. Le personnel comprend 31 médecins, 20 à 25 ergothérapeutes, 77 kinésithérapeutes, 10 psychologues et 7 orthophonistes.

Conclusions

Dans les établissements visités, les enfants d'âge scolaire à handicap attesté ont accès à une formule efficace qui, dans des classes à effectif réduit, leur assure un soutien dans le cadre de l'enseignement ordinaire. Le travail observé et discuté indique que l'essentiel du soutien continue d'être apporté dans les classes ordinaires, que les programmes individualisés sont soigneusement conçus et bien structurés, que les consultations entre professeurs titulaires et enseignants de soutien sont nombreuses et que les enfants sont généralement bien acceptés et intégrés dans l'établissement.

Si ce système d'aide a pu se maintenir sur une période de quelques deux décennies, aussi bien localement qu'à l'échelon national, cela s'explique probablement en partie par le fait que seule une proportion réduite des enfants d'âge scolaire relève de la catégorie correspondante, 2 % environ au niveau national, et que ces enfants bénéficient d'une aide très importante ayant pour but de les garder dans l'enseignement ordinaire. La dotation en ressources cible les besoins réels et s'appuie implicitement sur l'idée que les enfants dont les handicaps ne sont pas suffisamment sévères pour justifier une attestation doivent eux aussi être éduqués dans l'enseignement ordinaire.

Parmi les autres facteurs ayant joué un rôle, mis à part le sens civique et la volonté politique incarnés dans la législation qui a mis en place ce système, on peut citer les suivants :

- Un dispositif efficace, auquel est associée l'Inspection, visant à assurer une formation substantielle aux enseignants de soutien.
- Une législation qui au fil des années a démontré systématiquement l'attitude favorable des pouvoirs publics vis-à-vis l'intégration et qui a fait en sorte que l'enseignement de soutien bénéficie d'un financement adéquat.
- Un contrôle assuré à l'extérieur du système tant en ce qui concerne le nombre des attestations de handicap accordées que le volume de l'enseignement de soutien qu'impliquent ces attestations.
- Une culture bien ancrée, fondée sur les valeurs du catholicisme romain, de soutien collectif aux personnes handicapées.

Une difficulté se manifeste dans le système de gestion des attestations : il est naturel que le personnel des services de santé locaux place ses priorités ailleurs et éprouve quelques difficultés à consacrer à cette gestion le temps qu'elle mérite.

Cela peut certes se traduire par une stagnation du nombre des attestations, mais la méthode employée pour atteindre ce résultat n'est pas très constructive.

Dans la mesure où plus de 99.9 % des enfants d'âge scolaire restant dans l'enseignement public sont désormais inscrits dans un établissement ordinaire, il semblerait qu'en Italie l'intégration soit allée aussi loin qu'il était possible au niveau de la scolarité obligatoire. Si les coûts entraînés par l'éducation d'un enfant à handicap attesté sont vraisemblablement quatre fois supérieurs aux coûts de l'éducation d'un enfant ordinaire, le fait que l'enfant soit inscrit dans un établissement ordinaire ou dans un établissement séparé ne semble guère faire de différence.

Le passage de la scolarité obligatoire à une éventuelle vie active est certainement problématique pour tout le monde en fin de scolarité, mais il apparaît comme particulièrement problématique pour les élèves handicapés. Même si dans l'enseignement secondaire du second degré les enfants à handicap attesté peuvent bénéficier d'un soutien tout aussi efficace que celui dont ils ont bénéficié durant leur scolarité obligatoire, un sur dix seulement des élèves inscrits dans le premier cycle avec une attestation se présente dans le second cycle avec cette attestation : les autres peuvent donc ne pas recevoir l'aide dont ils ont éventuellement toujours besoin. Les actions actuellement menées pour développer des formules intégrées d'enseignement, de formation et d'emploi à l'intention des jeunes handicapés sont susceptibles de venir à bout de ce problème.

7. Royaume-Uni

Introduction

Cette partie de la publication traite des visites effectuées en Angleterre en février et mars 1995. Dans le contexte général des pays de l'OCDE, le Royaume-Uni occupe une position intermédiaire en ce qui concerne l'enseignement intégré, dans la mesure où des pays comme l'Italie, la Norvège et la Suède intègrent une proportion plus importante d'enfants à besoins particuliers dans des établissements ordinaires et où des pays comme l'Allemagne, les Pays-Bas, la Suisse et les États-Unis en placent une proportion plus importante dans des écoles spéciales (OCDE, 1995*a*).

Les visites ont été effectuées en Angleterre par le directeur des études, le consultant senior de l'étude et un chargé de recherche senior de la National Foundation for Educational Research (Fondation nationale pour la recherche sur l'enseignement – NFER). Si les principes et les pratiques de l'Angleterre en matière d'éducation ne sont pas toujours identiques à ceux d'autres régions du Royaume-Uni, ils sont dans leurs grandes lignes semblables et c'est en Angleterre que résident la plupart des citoyens du Royaume Uni.

L'information relative aux politiques et aux pratiques anglaises a été réunie essentiellement à partir de documents de synthèse fournis par le Centre d'information sur la politique de l'enseignement (Education Policy Information Centre, 1995) de la NFER, le complément provenant de publications récentes et de contacts avec le personnel du ministère national de l'Éducation (Department for Education – DFE). Deux visites ont été effectuées, l'une de deux journées consécutives, l'autre de cinq jours.

Les visites ont été effectuées dans le Derbyshire qui est l'une des 109 autorités éducatives locales (Local Education Authorities, LEA) de l'Angleterre. C'est une LEA qui occupe une position relativement centrale sur le territoire et dont la population est en partie urbaine et en partie rurale. Dans les zones urbaines, on note un déclin des industries traditionnelles qui s'accompagne d'un phénomène de chômage et de handicap social. Dans les petites villes et dans les petits villages, on trouve à la fois des familles aisées et des familles en situation très difficile.

Lors de la première visite, des entretiens ont eu lieu avec les administrateurs et les conseillers responsables de l'enseignement spécial et des services de soutien. Des discussions préliminaires ont également eu lieu avec le personnel de l'établissement sélectionné, à savoir un établissement secondaire situé dans une petite ville implanté en milieu rural et comportant une frange périphérique. Cet établissement a été reconnu au sein de la région comme étant un exemple de bonne pratique en matière d'intégration des enfants ayant des difficultés d'apprentissage.

Lors des deux visites, il a été utilisé un document-cadre élaboré à la lumière des principaux résultats du projet précédent (OCDE, 1995*a*) et qui a été révisé au fur et à mesure des visites et des analyses de documents qui s'ensuivaient.

La seconde visite a été consacrée essentiellement à l'établissement lui-même. L'enquête s'est faite à la fois par discussion avec les enseignants, les enfants, les parents d'élèves et les responsables et par observation des classes, l'étude des résultats du travail scolaire et la consultation de la documentation de l'établissement. Certains entretiens se sont déroulés à l'extérieur de l'établissement, avec le personnel du service externe de soutien, et une partie du temps de la visite a été consacrée à l'une des écoles spéciales de cette LEA.

Tous les coûts sont exprimés en dollars américains, corrigés par les parités de pouvoir d'achat et en monnaie nationale.

A. Le schéma national

Prévalence

La Loi sur l'éducation de 1993 stipule qu'on parle de besoins éducatifs particuliers dans le cas où l'enfant « a une difficulté d'apprentissage qui implique la mise en place d'un enseignement spécial » et elle dit de cette mise en place qu'elle s'impose si les difficultés d'apprentissage de l'enfant sont notablement plus importantes que celles de la majorité des enfants du même âge, ou bien si les handicaps sont tels qu'ils interdisent l'utilisation des installations scolaires du type généralement proposé aux enfants de cet âge. La loi prend acte de l'existence de besoins éducatifs particuliers non seulement parmi les enfants en âge d'être scolarisés, mais aussi dans la catégorie d'âge des 0-5 ans.

La Commission Warnock (1978) estimait à 20 % de la population d'âge scolaire la part des enfants qui auraient des besoins éducatifs particuliers à un stade ou à un autre de leur scolarité et cette estimation est toujours considérée comme valable. Elle figure au titre de statistique nationale dans le Code de pratique (DFE, 1994*c*) récemment adopté, même si ce texte note qu'il existe des écarts significatifs d'une région à l'autre en matière d'incidence.

Mais le nombre d'enfants dont les BEP sont suffisamment importants pour justifier une évaluation multi-professionnelle débouchant sur une attestation officielle est beaucoup moins élevé. (Une attestation est le résultat d'une évaluation multi-professionnelle de l'enfant ; elle établit les ressources complémentaires auxquelles l'enfant a droit de par la loi.) La plupart des enfants dont le handicap est attesté restent inscrits dans un établissement ordinaire. Pour l'année 1998, les statistiques du DFE faisaient état de 2.9 % d'enfants à handicap attesté et de 1.3 % d'enfants inscrits dans une école spéciale. Depuis la mise en place de ces attestations en 1983, le pourcentage des enfants inscrits dans un établissement spécial, qui se situait à 1.5 %, a diminué et celui des enfants à handicap attesté a progressé.

Dispositifs

La grande majorité des enfants à BEP bénéficie d'un enseignement dans une classe ordinaire de l'enseignement public placée sous le contrôle de la LEA. Néanmoins près d'un quart des établissements secondaires et un petit nombre d'écoles primaires reçoivent leur dotation directement d'une instance financière nationale. Avec le soutien des parents, les établissements de la LEA peuvent présenter une demande de subvention directe auprès du DFE. En cas de réponse positive, la dotation qu'ils perçoivent comprend une allocation spéciale destinée à leur permettre d'acquérir les prestations externes de soutien qu'ils jugent nécessaires. Le nombre d'établissements publics qui obtiennent une subvention est en augmentation. A l'extérieur du système public, environ 8 % des établissements nationaux sont des établissements indépendants dont les revenus sont liés pour une bonne part aux droits versés par les parents.

Dans ces trois catégories d'établissements ordinaires, certains des élèves inscrits ont des besoins particuliers, même si leur proportion est probablement plus forte dans les écoles dépendant de la LEA que dans le secteur subventionné ou indépendant. Certains enfants à besoins éducatifs particuliers, probablement plus nombreux que ne l'indiquerait le chiffre des « attestations », bénéficient en outre d'une aide à temps partiel, généralement sous forme de travail individuel ou en petit groupe à l'écart de leurs camarades, mais de plus en plus sous forme d'un soutien particulier au sein des classes ordinaires.

Dans de nombreuses LEA, il a été mis en place des programmes, s'inspirant souvent du système Portage, grâce auquel les parents sont assistés dans leur tâche d'aide aux très jeunes enfants par des personnes se rendant à leur domicile (Her Majesty's Inspectorate, 1990). Lorsque ces enfants se rapprochent de l'âge de la scolarité obligatoire, de nombreuses LEA prévoient une fréquentation à temps partiel en compagnie d'enfants ordinaires dans des groupes de jeu ou dans des maternelles. Au niveau national, quelque 90 % des enfants ont un contact avec la préscolarité entre 3 et 5 ans, très souvent dans un établissement indépendant.

On ne trouve guère de classes spéciales à temps plein dans l'enseignement primaire. Certains établissements ont la dotation suffisante pour prévoir des unités pédagogiques spéciales à l'intention des enfants atteints de handicaps spécifiques, notamment au niveau de l'audition, de la vision ou de la parole, et l'on trouve là généralement un certain degré d'intégration de l'enseignement. Les enfants correspondants ont presque systématiquement une attestation de besoins éducatifs particuliers.

La plupart des établissements secondaires prennent en charge les enfants entre 11 et 16 ans, voire parfois entre 16 et 18 ans. L'enseignement est souvent dispensé dans une classe à niveaux confondus pour la plupart des matières, la répartition par groupes de niveau n'intervenant que dans certaines matières telles que les mathématiques ou l'anglais, mais l'on prévoit parfois aussi des groupes de niveau sur l'ensemble de leur cursus. Les unités d'enseignement spécial se trouvent sur le site de l'établissement et le niveau d'intégration est extrêmement variable.

Parmi les 1.3 % environ d'enfants placés par les LEA à l'extérieur du système éducatif ordinaire, la grande majorité suit les cours d'écoles spéciales fonctionnant en externat, gérées par ces mêmes LEA. Il s'agit généralement d'établissements de taille beaucoup plus réduite que les écoles ordinaires et le taux d'encadrement y est supérieur. Du fait des évolutions démographiques et du développement de l'enseignement intégré, le nombre de ces établissements est en diminution, certains ayant fermé leurs portes, d'autres ayant fusionné avec d'autres écoles spéciales. Il existe plusieurs types d'écoles spéciales. Certaines sont conçues pour accueillir des enfants dont les difficultés d'apprentissage restent modérées, alors que d'autres accueillent des catégories spécifiques, notamment les enfants atteints de troubles affectifs ou comportementaux, de difficultés d'apprentissage sévères, de déficit auditif ou visuel ou d'incapacité physique.

Dans les cas, relativement peu nombreux, où l'attestation de BEP mentionne la nécessité d'un enseignement spécial, la LEA n'est pas en mesure d'assurer la prestation correspondante dans l'un de ses propres établissements. Il arrive alors qu'elle paie pour le placement de l'intéressé, souvent à titre d'interne, dans un établissement administré par une instance bénévole telle que la National Autistic Society (Société nationale de l'autisme) ou par une instance indépendante approuvée par le Secrétariat d'État à l'éducation pour son action en matière d'éducation spéciale. Mais la LEA peut également placer l'enfant dans un établissement dépendant d'une autre LEA ou encore, sous réserve de l'aval des pouvoirs publics, dans un établissement dépendant de l'autorité sanitaire du district ou de la Direction des services sociaux locaux.

Il incombe aux LEA de prévoir un enseignement à temps plein ou à temps partiel adapté pour les enfants non scolarisés en raison notamment d'une maladie ou d'une exclusion pour comportement déviant. On parle de *referral units* (centres

psycho-pédagogiques) pour désigner les établissements conçus spécifiquement pour assurer un enseignement aux enfants atteints de troubles affectifs ou comportementaux. Il arrive que les enfants à besoins particuliers bénéficient d'un enseignement à domicile, la LEA assurant alors une prestation de tutorat, généralement à temps partiel.

Politique générale

Les pouvoirs publics sont favorables à l'enseignement intégré ; on peut en voir une manifestation dans le fait que le Parlement a adopté le Rapport Warnock (DES, 1978), puis un certain nombre de textes de loi, notamment la Loi sur l'éducation de 1981 et celle de 1993. C'est ainsi qu'en vertu de l'Article 160 de la loi de 1993, les LEA sont tenues, sous certaines conditions, de veiller à ce que les enfants à besoins éducatifs particuliers soient inscrits dans un établissement ordinaire.

La loi de 1993 demande également aux chefs d'établissements ordinaires de veiller à ce que un maximum d'enfants à BEP participent aux activités scolaires. La loi leur demande également de désigner un responsible (« responsable »), qui est souvent un membre du comité directeur ou le professeur principal, dont la tâche consiste à veiller à ce que tous les enseignants concernés prennent connaissance de « l'attestation » de besoins particuliers. Le chef d'établissement doit également faire en sorte, dans la mesure du possible, que les prestations scolaires proposées satisfassent également les besoins particuliers non officiellement attestés.

Depuis l'époque de nos visites, le gouvernement a publié un rapport de consultation sur les besoins en matière d'enseignement spécial (Department for Education and Employment, 1997), qui recommande d'intégrer un nombre plus important d'enfants à besoins éducatifs particuliers dans les écoles ordinaires, de recourir de plus en plus aux écoles spéciales pour des placements de courte durée, de réduire l'aspect bureaucratique des procédures d'attestation de sorte qu'au niveau national la proportion d'enfants ayant un handicap attesté tombe aux alentours de 2 %, d'améliorer la formation des enseignants s'occupant d'enfants à besoins éducatifs particuliers et d'impliquer, comme il se doit, les parents dans le processus de prise de décision.

Législation

Les LEA sont responsables de la préscolarisation et de la scolarisation des enfants et des adolescents à besoins éducatifs particuliers jusqu'à l'âge de 19 ans, alors que pour les autres enfants elles ne sont responsables que pour les catégories d'âge allant de 5 à 16 ans. Le dispositif législatif applicable aux enfants à besoins éducatifs particuliers émane de la Loi de 1981 sur l'éducation qui fait obligation aux LEA d'identifier ces enfants, d'évaluer leurs besoins par une méthode

pluridisciplinaire, et le cas échéant de dresser l'attestation officielle de besoins particuliers, de préciser les prestations à fournir et de prendre les dispositions nécessaires. L'ensemble du processus, depuis le début de l'examen du dossier jusqu'à la production de l'attestation officielle, ne doit pas prendre plus de six mois.

Le placement doit toujours rester compatible avec les besoins particuliers de l'enfant, les souhaits des parents, la bonne scolarité des enfants déjà scolarisés et une utilisation efficiente des ressources des LEA. Les attestations doivent faire l'objet d'un réexamen annuel. Le premier réexamen annuel intervient après le 14e anniversaire de l'enfant ; les examens ultérieurs doivent être accompagnés d'un « Plan de transition » regroupant les informations nécessaires à l'élaboration d'un plan pour le passage à la vie adulte.

La Loi de 1988 sur l'éducation, qui a mis en place le programme d'études national, confirme le droit pour tous les enfants, y compris pour les enfants à besoins éducatifs particuliers, à un programme équilibré, reposant sur une base large, et bien adapté. A l'intérieur de ce cadre, il est prévu une possibilité pour les enfants, par le biais de l'attestation officielle, de suivre un programme national aménagé ou de bénéficier d'une dispense totale ou partielle.

La Loi de 1993 sur l'éducation avalise la stratégie déjà adoptée par les pouvoirs publics en faveur de l'enseignement intégré et demande aux LEA d'inscrire dans la mesure du possible les enfants à besoins éducatifs particuliers dans un établissement ordinaire où ils côtoieront des enfants sans besoins spéciaux, plutôt que de les affecter à une unité pédagogique distincte ou à une école spéciale. Les services de santé du district doivent, en cas de demande, aider les LEA à assumer leur responsabilité, par exemple en proposant des prestations d'orthophonie. La Loi de 1995 sur la discrimination liée à un handicap insiste de façon générale sur les droits des handicapés à mener une vie aussi normale que possible.

Parmi les développements prescrits par la loi de 1993 figurent : la création d'un tribunal chargé de recevoir le recours des parents à l'encontre d'une décision d'attestation ou de non-reconnaissance des besoins particuliers émanant de la LEA ; l'obligation pour la LEA de prendre en compte les préférences exprimées par les parents en matière de choix de l'établissement ; l'intervention du Secrétariat d'État pour compléter les instructions adressées aux LEA et aux établissements en ce qui concerne leurs responsabilités vis-à-vis des enfants à BEP.

En matière de transparence, la réglementation (DFE, 1994*b*) accroît les obligations du chef d'établissement à l'égard des parents, car elle lui demande de veiller à ce qu'une procédure adéquate soit mise en place dans son établissement pour identifier et aider les enfants à besoins éducatifs particuliers, mais aussi de diffuser des informations concernant la stratégie de l'établissement et sa mise en œuvre en ce qui concerne les besoins éducatifs particuliers. Le chef d'établissement, le

professeur principal et les enseignants sont par ailleurs tenus de respecter le Code de pratique (DFE, 1994*c*) décrit plus loin.

Recommandations

Mentionnée dans la Loi de 1993 sur l'éducation, l'orientation est présentée dans la Circulaire 6/94 (DFE, 1994*a*) et dans le Code de pratique (DFE, 1994*c*) annexé. Le Code de pratique recommande aux établissements de respecter pour l'identification et l'évaluation des besoins éducatifs particuliers une procédure en cinq étapes. Dans l'hypothèse où l'initiative ne vient pas des parents, ceux-ci doivent être consultés pendant la phase initiale. Au cours de la deuxième phase, le coordinateur responsable des besoins éducatifs particuliers participe à l'élaboration d'un plan pédagogique individuel, à la détermination des objectifs et au bilan des progrès réalisés. Au cours de la phase trois, les enseignants et le coordinateur de l'établissement se font assister si besoin est par des spécialistes extérieurs. A la phase quatre, la LEA voit s'il est nécessaire de procéder à une évaluation multiprofessionnelle des besoins et à la phase cinq, elle prend des dispositions pour revoir le programme proposé si l'attestation officielle en fait la recommandation.

Financement

Comme le montre la Circulaire 7/91 (Department for Education and Science, 1991), les pouvoirs publics sont explicitement favorables à l'administration locale des établissements ; ceux-ci doivent dans une large mesure prendre la responsabilité de gérer les crédits que leur attribuent les pouvoirs publics et tenir compte ce faisant de leurs propres priorités. Les crédits attribués par l'État à chacun des LEA au titre de l'enseignement scolaire sont fonction des effectifs scolaires, mais une disposition particulière permet de prendre en compte les « besoins éducatifs supplémentaires » des LEA, les pouvoirs publics se fondant en l'occurrence sur l'incidence du handicap social dans la LEA considérée.

La LEA répartit à son tour les crédits aux établissements selon sa propre formule ; cette formule doit être approuvée par les pouvoirs publics et comporter un volet réservé aux prestations scolaires destinées aux enfants à besoins éducatifs particuliers. Nombreuses sont les LEA qui répartissent les crédits prévus pour couvrir les besoins spéciaux des établissements ordinaires en se fondant tout simplement sur le nombre d'enfants ayant droit à la gratuité de la cantine scolaire, mais d'autres ont adopté une méthode plus directe et plus précise et se fondent sur une mesure de la performance éducative : les pouvoirs publics les y encouragent.

Toutefois, une partie du financement attribué aux LEA n'est pas reversé aux établissements au titre de cette allocation. Une part des crédits est réservée aux autres coûts liés à l'éducation des enfants à besoins attestés tels qu'ils sont estimés par la LEA, ces crédits étant ensuite répartis au prorata entre les établissements.

Formation

Un cycle de quatre ans sanctionné par une licence en sciences de l'éducation (BEd) et une année de formation de post-diplôme en sciences de l'éducation (PGCE) sont requis ; il faut en effet que les futurs enseignants aient, dans le domaine des besoins éducatifs particuliers, le savoir et les compétences de base nécessaires pour identifier et prendre en charge les enfants à besoins particuliers, y compris ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage spécifiques. Les enseignants intervenant devant des enfants présentant des déficits sensoriels doivent en outre acquérir une qualification spécialisée complémentaire.

Les centres de formation des enseignants proposent des stages d'approfondissement, généralement à temps partiel, à des enseignants qualifiés et confirmés souhaitant se spécialiser dans le domaine des BEP, ce qui veut généralement dire qu'ils ont envie de travailler dans ce domaine. Cette formation continue peut déboucher sur une qualification de spécialité, généralement au niveau de la maîtrise en sciences de l'éducation (MEd) ; mais elle est également proposée parfois sous forme de modules, ce qui permet aux enseignants d'obtenir une certification à un niveau plus modeste s'ils en éprouvent le désir.

Les services de conseil et d'inspection des LEA collaborent fréquemment avec les centres de formation des maîtres pour proposer des formules communes. Le ministère gère un fonds d'aide à l'enseignement et à la formation, qui permet aux LEA de financer des formations axées sur des domaines précis et qui comporte des crédits affectés à la formation continue dans le domaine des besoins éducatifs particuliers.

Interviennent souvent à titre de soutien dans l'enseignement aux enfants à besoins éducatifs particuliers des auxiliaires qui n'ont pas obligatoirement un statut d'enseignant. Ces auxiliaires peuvent s'ils le désirent améliorer leurs qualifications en suivant un stage d'éducation permanente ou de formation continue sanctionné par une certification reconnue.

Services de soutien

Chaque établissement dépendant de la LEA doit avoir dans son personnel un responsable désigné qui assure la coordination quotidienne des enseignements proposés aux enfants à BEP. Ce coordinateur intervient dans l'élaboration et le suivi de la stratégie de l'établissement en matière de besoins éducatifs particuliers ; après concertation avec les professeurs titulaires, il assure ou surveille l'action de soutien menée en classe ou dans un lieu distinct en faveur des enfants à besoins éducatifs particuliers. Le coordinateur des BEP assure en outre généralement la liaison avec les services extérieurs de soutien pour ce qui touche l'enseignement et de manière plus générale le bien-être des enfants à besoins éducatifs particuliers.

Dans les grands établissements d'enseignement secondaire, le coordinateur pour les besoins éducatifs particuliers est généralement le directeur de la section correspondante, dont le personnel comprend parfois des enseignants affectés à temps partiel au soutien des élèves à besoins attestés. Les enfants à BEP ont également accès au service de conseil de l'établissement, qui intéressent également les autres enfants. Dans les établissements ordinaires, les enfants à besoins éducatifs particuliers et le personnel d'encadrement reçoivent parfois l'aide d'enseignants rattachés à une école spéciale et assurant une prestation externe, généralement dans le cadre d'un programme d'enseignement intégré de la LEA.

Parmi les services externes de soutien dépendant de la LEA, on trouve des services de conseil pour l'enseignement spécial, des services de psychologie de l'éducation et les services locaux du travail social. Dans chacun d'entre eux, le personnel est généralement affecté à une unité géographique regroupant des écoles primaires, des établissements secondaires et des écoles spéciales ; les intéressés sont généralement placés sous l'autorité d'un coordinateur, qui est la plupart du temps un professionnel confirmé, soit au niveau de la LEA, soit au niveau régional.

Le personnel des services de conseil pour l'éducation spéciale est en mesure de proposer des aides à l'enseignement, des conseils, ainsi qu'une éducation permanente et une formation continue. Les psychologues de l'éducation peuvent également intervenir au niveau du conseil et de la formation continue, mais leur activité principale est liée à l'évaluation, qui fait partie du processus de l'attestation officielle. Les travailleurs sociaux intervenant dans le domaine de l'éducation peuvent collaborer avec les familles dont les enfants présentent un handicap, notamment en cas de problème d'absentéisme scolaire, ce problème ne concernant qu'une minorité d'enfants à besoins éducatifs particuliers. Les effectifs de ces services varient considérablement d'un lieu à l'autre ; en règle générale, les enseignants y ont moins accès qu'ils ne le souhaiteraient.

Les spécialistes intervenant dans les services de soutien qui travaillent pour d'autres organismes que la LEA et qui effectuent de temps à autre une visite dans les établissements sont souvent des travailleurs sociaux relevant de la collectivité locale, des kinésithérapeutes, des représentants de la médecine scolaire et des orthophonistes. La plupart d'entre eux sont là pour prendre en charge l'ensemble des élèves, et non exclusivement les enfants à besoins éducatifs particuliers, même si certains se spécialisent dans ce domaine. Comme dans le cas des services de soutien de la LEA, les possibilités d'accès des enseignants à ces services sont variables et elles sont souvent jugées insuffisantes, notamment au niveau des prestations d'orthophonie.

Conformément à la stratégie de promotion de l'enseignement intégré adoptée par les pouvoirs publics, les LEA sont invitées à attribuer des crédits suffisants aux établissements pour que ceux-ci puissent acheter des prestations de soutien là où

bon leur semble : auprès des LEA par exemple, d'autres instances publiques, d'organismes commerciaux ou de consultants individuels. Mais la Loi de 1993 sur l'éducation habilite les LEA à mettre en place leurs propres services de soutien et à facturer aux établissements, si elles le souhaitent, les prestations correspondantes à un tarif raisonnable. On s'assure ainsi que les LEA sont en mesure de remplir leurs obligations vis-à-vis des enfants à besoins attestés.

Participation des parents et des collectivités locales

Des textes officiels (DFE, 1994*d*) précisent les droits et les devoirs des parents d'enfants à besoins éducatifs particuliers. L'accent est mis très nettement sur le rôle de partenaires des parents dans le processus éducatif. Conformément à la Loi de 1994 amendée, les parents dont l'enfant a entre 5 et 16 ans sont tenus de veiller à ce que l'intéressé bénéficie à plein temps d'un enseignement efficient adapté à son âge, à ses aptitudes et à ses capacités. En cas de défaillance de leur part, les LEA peuvent ordonner sa scolarisation.

Lorsqu'une LEA décide d'évaluer les besoins particuliers d'un enfant en vue de produire une attestation officielle, la Loi de 1993 sur l'éducation donne aux parents le droit d'en être informé, d'assister à la procédure d'évaluation, de recevoir une copie du rapport, d'être assistés par une personne désignée au sein de la LEA et de former un pourvoi en appel contre toute décision ne leur convenant pas. Ce recours est entendu par le tribunal spécial des besoins particuliers. Les parents peuvent demander de leur côté une évaluation officielle et la LEA est tenue de donner suite, à moins qu'elle ne juge la demande déraisonnable ; là encore, les parents peuvent faire appel d'une telle décision.

De nombreuses écoles primaires, certaines écoles spéciales et des établissements secondaires en petit nombre font venir les parents et d'autres membres de la collectivité pour dispenser leur aide à titre bénévole au sein de l'établissement, par exemple en assistant à la classe de lecture. L'aide est souvent ciblée sur les enfants ayant des difficultés d'apprentissage. Certaines écoles pratiquent pour la lecture une formule à double niveau, l'aide en milieu scolaire étant complétée par une aide à la maison, avec une coordination organique. Les parents siègent au sein des instances de gestion de l'établissement, lesquelles comprennent toujours une personne représentant les intérêts des enfants à BEP.

La plupart des établissements ont des associations parent-enseignant, dont l'une des principales activités est souvent la collecte de fonds, ce qui dans les quartiers aisés représente une aide considérable pour l'école. Compte tenu de la sympathie qu'elles suscitent, les écoles spéciales se montrent particulièrement efficaces dans la collecte de fonds ; elles sont souvent soutenues en l'occurrence par les antennes locales d'instances bénévoles s'occupant des handicapés. Plusieurs instances bénévoles ont leurs propres écoles spéciales et reçoivent à ce titre

une aide financière des pouvoir publics, outre les fonds que leurs versent les LEA quand celles-ci y inscrivent des enfants à besoins particuliers attestés.

Élaboration du programme d'études

La Loi de 1988 sur l'éducation prévoit certes la possibilité de modifier ou de supprimer certaines des dispositions du Programme national pour les enfants à besoins éducatifs particuliers, même si dans la pratique ces aménagements interviennent rarement. La presque totalité des enfants à BEP, y compris la plupart de ceux qui sont inscrits dans une école spéciale, respectent l'intégralité du Programme national, même si le niveau n'est pas toujours le même que pour les enfants sans besoins éducatifs particuliers. Au niveau du secondaire, certains d'entre eux sont dispensés de prendre une langue vivante. Dans les établissements accueillant les enfants à difficultés d'apprentissage sévères, certains élèves suivent un programme simplifié qui se situe au-dessous du niveau minimum du Programme national, mais qui s'y raccorde ensuite.

Évaluation

Au sein des établissements dépendant des LEA, on a la possibilité d'évaluer la progression de la plupart des élèves par leur taux de succès aux étapes successives du Programme national et aux objectifs de niveau (*attainment target* – AT) qui lui sont associés, et en fin de parcours par les notes obtenues aux examens externes tels que l'examen du Certificat général de l'enseignement secondaire (GCSE) et, pour certains, à l'examen du Certificat général d'éducation (GCE), de niveau supérieur. Les indications ainsi fournies sont souvent valables pour les enfants à besoins éducatifs particuliers, si du moins on les interprète dans le contexte de leurs capacités avérées.

Il est d'usage courant pour les établissements d'évaluer périodiquement le niveau des enfants à besoins éducatifs particuliers, généralement en recourant à des épreuves standardisées ou pour lesquelles on dispose de critères de référence, portant sur la littératie et accompagnées d'épreuves de calcul. L'évaluation en vue de l'établissement d'une attestation comporte presque invariablement un examen approfondi des compétences et du niveau de l'intéressé dans les matières fondamentales, les résultats pouvant être utilisés par les maîtres comme point de référence pour apprécier les progrès ultérieurs.

En outre, les résultats obtenus aux différents niveaux du Programme national et aux examens externes peuvent fournir une base d'évaluation pour apprécier l'évolution du niveau national et les pouvoirs publics encouragent la publication des résultats pour améliorer la transparence des établissements vis-à-vis du public et pour permettre aux parents de mieux choisir l'établissement qui convient à leur enfant.

Depuis 1993, l'Office for Standards in Education (OFSTED, Service des normes éducatives) gère un programme visant à procéder tous les quatre ans à une inspection de l'ensemble des établissements secondaires publics du pays, cette inspection étant suivie d'un rapport qui indique les mesures à prendre pour améliorer le niveau. Par la suite, ce programme d'inspection a été étendu aux écoles primaires et aux écoles spéciales. Il prend comme base de référence absolue le cadre des normes nationales (OFSTED, 1994) introduit en 1993, révisé en 1994 et qui devait subir une deuxième révision en 1996.

Développements ultérieurs

Dans les années qui viennent, la mise en œuvre et le suivi du Code de pratique devraient assurer une promotion encore plus importante de l'enseignement intégré pour les enfants à besoins éducatifs particuliers. Si l'on parvenait à faire en sorte que ces besoins soient repérés plus vite et de manière plus précise, on pourrait en arriver à une réduction du nombre des attestations nécessaires.

Les pouvoirs publics ont adopté une stratégie visant à confier à l'échelon local la gestion des écoles, ce qui accroît leurs responsabilités et leur transparence. De nombreuses LEA se fondent sur des indicateurs rudimentaires pour déterminer l'enveloppe de crédits qu'elles adressent aux établissements au titre des coûts liés à la formation des enfants à besoins éducatifs particuliers, mais certaines d'entre elles mettent au point des méthodes d'évaluation plus précises.

B. Dispositifs locaux

Prévalence

Au sein de la LEA étudiée, le nombre des enfants inscrits dans une école spéciale a diminué progressivement pendant les années 80 et au début des années 90, en partie du fait de l'action de la LEA et en partie en raison de facteurs démographiques, mais il semble s'être stabilisé ces trois dernières années. Les titulaires d'une attestation représentent 4 % de la population scolaire, soit un pourcentage nettement supérieur à la moyenne nationale. Dans ce groupe, un pourcentage représentant 2.5 % de l'effectif scolaire total est inscrit dans un établissement ordinaire dépendant de la LEA. Comme au niveau national, le nombre d'élèves inscrits dans une école spéciale dépendant de la LEA représente 1.5 % de cette même population. Les autres sont soit à l'extérieur du système scolaire, soit pris en charge par un établissement indépendant ou par un organisme bénévole.

Dispositifs

Dans la mise en œuvre de sa stratégie d'enseignement intégrée, la LEA accorde des ressources additionnelles à certains de ses établissements ordinaires,

désignés sous le nom d'établissements à dotation spéciale, afin qu'ils puissent accueillir un nombre proportionnellement plus important d'enfants à besoins éducatifs particuliers que les autres établissements ordinaires. Au moment de la visite, on recensait 19 établissements à dotation spéciale, dont quatre au niveau du secondaire et trois en cours de création.

Les écoles LEA qui ne bénéficient pas de cette dotation améliorée accueillent elles aussi des enfants à besoins éducatifs particuliers, au même titre que les écoles publiques subventionnées : au niveau du secondaire, ces établissements représentent plus d'un quart des établissements publics dans les limites géographiques de la LEA. On attend des établissements à dotation spéciale qu'ils accueillent les enfants atteints de troubles affectifs ou comportementaux sévères, dans la mesure où les autres écoles refusent de les garder et où le nombre des exclusions est en progression.

Pour accueillir la minorité d' enfants à BEP qui ne sont pas inscrits dans une école ordinaire, la LEA dispose d'écoles spéciales en internant ou en externat. Il existe des établissements réservés aux enfants ayant des difficultés d'apprentissage modérées, d'autres aux enfants souffrant de difficultés d'apprentissage sévères, d'autres enfin pour les enfants atteints de troubles affectifs et comportementaux. Certains enfants, en petit nombre, sont inscrits dans un internat à l'extérieur de la LEA et pour d'autres, également peu nombreux, la scolarité est remplacée par un tutorat à temps partiel à domicile.

Politique nationale

Depuis 15 ans au moins, la LEA applique une stratégie axée sur l'intégration. Cette stratégie s'inspire d'une philosophie, celle d'un service public assurant une protection élémentaire aux personnes socialement et économiquement défavorisées. A la suite d'une discussion approfondie en 1991 et 1992 au sein d'un groupe de travail regroupant des élus et des représentants syndicaux, la LEA a publié un document de consultation de 80 pages, réaffirmant la stratégie d'intégration de la LEA et proposant des réformes.

Dans le cadre de son travail préparatoire, le groupe avait adressé un questionnaire à l'ensemble des établissements LEA et avait examiné les résultats d'une étude comparative récente sur la position des enseignants de plusieurs LEA. Le questionnaire, qui a eu un taux de réponse de 90 %, indiquait que de nombreux enseignants avaient le sentiment de ne pas disposer de l'expertise suffisante pour gérer les besoins éducatifs particuliers et qu'il conviendrait de prévoir un surcroît de personnel et de conseil si l'on voulait qu'ils accomplissent correctement cette tâche. Le groupe de travail s'est rendu compte qu'une action de formation continue était indispensable.

L'étude comparative indiquait que la plupart des enseignants de la LEA visitée considéraient que le point fort de l'approche adoptée par la LEA face aux besoins éducatifs particuliers résidait dans son action en faveur d'une intégration accompagnée d'un soutien en classe ; dans cette LEA, le nombre des enseignants favorables à l'intégration apparaissait comme nettement plus élevé proportionnellement que dans les autres LEA sur lesquelles avait porté l'enquête. Contrairement à ce qui s'était passé pour le questionnaire proposé par la LEA elle-même, il était ressorti de l'enquête que les enseignants de cette LEA avaient le sentiment de posséder les compétences nécessaires pour gérer les besoins éducatifs particuliers. On a peut-être là l'exemple frappant que le fait de répondre à des questions théoriques et le fait de répondre à des questions pouvant déboucher directement sur une action sont deux choses différentes.

C'est alors qu'a été appliqué le concept d'établissement à dotation spéciale et qu'il a été suggéré aux établissements ordinaires de postuler pour le statut d'établissement à dotation spéciale. Onze des écoles LEA, dont trois établissements secondaires, jouissaient déjà de ce statut dans la mesure où elles disposaient sur leur site de locaux spéciaux à usage pédagogique. La LEA a alors augmenté la part de l'enseignement intégré dans ces établissements et dans les huit autres établissements qui ont finalement participé au projet.

Dans la mise en œuvre de sa stratégie, cette LEA maintient le contact avec les LEA voisines, par exemple par le biais des rencontres régulières d'une commission consultative régionale pour l'enseignement spécial. Il existe des liens similaires avec les autorités de santé du district et avec la Direction des services sociaux de l'instance locale. Dans leur réponse au questionnaire déjà cité, les écoles avaient indiqué que le soutien des autorités éducatives et des autorités de santé était très apprécié et qu'il jouait un rôle décisif dans la satisfaction des besoins individuels des enfants à besoins éducatifs particuliers.

Législation

Il n'existe pas à ce niveau de législation spécifique autre que la législation nationale déjà citée.

Recommandations

En 1994, la LEA a adressé à l'ensemble des établissements sous sa tutelle un guide d'orientation consacré à l'élaboration et à la gestion d'un système d'enregistrement des données relatives aux enfants à besoins éducatifs particuliers. Le système recommandé est directement inspiré du Code de pratique (DFE, 1994*c*) et c'est un outil permettant d'appliquer les cinq stades de ce Code. Il a été élaboré au sein de la LEA par les services de la psychologie de l'éducation, la direction des besoins particuliers et les services de conseil et d'inspection. Même si l'information

que propose ce guide intéresse de manière générale tous les enseignants ou chefs d'établissement, elle cible essentiellement les coordinateurs des BEP dans les établissements ordinaires. Conformément à la stratégie d'enseignement intégré adoptée par la LEA, ce document souligne que la majorité des enfants à besoins éducatifs particuliers voient leurs besoins satisfaits dès les deux premiers stades du code.

Financement

Dans les écoles spéciales de la LEA, le coût éducatif unitaire varie en fonction de l'âge, du type de besoin et de la taille de l'établissement. C'est ainsi que pour les enfants à BEP modérés, le coût unitaire total est généralement de 8 593 USD (5 800 GBP). Compte tenu du fait que dans la gestion d'une école spéciale déjà en place il existe un certain nombre de coûts fixes, le coût marginal annuel lié à l'inscription d'un enfant à besoins éducatifs particuliers dans une école spéciale devrait s'établir à 5 630 USD (3 800 GBP) environ.

Si tous ces enfants devaient être pris en charge par un établissement ordinaire à dotation spéciale, on passerait à 6 963 USD (4 700 GBP) environ pour le coût marginal annuel d'une inscription individuelle supplémentaire, alors que le coût annuel total par enfant ne serait que de 7 259 USD (4 900 GBP) environ. Cela est dû au fait qu'une part importante des frais fixes liés à l'exploitation d'un établissement ordinaire correspond aux coûts générés par les enfants sans besoins éducatifs particuliers, qui constituent la majorité de la population scolaire.

Or un transfert global de ce type n'est probablement ni souhaitable ni réalisable et dans tout programme d'intégration on passe presque inévitablement par une phase pendant laquelle le nombre d'enfants en difficulté inscrits dans une école spéciale diminue alors que celui des enfants inscrits dans un établissement ordinaire progresse. Durant cette phase, l'instance concernée doit supporter à la fois les coûts fixes des écoles spéciales et le coût marginal de l'intégration.

Dans cette LEA particulière, le nombre d'enfants placés dans une école spéciale a certes diminué au fil des années, ce qui a amené à la fermeture de certaines de ces écoles, mais pendant cette même période on a également enregistré une augmentation du nombre des enfants à besoins attestés. Il s'ensuit que la mise en œuvre de la politique d'intégration de la LEA n'a pas généré d'économies. Cette progression n'est pas totalement expliquée. Il est possible que de manière générale la présence dans un établissement ordinaire d'un nombre plus important d'enfants à attestation incite les enseignants à essayer de faire obtenir ce même statut à d'autres enfants de l'établissement confrontés à des difficultés d'apprentissage.

La LEA dispose d'un service de soutien pédagogique primaire, composé de plus de 100 enseignants itinérants, qui dispose d'antennes – 14 au total – dans

plusieurs écoles spéciales ou ordinaires dotées de moyens pédagogiques renforcés. Il n'est pas exclus que le fait de travailler dans une école spéciale incite certains enseignants à se montrer plus favorables au placement des enfants dans une école spéciale.

En ce qui concerne plus généralement les enfants à attestation, la LEA estimait il y a de cela une décennie qu'au niveau de l'enseignement secondaire ce statut entraînait une allocation complémentaire égale à un dixième d'équivalent-enseignant. Le nombre des élèves à besoins attestés ayant augmenté, l'allocation par enfant s'est réduite au fil des années et se situe désormais aux alentours de 2 519 USD (1 700 GBP) en moyenne, soit environ le quinzième du coût d'un enseignant, une légère réduction étant même envisagée pour l'an prochain. Au fil des années, la LEA a adopté progressivement un système unifié de financements pour le placement d'enfants équivalents dans un établissement ordinaire et dans une école spéciale.

Une grande partie du budget prévu pour la scolarité des enfants à besoins éducatifs particuliers est transférée aux établissements, mais la LEA en conserve une partie qu'elle peut consacrer à des versements complémentaires s'il s'avère que les dépenses sont plus élevées que prévu pour certains enfants.

Globalement, le niveau des dépenses unitaires est moins élevé que si la LEA payait pour la scolarisation des intéressés dans un établissement indépendant officiellement agréé dans le domaine de l'enseignement spécial, surtout en cas de placement en internat.

L'un des problèmes auxquels se heurte ce financement complémentaire destiné à couvrir les besoins individuels évalués est l'absence virtuelle de limite supérieure ; les responsables éducatifs éprouvent de plus en plus de difficultés au fil des années à rester dans le cadre de leur budget compte tenu de la progression du pourcentage des enfants à besoins attestés. Pour éviter que le processus de financement des écoles spéciales et des écoles à dotation spéciale ne se prolonge inutilement, la LEA s'est mise d'accord avec les établissements sur une formule de concertation. Les chefs d'établissements et les fonctionnaires de l'éducation participant à cette concertation procèdent à un échantillonnage au sein de chaque établissement et se fondent sur cet échantillon pour déterminer le montant de la dotation.

La LEA procède à une attribution annuelle de crédits supplémentaires aux établissements ordinaires au titre des coûts exceptionnels liés à la scolarisation des enfants à BEP dont le dossier ne justifie pas une évaluation multi-professionnelle débouchant sur une attestation. Dans l'enseignement primaire, la subvention était calculée jusqu'ici en fonction du niveau des intéressés en lecture. Elle était de 76.60 USD (51.70 GBP) par enfant dont le quotient de lecture est inférieur à 85, mais cette formule va céder la place à un indice, l'Indice de niveau scolaire, qui se fonde

sur les objectifs de résultats définis par le Programme national [33.6 USD (22.68 GBP)] par enfant dont l'indice de niveau scolaire est inférieur à un chiffre donné. Dans l'enseignement secondaire, la dotation est calculée à partir du nombre d'enfants ayant droit à la gratuité de la cantine scolaire [352.20 USD (237.94 GBP)] par enfant.

Il est désormais beaucoup plus malaisé d'évaluer le coût réel de la scolarisation d'un enfant à besoins attestés, dans la mesure où les attestations font de plus en plus souvent référence au niveau scolaire plutôt qu'aux ressources nécessaires. C'est là en partie un résultat de l'introduction du Programme national d'études et il se pourrait bien que le phénomène fût national, et non régional.

Formation

Les services de conseil et d'inspection de la LEA proposent un stage d'initiation aux enseignants qui viennent d'obtenir leur qualification. D'après les indications dont on dispose, il semblerait que les trois quarts des enseignants nouveaux n'aient qu'une idée limitée de l'existence de besoins éducatifs particuliers.

En 1994, le service de la LEA chargé de la concertation en matière de BEP et le service de conseil et d'inspection ont produit un module de formation abordant la stratégie globale de l'établissement en matière de besoins éducatifs particuliers. Ce module comporte des commentaires destinés aux formateurs, des transparents, des feuilles d'exercices et des notices d'information. Il doit être utilisé dans le cadre de la formation financée à l'échelon national par le biais des subventions à l'enseignement et à la formation visant à permettre aux établissements d'élaborer et de faire connaître leur stratégie en matière de BEP conformément aux dispositions adoptées par le DFE (1994*b*).

En vertu de ces dispositions, c'est au chef d'établissement qu'il incombe d'élaborer et de faire connaître la stratégie adoptée par son établissement en matière de besoins éducatifs particuliers ; les services de conseil et d'inspection de la LEA ont donc mis au point un module de formation initiale consacré aux besoins éducatifs particuliers, module utilisé en 1994-95 dans le programme de formation réservé aux chefs d'établissement. On y trouve un bilan de l'évolution des idées et de la législation en Angleterre en matière d'intégration, depuis le mouvement « égalitaire » des années 60, qui prônait l'école polyvalente au détriment de l'école sélective, jusqu'aux Lois de 1993 sur l'éducation et au Code de pratique, en passant par le rapport Warnock et la Loi sur l'éducation de 1981.

On a évoqué dans un paragraphe précédent le guide d'orientation de la LEA sur l'élaboration et la gestion d'un système de constitution de dossier. Ce guide s'accompagne d'un module de formation, également élaboré par les services de conseil et d'inspection de la LEA et prévu pour être utilisé lors de stages de formation d'une journée en 1994-95, qui porte sur l'identification et l'évaluation des besoins éducatifs particuliers. Comme le guide d'orientation, le module de formation

est axé sur la mise en œuvre du Code de pratique. On y trouve une description du travail de préparation de l'enseignement, des notes destinées aux formateurs, des transparents, des feuilles d'exercices et des notices d'information. Ce module est suffisamment différencié pour pouvoir intéresser aussi bien le personnel de l'enseignement primaire que celui de l'enseignement secondaire.

Services de soutien

Le personnel des services de soutien externes financés par la LEA comprend les adjoints pédagogiques de l'enseignement primaire, des psychologues de l'éducation, des travailleurs sociaux spécialisés dans l'éducation, des conseillers d'éducation spécialisés dans certains types de handicaps, des coordinateurs en matière de BEP, des conseillers en matière d'enseignement spécial et des fonctionnaires de l'éducation spécialisés. Parmi les intervenants ne faisant pas partie du personnel de soutien externe de la LEA, on trouve le personnel médical scolaire, des orthophonistes et des travailleurs sociaux.

Dans le domaine de la santé, les limites du district ne coïncident pas avec celle des LEA. La LEA étudiée relève de trois autorités de santé différentes et cela débouche inévitablement sur des situations complexes et sur des incertitudes quant aux rapport entre les autorités de santé et les autorités de l'éducation. Les autorités de santé du district fonctionnent selon une formule de type acheteur-fournisseur : le consultant du district en matière de santé publique, qui est responsable des enfants, a autorité pour évaluer les besoins de la région en matière de services publics de santé et pour ensuite acheter les prestations jugées nécessaires. Les prestataires potentiels présentent une soumission et les prestataires retenus passent contrat avec le district pour la prestation de service correspondante, l'autorité de santé du district en fixant les objectifs et en contrôlant les résultats.

Dans la zone où se trouve l'école choisie comme modèle, la prestation de santé publique est répartie entre deux instances, l'une prenant en charge les cas de pathologie aiguë, l'autre les besoins collectifs : c'est à cette dernière que l'école a généralement à faire. Même si l'on enregistre des variations locales dans la pratique, le schéma général prévoit un bilan de santé pour chaque enfant au moment où celui-ci atteint l'âge de la scolarité obligatoire ou bien un peu après.

Ce bilan est réalisé au sein de l'établissement par le responsable médical scolaire et sert à vérifier par exemple que l'enfant a bien été vacciné à la fin de sa 1e année d'école élémentaire. En fait, la vaccination intervient pour la plupart bien avant l'entrée à l'école. On vérifie également l'acuité visuelle et les traitements éventuellement suivis et l'on signale aux enseignants les points qui méritent attention.

Après ce premier bilan, les visites médicales se font à la demande, les enseignants prenant souvent l'initiative. Il est procédé à un visite médicale sélective au moment où les enfants scolarisés atteignent l'âge de 15 ans ; cet examen est

pratiqué dans certaines zones sur un tiers des élèves appartenant à cette catégorie d'âge et l'on s'y intéresse aux caractéristiques médicales susceptibles d'affecter l'emploi ultérieur ou la formation post-secondaire. L'évaluation en vue de l'établissement d'une attestation comporte un examen médical ; en cas de délivrance d'une attestation, la visite médicale devient annuelle. Cette visite est pratiquée systématiquement, que l'enfant suive l'enseignement ordinaire ou l'enseignement spécial.

Les services de santé de la commune organisent des séances de kinésithérapie en milieu scolaire et dans la zone d'implantation de l'établissement le personnel médical comprend une personne ayant bénéficié d'une formation spéciale en matière de problèmes de perception ou de problèmes moteurs. On tend à accorder la priorité aux enfants d'âge préscolaire. Dans l'enseignement ordinaire, les enfants de cette LEA ayant une attestation bénéficient du soutien d'un agent de santé scolaire auquel le kinésithérapeute peut expliquer le programme prévu, à charge pour lui de l'appliquer. Il n'en va pas de même dans toutes les LEA.

Les limites géographiques de la Direction des services sociaux coïncident avec celles de la LEA, les deux instances relevant de la même autorité locale. Dans la zone où se situe l'établissement choisi comme exemple, la Direction des services sociaux a créé un groupe de liaison. Des réunions de caractère informel sont organisées mensuellement par le travailleur social de cette zone et il y convie des représentants de l'éducation, de la santé, du logement, de la Société nationale de prévention des cruautés envers les enfants (NSPCC), de la police, du contrôle judiciaire et des organismes de travail social.

La documentation fournie par la Direction des services sociaux indique que ces dernières années la priorité accordée aux enfants handicapés a été relativement modeste. Mais il a été pris quelques mesures visant à redresser la situation. On a ainsi désigné une personne chargée de suivre le dispositif appliqué pour évaluer les besoins éventuels des jeunes handicapés en matière de prestations à caractère social une fois atteint l'âge adulte ; on est en train de mettre en place un fichier des enfants handicapés et l'on prépare une publication informant sur les prestations intéressant les enfants handicapés et leur famille.

Les travailleurs sociaux participent parfois à la mise en place d'une prise en charge temporaire des enfants affectés de handicaps. Il s'agit d'une opération à court terme qui permet par exemple aux parents de prendre des vacances, mais l'intéressé est parfois placé dans un internat à l'extérieur de la circonscription de l'autorité locale. Compte tenu du coût élevé d'une scolarisation en internat, la LEA et la Direction des services sociaux réduisent leur offre dans ce domaine. En cas d'exclusion scolaire temporaire, les travailleurs sociaux interviennent parfois dans la négociation préalable à la réintégration de l'intéressé.

Participation des parents et des collectivités locales

La position officielle de la LEA en matière d'offre d'enseignement spécial encourage les parents ayant le sentiment que leur enfant a des besoins éducatifs particuliers et que ceux-ci n'ont pas été identifiés à prendre contact avec le chef d'établissement ou bien directement avec le personnel du service de la psychologie de l'éducation ou des services départementaux de l'éducation. En ce qui concerne l'évaluation des besoins particuliers, les textes précisent que l'opinion des parents et de l'enfant doit être pleinement prise en compte à toutes les étapes du processus. Lorsque les besoins particuliers ont été attestés, les parents sont conviés à participer au bilan annuel des progrès réalisés et s'il est envisagé une modification des modalités de la prestation scolaire ils sont associés à la révision de l'attestation.

Élaboration du programme d'études

Lorsque l'on a introduit le Programme d'études national, la LEA a publié des directives concernant sa mise en œuvre, et les besoins particuliers y ont fait l'objet d'une mention spéciale. On procède actuellement à une révision de cette documentation.

Évaluation

Comme l'indique le document officiel expliquant la stratégie de la LEA, le système d'évaluation de cette LEA comporte une inspection annuelle des établissements, une aide à l'auto-évaluation, la collecte et l'analyse d'informations statistiques et un suivi régulier grâce à des visites programmées de conseillers.

Dans le cadre du programme d'inspection par exemple, la visite des écoles spéciales se fait sur la base du modèle OFSTED aménagé : deux conseillers interviennent sur deux journées, dans deux matières principales au moins, et passent les trois quarts de leur temps environ à observer la classe. Les résultats de cette inspection sont conformes à ceux qu'indique à l'échelon national le rapport de l'Inspection générale de Sa Majesté. Sont évoqués notamment certaines faiblesses dans la gestion de la classe, un recours insuffisant à l'évaluation détaillée, un manque de différenciation et des carences dans la planification du programme. L'offre de prestations pour les besoins éducatifs particuliers dans les établissements ordinaires bénéficiant de ressources ad hoc est jugée de manière plus positive.

Les progrès des enfants à besoins attestés sont suivis par une équipe de onze éducateurs spécialisés dans les besoins particuliers, qui contrôlent l'application des spécifications de l'attestation et l'efficience de l'utilisation des ressources de la LEA. Ces éducateurs interviennent en outre au début de la procédure

d'identification et d'évaluation des enfants à BEP. Les enfants à besoins attestés font l'objet d'un bilan annuel réalisé par les personnes qui travaillent avec eux.

Selon cette LEA, les facteurs clés qui facilitent l'intégration de l'enseignement sont les suivants : une attitude traditionnellement positive parmi les enseignants et les membres de la collectivité vis-à-vis de l'enseignement intégré ; la stratégie d'intégration de la LEA qui a renforcé cette tendance et qui a été vigoureusement mise en œuvre ; l'établissement d'un nombre relativement élevé d'attestations et la mobilisation des ressources complémentaires correspondantes ; la propension des établissements à utiliser les crédits attribués pour compenser les déficits sociaux et venir en aide tout particulièrement aux enfants à besoins éducatifs particuliers ; enfin la part relativement importante des crédits de formation continue de la LEA consacrée à l'intervention auprès des enfants à BEP.

Il nous a été dit que même si la communauté des éducateurs reste très favorable à l'enseignement intégré, son soutien a quelque peu faibli au cours des deux ou trois dernières années. On pense que cela est dû au fait que les pouvoirs publics accordent beaucoup d'importance au résultat des examens pour mesurer l'efficacité des établissements, qu'à l'échelon central quelques réserves ont été émises sur l'intérêt des classes à niveaux confondus et que depuis peu la tendance est à l'augmentation de la taille des classes. On est d'avis que les réductions, récentes et à venir, de la dotation globale dont bénéficie la LEA ont une incidence disproportionnée sur la prestation vis-à-vis des enfants à besoins éducatifs particuliers dans l'enseignement ordinaire, dans la mesure où cette prestation est assurée pour une bonne part par des intervenants à temps partiel qui sont souvent les premières victimes de réductions de personnel devenues inévitables.

Développements ultérieurs

L'un des problèmes qui se posent à la LEA consiste à poursuivre sa politique d'intégration sans qu'il en résulte une augmentation excessive des coûts. Cela veut dire concrètement qu'il va falloir gérer une réduction du nombre de places disponibles dans les écoles spéciales pour faire pendant à l'augmentation prévue de l'offre de prestations en faveur des enfants à besoins éducatifs particuliers dans l'enseignement intégré.

Il va lui falloir en outre, et c'est un autre problème, augmenter le nombre des établissements à dotation spéciale alors que la tendance actuelle dans les établissements serait peut-être plutôt de recruter des élèves qui réussissent bien scolairement et qui n'ont pas de problèmes affectifs ou comportementaux.

Que l'intégration progresse ou non, la LEA devra en outre veiller à ce que ses enseignants continuent à développer les savoirs et les savoir-faire nécessaires à une intervention efficace auprès des enfants à besoins éducatifs particuliers.

Compte tenu du fait que l'on se trouve dans une période d'inertie budgétaire, la mobilisation des ressources correspondantes constituera un défi sérieux.

C. L'établissement visité

Généralités

L'établissement choisi à titre d'exemple est une école secondaire polyvalente en externat accueillant des garçons et des filles dont l'âge est compris entre 11 et 18 ans, subventionnée par le LEA et bénéficiant du statut d'établissement à dotation spéciale. Il est situé dans une petite ville. Les alentours sont largement ruraux, mais la périphérie d'une grande conurbation ne se trouve qu'à quelques kilomètres. On a dans ce quartier aussi bien des résidences privées que des logements appartenant à l'autorité locale. La plupart des élèves résident dans le quartier et rares sont les élèves de ce quartier qui sont inscrits dans un établissement relevant d'une autre LEA. Cela s'explique en partie par le fait que la campagne avoisinante a un relief prononcé qui ne se prête pas à de grands déplacements quotidiens. Le taux de fréquentation de l'enseignement indépendant est de 12 % dans cette zone, et donc une fois et demi supérieur à la moyenne nationale.

Les parents des enfants inscrits sont presque tous des Blancs de souche anglaise et ils sont représentatifs de l'ensemble de l'éventail socio-économique ; quelque 10 % d'entre eux se trouvent dans une situation de handicap social qui leur donne droit à la gratuité de la cantine scolaire pour leurs enfants, alors qu'au niveau national 18 % environ des familles ayant des enfants inscrits dans le secondaire relèvent de cette catégorie.

En matière d'inscriptions, l'établissement pratique une politique consistant à satisfaire toutes les demandes, sauf dans le cas d'enfants pour lesquels des difficultés sévères d'apprentissage ont été attestées. Bénéficiant d'une dotation spéciale de la LEA au titre de l'enseignement spécial, il accepte toutefois des enfants qui sinon auraient sans doute été placés dans un établissement accueillant des élèves à difficultés d'apprentissage modérées. Il coopère également à la fermeture progressive d'une école proche accueillant des enfants à problèmes affectifs et comportementaux en acceptant de plus en plus d'élèves qui sinon seraient orientés vers cette école.

Au regard des normes nationales, il s'agit d'un grand établissement, avec un effectif de 1 740 élèves ; 43 garçons et 12 filles (soit 3 % de la population scolaire) ont des besoins particuliers attestés : il s'agit de difficultés d'apprentissage notables, accompagnées parfois de problèmes affectifs et comportementaux ou de handicaps moteurs. Le taux d'assiduité est élevé et dépasse 90 % sur l'ensemble des promotions. Il a été prononcé deux exclusions temporaires et deux exclusions définitives au cours de l'année scolaire 1993-94.

Le corps enseignant comprend 116 professeurs, la plupart à temps plein, ce qui donne au total 110 équivalents plein temps (EPT), avec un ratio global de 16 élèves pour 1 enseignant. L'effectif moyen des classes est de 26 dans le premier cycle (de 11 à 14 ans) et de 23 dans le second cycle (de 14 à 18 ans). L'intervention auprès des enfants à besoins éducatifs particuliers est assurée par l'équipe de soutien scolaire de l'établissement, qui comprend 12 enseignants, dont certains à temps partiel, soit 8.2 EPT. Ils sont épaulés par six personnes (5 EPT) qui ne sont pas des enseignants qualifiés et que l'on désigne sous le nom d'adjoints d'éducation ; cinq d'entre elles sont affectées spécifiquement à la prise en charge des enfants à besoins attestés.

Parmi les membres associés aux services de soutien de la LEA, un psychologue de l'éducation passe 60 heures par an dans l'établissement, l'essentiel de son temps étant consacré à deux visites par trimestre pendant lesquelles il évoque avec le chef d'établissement la progression des enfants à besoins éducatifs particuliers. Le travailleur social spécialisé dans l'éducation vient deux fois par semaine et il intervient souvent à propos d'enfants ayant des problèmes d'assiduité ; peu d'élèves à besoins attestés relèvent de cette catégorie. En ce qui concerne les enfants à besoins attestés, la visite est consacrée pour l'essentiel à la participation aux réunions annuelles de bilan. Le personnel des services de conseil et d'inspection de la LEA se déplace sur demande ; les visites sont parfois effectuées par des spécialistes des troubles sensoriels ou moteurs ; on estime qu'ils consacrent au total une douzaine d'heures par an à l'établissement.

L'aide externe est fournie en partie par le service des prestations collectives dont les tâches sont définies par l'autorité de santé du district. L'intervention est centrée sur les enfants à besoins éducatifs particuliers et surtout sur ceux dont les besoins sont attestés. En ce qui concerne le temps passé dans l'établissement par ces professionnels de la santé, on l'estime à 10 heures environ pour l'agent médical scolaire, 20 heures pour le kinésithérapeute, 60 heures pour l'orthophoniste et 5 heures pour l'orthoptiste. Au sein de la Direction des services sociaux de l'autorité locale, une partie du temps de travail des travailleurs sociaux est consacré aux enfants à besoins éducatifs particuliers, mais rarement en milieu scolaire ; les contacts avec les enseignants sont signalés comme réduits au minimum.

Même si l'on inclut le temps consacré aux déplacements, la participation du personnel de soutien externe à l'activité scolaire centrée sur les besoins éducatifs particuliers n'excède probablement pas 0.5 EPT.

L'établissement a fait l'objet d'une inspection OFSTED au début de l'année scolaire 1994-95 et ce sont les résultats de cette inspection qui expliquent entre autres le choix de cet établissement pour la présente étude. Le rapport OFSTED estime que l'établissement est efficient, qu'il se distingue par le dynamisme de sa direction et par le caractère positif des rapports humains et qu'il est très soutenu

par les parents d'élèves et par le conseil d'établissement. Les évaluations indiquent que les élèves obtiennent des résultats scolaires satisfaisants, correspondant à leur âge et à leur niveau.

Le rapport OFSTED estime que le dispositif appliqué aux enfants à besoins éducatifs particuliers représente l'une des grandes réussites de l'établissement, le personnel spécialisé fournissant une aide de qualité exceptionnelle aux enfants et aux collègues. Il est d'avis que les faiblesses se situent au niveau des ressources informatiques disponibles, des possibilités d'initiative offertes aux élèves et des exigences insuffisantes des enseignants vis-à-vis du travail de leurs jeunes élèves.

Financement

Alors que dans l'équipe de soutien le poste de responsable et celui de coordinateur des programmes relèvent de la dotation normale de l'établissement, les autres postes relèvent de la dotation spéciale au titre des besoins éducatifs particuliers. La plupart des adjoints pédagogiques prennent en charge des cas spécifiques de besoins éducatifs attestés et c'est la LEA qui acquitte à l'établissement leur prestation sur les crédits destinés à couvrir les prestations prévues par l'attestation. Du point de vue salarial, le coût d'un adjoint pédagogique est inférieur de moitié à peu près à celui d'un enseignant.

L'une des difficultés auxquelles est confrontée l'équipe est le fait de ne pas connaître d'une année sur l'autre le volume du financement prévu pour les élèves à besoins attestés, compte tenu du fait que le nombre de ces élèves varie d'une année à l'autre et que l'assiette du financement est revue tous les ans. En raison de récentes compressions de personnel, le soutien en classe tend à se centrer sur les groupes comprenant un enfant à besoins attestés, alors que par le passé on s'intéressait de manière générale à tous les enfants à besoins éducatifs particuliers. En ce qui concerne la modulation du financement en fonction du handicap, une autre difficulté inhérente au système réside dans l'effet désincitatif de la baisse de recette qu'implique pour l'établissement le passage d'un enfant, grâce à ses progrès scolaires, d'une catégorie « inférieure » à une catégorie supérieure moins bien dotée.

Dans une étude subsidiaire ultérieure des coûts, Beecham et Knapp (1996) estiment à 3 259 USD (2 200 GBP) le coût unitaire moyen annuel de l'enseignement pour l'ensemble de l'effectif de cet établissement, à 8 148 USD (5 500 GBP) le coût moyen de l'enseignement pour les enfants à BEP dans ce même établissement et à 7 259 USD (4 900 GBP) le coût moyen dans l'école spéciale visitée (voir annexe 3).

Qualité du travail

La plupart des 27 heures de cours ayant fait l'objet d'une observation se déroulaient d'une manière bien réglée et se caractérisaient par la bonne qualité

des rapports entre enseignants et élèves, l'humour permettant parfois de désamorcer des débuts de tensions. Il était évident que la planification avait dû être particulièrement soignée pour obtenir une telle fluidité dans le déroulement de la classe. Le travail de l'équipe de soutien et du corps enseignant se caractérisait par la concertation et la préparation des cours était marquée par un souci de personnalisation. Les cours correspondants offraient un cadre de travail parfait aux enfants à BEP et leur permettaient de tirer le meilleur parti du soutien pédagogique pendant les heures où il leur était proposé.

Les interventions orales étaient nombreuses, y compris parmi les enfants à besoins éducatifs particuliers. Enseignants et élèves écoutaient attentivement l'intervenant et les points de vue exprimés par les enfants à BEP étaient pris tout aussi au sérieux que les autres. Il convient de noter qu'en présence d'enseignants de l'équipe de soutien les enfants à BEP avaient tendance à s'adresser d'abord à eux pour « tester » leur intervention, ce qui leur donnait l'assurance nécessaire pour s'adresser ensuite à l'ensemble de la classe.

La préparation de certains cours était si bien rodée qu'ils auraient pu se dérouler sans la présence d'un enseignant, n'était la nécessité d'une gestion de la classe. Le phénomène était particulièrement frappant dans les cours littéraires et scientifiques, où le corps enseignant avait accompli un gros effort en vue de découper le programme en modules et d'élaborer pour chacun d'entre eux un fascicule d'accompagnement. En sciences, ces polycopiés fournissaient l'information de base, donnaient aux enfants les instructions nécessaires pour réaliser les expériences, leur donnaient un cadre pour le report des résultats et proposaient des devoirs à faire à la maison pour vérifier la compréhension des concepts nouveaux. Compte tenu de cette préparation, il suffisait aux enseignants de quelques minutes en début de classe pour mettre les enfants au travail, ce qui leur permettait de passer le reste du temps à circuler dans la classe pour aider en cas de besoin.

Le matériel pédagogique d'appoint destiné à aider les enfants moins bien doués à venir à bout de leurs tâches était fréquemment utilisé et les enseignants titulaires étaient parfaitement familiarisés avec le matériel qu'on leur avait fourni. Dans les cours de langues vivantes, les feuilles d'exercices avaient été modifiées pour que les enfants souffrant de troubles d'apprentissage puissent répondre d'un mot au lieu d'avoir à élaborer toute une phrase. Dans une classe de géographie, les enfants à besoins attestés qui intervenaient dans une discussion formelle s'étaient fait aider par des condisciples plus avancés qui avaient rédigé leur intervention. En sciences, les exercices correspondant à un thème précis étaient présentés à trois niveaux de difficulté et les exercices du niveau le plus facile avaient été programmés sur ordinateur, ce qui permettait de les faire sans l'aide de l'enseignant.

Le soutien en classe, qu'il provienne d'un enseignant de l'équipe de soutien ou d'un maître auxiliaire, paraissait efficace. Dans un cours de sciences, ce soutien

était à ce point efficace que les enfants à besoins attestés terminaient plus vite les expériences proposées que leurs condisciples de meilleur niveau. Cela s'explique essentiellement semble-t-il par le fait que les enfants à besoins attestés étaient astreints à une très grande concentration, alors que les autres avaient tendance à aborder les choses de manière plus décontractée, donc à se reposer et à bavarder entre les phases de travail concentré.

La différenciation se faisait fréquemment sur les niveaux de difficulté, sur le rythme d'apprentissage ou sur la qualité des résultats ; mais dans certains cas, elle se faisait sur le choix des contenus. C'est ce qui ressortait de manière particulièrement nette d'un cours de géographie destinée à des élèves de 14/15 ans qui avaient à travailler sur les sociétés multinationales. L'enseignant de soutien a été en mesure de motiver deux garçons à besoins attestés, qui se passionnaient pour les voitures, en leur proposant un projet axé sur une société multinationale de construction automobile.

Globalement, il ressort de l'observation des classes que l'élaboration du matériel pédagogique et son adaptation aux besoins des enfants moins avancés était un facteur clé de promotion de l'enseignement intégré. L'élaboration de ces banques de ressources avait exigé beaucoup de temps et d'expertise ; leur utilisation et leur mise à jour permanente au fur et à mesure de l'évolution des programmes caractérisaient le travail de cet établissement. C'était également un instrument facilitant la concertation entre les enseignants et très utile pour la formation continue en matière d'élaboration de programmes. Dans la suite du présent document, on reviendra sur cette activité dans les paragraphes successivement consacrés aux locaux, aux ressources, au développement du personnel et aux programmes.

Même si le rythme de travail était soutenu, certains cours auraient gagné à être plus stimulants pour les plus capables. La phase d'élaboration de matériel pédagogique pour les enfants à BEP arrive à son terme et une partie de l'activité consacrée à cette tâche pourrait désormais utilement s'orienter vers le perfectionnement des supports pédagogiques destinés aux très bons élèves.

Les discussions entre enseignants étaient consacrés à un échange de vues utile sur les expériences réalisées en matière d'encadrement individuel des enfants ; les enseignants y manifestaient une attitude majoritairement positive vis-à-vis des élèves affectés de troubles de l'apprentissage. Les rapports entre les professeurs titulaires et les membres de l'équipe de soutien apparaissaient comme cordiaux, ouverts et dépourvus de formalisme. Les différences de statut entre enseignants et adjoints pédagogiques n'étaient pas apparentes ; leurs échanges se faisaient d'égal à égal.

A en juger par l'observation des cours et par les discussions, individuelles ou collectives, que nous avons eues avec les enfants à besoins attestés, cette clientèle

de jeunes semble très satisfaite. Tous paraissent tirer le meilleur parti des possibilités de formation et des structures sociales proposées.

Pour obtenir en quelque sorte une base de comparaison entre le travail accompli dans un contexte intégré et dans un contexte de ségrégation, la seconde visite a été consacrée à l'une des écoles spéciales de la LEA, qui accueille en externat des enfants à difficultés d'apprentissage modérées. L'offre de l'école spéciale tenait compte du niveau spécifique et des effectifs inscrits et par rapport à l'établissement polyvalent les choses étaient organisées de manière sensiblement différente, mais le programme n'était pas très différent de celui qui aurait été proposé à certains de cet enfant dans un contexte non séparé. On peut dire en première approximation que parmi les élèves inscrits dans l'école spéciale un sur deux obtiendrait des résultats tout à fait satisfaisants s'il était inscrit dans un des établissements à dotation spéciale évoqués plus haut. On trouvera en annexe une description du travail effectué dans cette école spéciale.

Locaux

Sous sa forme actuelle, l'établissement résulte de la fusion en 1990 de deux établissements secondaires, dont l'un a fourni les bâtiments destinés au premier cycle et l'autre les bâtiments destinés au deuxième cycle. Le fait que les deux sections soient distantes de quelques kilomètres alourdit notablement les coûts, d'une part en raison des redondances, d'autre part du fait que certaines personnes doivent faire la navette entre les deux sites. Compte tenu du caractère restreint des surfaces disponibles dans le bâtiment du second cycle, certains élèves doivent parfois suivre des cours dans la section du premier cycle.

Les étages du bâtiment du second cycle ne sont pas accessibles aux chaises roulantes. Les salles y sont parfois exiguës, ce qui pose un problème aux élèves handicapés et ne facilite pas de manière générale le soutien en classe. Mais la plupart des classes sont assez spacieuses pour accueillir un ou deux adulte, les élèves, et les activités pratiques qui peuvent leur être demandées.

La séparation physique entre les deux cycles présente quelques avantages pour les enfants de manière générale et pour les enfants à besoins éducatifs particuliers. Les nouveaux inscrits ne peuvent pas être intimidés lorsqu'ils voient que les locaux n'accueillent que trois promotions. Il existe bel et bien un rite de passage entre les deux cycles et de ce fait on trouve dans le second cycle une mentalité plus adulte et plus responsable que si ce rite n'existait pas. Les enfants à besoins éducatifs particuliers bénéficient dans le premier cycle d'une atmosphère plus ouatée, alors qu'une fois qu'ils sont parvenus dans le second cycle on met explicitement l'accent sur le développement social et sur les aptitudes à une existence autonome.

L'équipe pédagogique de soutien dispose d'une base de travail dans les deux sites. Ces locaux sont utilisés pour des réunions en équipe, le travail en petits groupes et le stockage du matériel pédagogique. Dans le premier cycle, l'équipe dispose également d'une salle commune polyvalente. Chaque semaine cette salle accueille pendant un après-midi les adultes handicapés pour des activités d'artisanat. Elle est accessible aux enfants durant la pause de midi et elle est alors très fréquentée. Cette salle est accessible à la fois aux enfants à besoins attestés et à l'ensemble des élèves ; les plus vulnérables y trouvent un havre de paix. Il existe une structure similaire sur le site du second cycle.

Ressources

Dans certaines matières, notamment en mathématiques et en sciences, il a été élaboré des banques de ressources très bien fournies pour l'élaboration des programmes destinés aux enfants à BEP. L'année précédente, l'accent avait été mis de manière très marquée sur la production de supports destinés à la différentiation et l'équipe de soutien avait participé à l'élaboration des ressources correspondantes en anglais, français, allemand, géographie, histoire et instruction religieuse. La photocopie des supports pédagogiques absorbe près du tiers du budget dont dispose l'équipe de soutien au titre des ressources.

Même dans les matières où la production de supports pédagogiques différenciées est très poussée, on aimerait que quelqu'un se charge d'élaborer des supports adaptés à certains besoins individuels. Les professeurs titulaires n'ont généralement pas le temps et manquent parfois de l'expertise nécessaire pour assumer cette tâche, en particulier au niveau de la création de modules très progressifs, et elle est donc généralement prise en charge par des membres de l'équipe de soutien.

L'établissement dispose d'un certain nombre de logiciels destinés aux enfants à besoins éducatifs particuliers, essentiellement en anglais, et, à un moindre degré, en mathématiques et en langues vivantes. C'est là un secteur qui mériterait d'être développé pour l'ensemble du programme d'études et il conviendrait d'envisager également l'acquisition d'ordinateurs capables d'accepter des logiciels dotés d'une plus forte compatibilité.

L'équipe de soutien a réalisé à l'intention des enfants ayant des difficultés de lecture des enregistrements sonores de livres et elle se constitue un stock de bandes. Dans chacune des deux bases de travail, on trouve également un ensemble de livres de lecture, codés par couleur en fonction de la difficulté, destinés aux élèves qui, de par leur âge et leurs centres d'intérêt, relèvent de l'enseignement secondaire, mais dont le niveau de lecture est celui de l'enseignement primaire.

Formation du personnel

Dans les deux cycles, le directeur adjoint est responsable du développement du personnel pour son site. L'établissement a pris l'engagement de veiller à ce que l'ensemble du personnel ait accès à la formation continue, même si le temps et les ressources disponibles pour une telle activité sont limitées. Les enseignants peuvent solliciter un financement pour l'inscription à un stage conforme au plan de développement de l'établissement. Le plan actuel comprend 16 thèmes prioritaires, dont le développement de la discipline non autoritaire et l'application du nouveau Code de pratique.

L'année précédente, les membres de l'équipe de soutien avaient suivi un enseignement portant sur des difficultés d'apprentissage spécifiques, l'orthographe, la différenciation, le Code de pratique, et les procédures d'évaluation du personnel. Ces enseignants ont ensuite organisé une journée de formation continue pour l'ensemble du personnel de l'établissement, axée sur la différenciation dans l'enseignement en classe. Les participants étaient invités à élaborer un cours destiné à une classe à niveaux confondus et à examiner les méthodes et supports pédagogiques envisageables. Récemment, l'équipe de soutien a également proposé une formation aux besoins éducatifs particuliers destinée aux chefs d'établissement.

L'équipe de soutien a comme priorité actuelle l'étude des compétences pédagogiques de base. Une part importante de la formation correspondante est assurée par ceux des membres de l'équipe qui disposent d'une expertise dans le domaine, même si l'on recourt également aux conseils de l'équipe chargée des prestations de soutien externes.

Programme d'études

Comme en atteste le manuel remis au personnel, l'établissement s'est fixé comme principe de base d'offrir à l'ensemble des élèves, quels que soient leur âge, leur sexe, leur niveau ou leur origine, des possibilités équivalentes. Il se propose donc à cette fin de privilégier un programme ample, équilibré, adapté, différencié, progressif et homogène. L'accent est mis de manière générale sur la différenciation plutôt que sur les programmes destinés aux enfants à BEP et l'équipe de soutien a donc un rôle important à jouer dans l'élaboration du programme pour l'ensemble de l'établissement.

Les enfants à besoins éducatifs particuliers, y compris les enfants à besoins attestés, ont pleinement accès aux matières du programme national, même si de manière générale ils choisissent de prendre une langue vivante plutôt que deux, l'allemand étant généralement considéré comme mieux adapté à leurs besoins que le français. Les enfants qui n'ont pris qu'une seule langue vivante sont séparés du reste de la classe, et à cette occasion seulement, pendant les deux heures

hebdomadaires de cours que les autres consacrent à la seconde langue vivante. Ils utilisent cette période pour approfondir les matières de base. En mathématiques, la catégorie d'âge des 13-14 ans est répartie en groupes de niveau.

Lorsqu'ils entrent dans la catégorie d'âge des 14-15 ans, ils passent dans le cycle supérieur où ils prennent les options qui donneront lieu à un examen l'année suivante. Les enfants à BEP ont donc alors la possibilité au moment du passage dans le second cycle d'abandonner un certain nombre de matières de caractère plus scolaire. Certains d'entre eux choisissent une matière à option de moins que les autres et sont alors orientés vers un travail individuel en petits groupes. Parmi les matières à option figure un cours de préparation à la vie adulte, assuré par des membres de l'équipe de soutien, qui a pour objectif de faciliter la transition vers l'éducation permanente et la vie active. Le programme comporte des modules consacrés à la littératie de base, au calcul élémentaire, à la santé et à la sécurité personnelles, à l'éducation sexuelle et aux dangers de la drogue.

Pendant la première année du premier cycle, les enfants qui n'ont pas de besoins attestés mais qui éprouvent certaines difficultés de lecture se voient proposer une formule de lecture à deux, l'élève et l'adulte qui l'assiste lisant à haute voix à l'unisson ; l'élève est incité progressivement à lire de manière autonome à mesure qu'il prend confiance et que le débit devient plus fluide. Cette formule est encadrée par une membre de l'équipe de soutien et prise en charge par une équipe de parents bénévoles.

Gestion

Au sein de l'administration scolaire, l'engagement en faveur de l'enseignement des enfants à besoins éducatifs particuliers est très important. Le chef d'établissement est lui-même totalement persuadé de l'intérêt de l'enseignement intégré. Il en va de même pour le président du conseil d'établissement, nommé à ce poste il y a trois ans pour représenter les enfants à BEP dans l'instance de gestion et qui assume toujours ce rôle. Le directeur du second cycle est un ancien enseignant d'école spéciale. L'équipe de soutien constitue un corps enseignant parallèle au corps enseignant scolaire. Le manuel qu'elle a rédigé est un document très étoffé.

Les administrateurs de l'établissement sont favorables à une stratégie d'ensemble vis-à-vis des besoins éducatifs particuliers, et ils insistent sur l'idée que c'est à l'ensemble du corps enseignant, et non à la seule équipe de soutien, qu'incombe la responsabilité de former ces enfants. Cette idée semble bien acceptée dans l'ensemble de l'établissement, même si l'on nous dit qu'il a fallu des années d'effort pour en arriver là et pour imposer cette idée. Les membres du conseil d'établissement sont certes d'accord pour dire que cette école a pour rôle de prendre en charge les enfants à besoins attestés, mais compte tenu de la récente publicité

faite aux résultats obtenus par l'établissement une minorité en est arrivée à remettre ce rôle en question en alléguant que les résultats aux examens risquaient d'en souffrir.

Le principal message émanant de l'instance de gestion au fil des années ne se résume pas à l'idée que l'intégration est en soi une bonne chose. S'y ajoute l'idée que les enseignants doivent différencier le programme de manière à ce que tous les enfants en tirent partie, quel que soit leur niveau. La réorganisation de l'établissement en 1990 a donné une excellente occasion de concrétiser cette stratégie : les professeurs principaux désignés à cette occasion étaient favorables à la différenciation.

L'emploi du temps de l'équipe de soutien lui laisse la possibilité d'avoir une activité de planification, de consultation et d'évaluation, mais aussi d'enseignement. L'un des membres de cette équipe est responsable de l'élaboration du programme destiné aux besoins éducatifs particuliers. Chaque promotion se voit affecter un membre de l'équipe de soutien ; celui-ci est responsable des contacts avec les professeurs et il coordonne les activités de la promotion correspondante. De même, les membres de l'équipe de soutien ont une responsabilité vis-à-vis d'un certain nombre de matières et ils ont des réunions régulières avec les enseignants de ces matières pour discuter des progrès des élèves.

Le fait que les membres de l'équipe de soutien soient affectés à une matière présente un avantage annexe qui se concrétise dans le cas où pour une raison ou une autre le professeur titulaire est obligé de s'absenter et de confier le cours à un suppléant. Dans ce cas, le responsable de l'équipe de soutien affecté à la matière correspondante connaît suffisamment bien le programme pour donner des instructions au suppléant, voire pour participer à l'enseignement.

Organisation

Dans tout l'établissement, les élèves sont répartis depuis des années dans des groupes à niveaux confondus. On évite ainsi l'effet de stigmatisation et l'image d'échec jadis liés à la sélection, mais pour donner des résultats cette formule exige une plus grande expertise en matière de différenciation. C'est ce qui a probablement contribué, au moment où la formule a été mise en place, à faire accepter aux professeurs titulaires l'idée du soutien en classe.

Avant la fusion des deux établissements, l'un d'eux disposait d'un local réservé à l'enseignement spécial qui permettait de faire classe séparément à bon nombre d'enfants à besoins attestés. Durant les premières phases de l'intégration, les responsables de l'enseignement spécial faisaient tout leur possible pour soutenir leurs collègues, même si cette aide n'impliquait pas de compétence particulière, l'objectif étant uniquement de se faire accepter.

Maintenant que l'intégration est acquise et que les responsables de l'enseignement spécial sont devenus des adjoints d'enseignement, ils ont la possibilité

d'aider individuellement les enfants à besoins attestés ou tout enfant en difficulté, de prendre le cours en charge pendant que le professeur titulaire dispense une aide individuelle, de participer à la notation des copies, de rédiger les bulletins scolaires ou de s'entretenir avec les parents. La stratégie de l'établissement consiste à mobiliser ce soutien aussi souvent que possible dans le cadre de l'enseignement ordinaire. La part de l'intervention qui se déroule dans un cadre séparé est faible. Le soutien ciblé sur une classe ne profite qu'aux élèves de cette classe : le soutien dans un cadre séparé permet par exemple de regrouper des élèves venus de classes parallèles.

Au moment des inscriptions, on veille tout particulièrement à l'affectation des enfants à besoins attestés. Dans toutes les classes, les niveaux sont certes confondus, mais les tuteurs sont plus ou moins compétents pour gérer les enfants à BEP et les autres élèves ont eux aussi un niveau variable. Les enfants à besoins attestés sont affectés à des groupes bien précis, dont l'encadrement est assuré par un tuteur confirmé. Ces groupes de tutorat comprennent, comme les autres groupes, des enfants ayant le degré de maturité, de tolérance et de socialisation suffisant pour être à même d'affronter de manière constructive les difficultés que peuvent générer leurs condisciples handicapés.

Dans l'emploi du temps, on rapproche dans la mesure du possible ces groupes « spéciaux » de tutorat, de manière à ce que l'équipe de soutien ait la possibilité de circuler d'une classe à l'autre et d'aider davantage d'enfants. Le nombre d'enfants à besoins attestés inscrits dans ces groupes de tutorat est généralement limité à trois.

Une telle « sollicitude » implique parfois une grande responsabilité de la part des élèves qui l'exercent et il est bon de les relayer périodiquement. C'est ainsi que depuis des années la promotion des 14-15 ans faisait bénéficier d'une aide efficace un condisciple qui avait été blessé à la tête lors de sa scolarité primaire et qui depuis n'avait que des capacités de dialogue et d'autonomie limitées. Au fur et à mesure que les enfants grandissaient et qu'ils étaient pris par leurs préoccupations d'adolescents, il devenait de plus en plus difficile pour eux de faire participer l'élève handicapé à leurs activités.

Parvenus dans la catégorie d'âge des 13-14 ans, les élèves ont à choisir leurs options pour le second cycle. A ce stade, l'équipe de soutien se montre particulièrement attentive au choix de la formule pour les enfants à besoins attestés. Lors d'une discussion entre trois membres de l'équipe de soutien, responsables respectivement des 13-14 ans, des 14-15 ans et des 15-16 ans, on s'est rendu compte par exemple que les préférences manifestées en fin de premier cycle ne pouvaient pas être les seuls critères de choix.

A la suite de cette discussion collégiale, l'orientation proposée par l'équipe de soutien aux 13-14 ans a pu prendre en compte la méthode de travail du professeur

titulaire dans le second cycle, les effectifs de la classe, l'importance des travaux écrits, la nature du travail demandé à l'élève, la disponibilité des supports pédagogiques et, dans certains cas, l'effort visuel éventuellement requis par la matière et l'importance de la perception sensori-motrice requise.

Lorsque l'évaluation se fait aussi bien à partir du travail en classe que du résultat des examens, les élèves peuvent consacrer une part importante de leurs efforts au travail en classe, lorsqu'ils disposent d'un soutien pédagogique, et réduire ainsi leur dépendance vis-à-vis des résultats de l'examen. L'étude d'espaces à trois dimensions implique la mobilisation des facultés de perception, mais moins celle des mécanismes moteurs fins. Dans les cours de danse, d'art dramatique et d'éducation physique, le travail écrit est beaucoup plus important qu'on aurait tendance à le croire quand on n'est pas bien familiarisé avec le programme.

Au moment de la ventilation des élèves par groupes de tutorat lors de leur entrée dans le second cycle, le personnel d'encadrement prend bien soin là encore de répartir les enfants ayant des difficultés affectives ou comportementales sur l'ensemble des groupes, de manière à éviter la concentration des élèves à problèmes.

Contrôle des capacités et des connaissances

Les écoles primaires à partir desquelles cet établissement recrute avaient pris l'habitude de communiquer les résultats obtenus aux épreuves normalisées administrées à l'ensemble des 10-11 ans, mais l'année précédente certaines d'entre elles avaient préféré donner les résultats du test de niveau du programme national, qui est moins précis. L'établissement envisage donc de faire passer aux nouveaux inscrits une épreuve normalisée de lecture de groupe afin d'identifier les besoins particuliers conformément au Code de pratique. Dans cette LEA, le service de soutien pédagogique à l'enseignement primaire communique à l'établissement le dossier des nouveaux inscrits qui ont eu recours à ce service.

L'établissement dispose de dossiers individuels, accessibles à tous les enseignants, dans lesquels sont consignés les éléments d'information que les enseignants ont intérêt à connaître : niveau scolaire exceptionnel, difficultés d'apprentissage ou problèmes de santé. Le nouveau Code de pratique demande à chaque école de constituer un dossier individuel sur les enfants à BEP et de prévoir pour chacun d'entre eux un plan individuel d'enseignement. Une telle procédure se situe certes dans le prolongement des activités normales de l'établissement, mais pour formaliser à ce point l'évaluation il va falloir sans doute faire appel à l'équipe de soutien, qui est déjà surchargée.

Les enfants à besoins attestés font l'objet d'une évaluation bi-trimestrielle par l'équipe de soutien dans les matières pour lesquelles ils bénéficient d'un soutien en classe. Elle vise à préciser les points du programme qui ont été abordés, les résultats scolaires obtenus, les difficultés éventuelles et les objectifs pour la seconde

partie du trimestre. Le manuel rédigé par l'équipe de soutien prône une approche par objectifs de type SMART, donc une approche qui s'intéresse aux comportements spécifiques, mesurables, atteignables, réalistes et échelonnés dans le temps.

Pour le bilan annuel, on a recours à des épreuves standard de lecture et de compréhension, d'orthographe et de compréhension du vocabulaire oral. On demande en outre aux tuteurs, aux professeurs titulaires, aux enfants et à leurs parents de donner leur point de vue. On suggère également à l'équipe de soutien de fournir une estimation du développement social.

Une étude subsidiaire plus récente des résultats obtenus par l'établissement aux épreuves de lecture (voir appendice 3.5) montre que la médiane des progrès réalisés par les enfants à besoins attestés correspondait à 0.5 ans et que sur une période de deux années 25 élèves avaient progressé de 1.2 ans par rapport à la catégorie d'âge correspondante. Il s'agit là certes d'un rythme de progression modeste, mais notablement supérieur à celui de l'école spéciale visitée où, dans 71 et dans 27 cas respectivement, la médiane de la progression était de 0.1 ans en un an et de 0.5 ans en deux ans. Dans chaque cas, l'écart était statistiquement significatif, avec une probabilité supérieure à 0.01. Si ces résultats doivent être interprétés avec précaution, ils sont assurément intéressants. Ils sont discutés plus en détail à l'annexe 3.

Parvenus dans la catégorie d'âge des 14-15 ans ou des 15-16 ans, les élèves se préparent par ailleurs au Certificat général de l'enseignement secondaire (GCSE), mais parmi les élèves à besoins attestés, seule une minorité suit un enseignement aménagé débouchant sur un autre type de certification. On peut prendre comme exemple d'aménagement le cours de soutien élaboré par l'Association nationale pour la protection de la mère et de l'enfant. La proportion des élèves qui obtiennent de bons résultats aux épreuves du GSCE augmente progressivement depuis trois ans. Le rapport de l'OFSTED, qui se fonde sur l'inspection réalisée à l'automne 1994, estime que les résultats obtenus sont proches de la moyenne de cette LEA et de la moyenne nationale et que de manière générale le niveau des élèves est conforme à leur âge et à leurs capacités.

Soutien moral individuel

Le système de prise en charge adopté par l'établissement offre aux enfants à besoins attestés les mêmes possibilités qu'au reste des élèves, mais du fait que les élèves à besoins attestés bénéficient régulièrement d'une aide personnelle dans leurs études, il leur est plus facile d'évoquer d'éventuelles difficultés personnelles. C'est un atout très important, surtout au niveau du second cycle, où peuvent se poser des problèmes de développement sexuel et où la toxicomanie constitue parfois une tentation et un risque.

A la suite d'une période au cours de laquelle la conduite de nombreux élèves de l'établissement laissait à désirer, une série de consultations au sein du personnel a conduit à la mise en place d'un programme de discipline renforcée. Ce programme a suscité au départ quelques scepticismes, mais l'on s'est rapidement convaincu de son efficacité et l'ensemble du personnel y est désormais très favorable. L'établissement propose aux enseignants un cours d'initiation à la discipline renforcée. Les principes en sont expliqués dans le manuel de l'équipe de soutien et on trouve un exposé détaillé dans un document d'orientation distribué aux nouveaux collaborateurs, aux adjoints d'enseignement et aux professeurs stagiaires.

Il s'agit en réalité d'un programme fort complexe, mais qui peut se résumer à cinq grands principes : les élèves sont censés obéir aux consignes de l'enseignant ; ils doivent pénétrer dans la salle de classe et la quitter en bon ordre ; lever le doigt et attendre qu'on les interroge avant de parler ; arriver au cours à l'heure et avec le matériel requis ; respecter les personnes et les biens. Les règles figurent sur une affiche collée sur les murs de la classe et leur application est assurée par un système de sanctions et de récompenses, lui aussi affiché dans les classes.

Parmi les récompenses individuelles, figurent l'éloge verbal, les témoignages de satisfaction écrits adressés aux parents et un système de bons points permettant de participer à une loterie dont les prix sont des montants en espèces. Pour l'ensemble de la classe, les récompenses peuvent se traduire par un surcroît de temps libre ou le droit d'être en tête de la file d'attente pour la cantine. Les sanctions comportent l'inscription du nom au tableau et les retenues après la classe. En cas de conduite particulièrement perturbante, l'intéressé peut être séparé brièvement de ses camarades et conduit dans une salle dite « de temps morts », l'incident et ses conséquences faisant l'objet d'un courrier aux parents. Il se dit que la mise en place d'une salle « de temps morts » s'est traduite par un recul marqué du nombre des exclusions dans la mesure où cette salle représente une alternative constructive.

Il semble que le programme de discipline renforcée fonctionne bien : l'accent est mis sur la sanction positive plutôt que sur la punition et les élèves ont de bonnes réactions face à la structure qu'il propose. Le système de discipline prévoit l'utilisation de fiches individuelles temporaires que certains élèves doivent avoir en permanence sur eux et sur lesquelles les enseignants apposent une note de conduite dans chaque cours. Il apparaît que les enfants approuvent cette formule au point de demander parfois à ce que leur conduite fasse l'objet de ce type de contrôle.

Liaison

Chaque année, le coordinateur de l'enseignement de soutien et le professeur principal des 11-12 ans rendent visite aux écoles primaires dans lesquelles

l'établissement recrute pour repérer les élèves de 10-11 ans ayant des besoins éducatifs particuliers. Ils rencontrent également les membres de l'équipe de soutien à l'enseignement primaire de la LEA et le psychologue de l'éducation itinérant afin d'évoquer la progression des enfants qui ont recours à ces services. Au moment de leur arrivée à l'école polyvalente, les enfants à besoins attestés sont placés dans l'un des groupes de tutorat ad hoc, les responsables veillant à ce que cette affectation n'aboutisse pas à une distorsion, par concentration des élèves moins performants.

Vers la fin de leur scolarité obligatoire, les élèves se voient offrir une possibilité de stage en entreprise, afin qu'ils se familiarisent avec le monde du travail. On dit que les employeurs locaux ont une attitude très positive vis-à-vis des élèves et il ne semble pas qu'il se pose de problèmes au niveau du placement.

L'orientation de carrière a fait l'objet d'un module pédagogique compris dans le programme d'anglais ; un conseiller spécialisé dans les BEP veille à ce que parents et élèves soient parfaitement au courant des solutions possibles. Ce conseiller aide les élèves à besoins attestés à profiter ultérieurement des possibilités qu'offre la formation permanente et il veille à maintenir des liens effectifs avec le collège local de formation permanente.

Les bulletins de liaison entre l'école et le foyer sont considérés par l'encadrement comme particulièrement efficaces pour attirer l'attention des parents sur les problèmes éventuels et pour prévenir les difficultés liées par exemple au fait que les enfants oublient de venir en classe avec le matériel demandé ou de faire leurs devoirs. L'un des enseignants de soutien dit qu'il lui arrive souvent de recevoir chez lui des coups de téléphone des parents et qu'il n'hésite pas lui-même à les appeler en cas de besoin. Les parents dont les enfants participent au programme de lecture couplée sont incités à assurer un renforcement en faisant la lecture avec leurs enfants à la maison.

Nous avons eu des entretiens avec cinq mères d'enfants à besoins attestés. Ces personnes ne sont peut-être pas représentatives de l'ensemble des parents dont les enfants sont affectés d'un handicap, mais leurs commentaires sont intéressants. Toutes déclarent que l'établissement apporte un soutien marqué à leur enfant et qu'elles préfèrent ce type de placement au placement dans une école spéciale. Il ne semble pas que ces mères prennent l'initiative des contacts avec l'établissement.

L'une de leurs préoccupations principales a trait au devenir des enfants après l'école. L'une d'entre elles évoquait la situation aiguë d'isolement de son enfant. Les parents évoquent également leur propre isolement et ne semblent pas ou guère soutenus par les organismes de travail social. Il semblerait opportun de donner aux parents d'enfants à BEP la possibilité de créer leur propre structure de soutien.

Conclusions

L'établissement visité fait indubitablement preuve d'efficacité dans sa prestation d'enseignement intégré vis-à-vis d'enfants qui, dans de nombreuses autres régions du pays, auraient été placés dans une école spéciale et il y parvient sans coûts excessifs. L'établissement s'intéresse systématiquement au développement scolaire et social des enfants à besoins éducatifs particuliers et son dispositif de préparation à la vie postscolaire est solide.

L'un des traits les plus frappants de la réussite de cet établissement réside dans la chronologie de son développement. La pratique et les comportements actuels ont mis des années pour se mettre en place et il apparaît qu'une telle évolution ne serait pas intervenue sans l'engagement personnel permanent du chef d'établissement et de certains de ses collaborateurs, eux-mêmes systématiquement soutenus dans leur action par le conseil d'établissement, la LEA et certains éléments de la stratégie et de la législation nationales.

On trouvera ci-dessous une énumération des facteurs qui ont joué un rôle particulier, d'abord au niveau de l'établissement, puis aux niveaux régional et national. Ils sont présentés, pour chaque niveau, dans un ordre chronologique approximatif. On a ainsi une idée de l'instant où chacun de ces facteurs a commencé à jouer un rôle, mais aussi, à l'échelle de l'établissement, de la succession des initiatives qu'implique la mise en place d'une innovation de ce type. Il ne faut pas oublier toutefois que plusieurs d'entre eux ont eu dans une certaine mesure une action concomitante et qu'une fois que la synergie est établie il faut un effort permanent pour assurer le maintien de cet enseignement intégré.

Au niveau de l'école, les facteurs déterminants sont un engagement profond du chef d'établissement, des enseignants confirmés et de l'organe de gestion en faveur de l'enseignement intégré, la nomination d'un coordinateur au poste de responsable de la section des besoins éducatifs particuliers ; la nomination d'une équipe de soutien scolaire, à laquelle on accorde le temps nécessaire pour se consulter et pour préparer le matériel pédagogique et les cours ; une évaluation systématique des capacités scolaires des nouveaux inscrits ; la participation des membres de l'équipe de soutien à des actions de formation en cours d'emploi des différents enseignants de l'établissement ; l'obtention d'un consensus sur l'idée que la responsabilité de la formation des enfants à besoins éducatifs particuliers est l'affaire de tous ; la répartition des enfants à BEP dans les groupes de tutorat et de l'aide qu'ils peuvent recevoir de leurs condisciples ; un soutien en classe sur l'ensemble du programme d'études ; des consultations approfondies et constructives concernant la manière de gérer individuellement les enfants ; la mise en œuvre d'un programme de discipline renforcée dans l'ensemble de l'établissement ; la différenciation de l'enseignement pour répondre à des capacités diverses et une

large adaptation des supports pédagogiques pour répondre aux besoins particuliers des enfants.

Au niveau régional, les facteurs déterminants sont une évaluation multi-professionnelle de certains enfants à BEP ; l'adhésion systématique, au fil des années, à une politique d'intégration scolaire ; des consultations approfondies au sein de la LEA sur les moyens les plus adaptés à la mise en œuvre de cette politique ; la désignation d'établissements à dotation spéciale et l'affectation des crédits pour soutenir l'enseignement intégré dans ces établissements ; le suivi des progrès réalisés par les enfants à besoins attestés ; un document d'orientation relatif à la mise en œuvre du Code de pratique de 1994 ; la planification et la mise en œuvre d'une action de formation en cours d'emploi des enseignants de l'enseignement ordinaire et des responsables administratifs scolaires aux méthodes de travail avec les enfants à BEP.

Au niveau national, les facteurs déterminants sont une politique des pouvoirs publics favorable à l'enseignement intégré, conformément aux recommandations du rapport Warnock de 1978 ; une législation favorable à l'enseignement intégré, avec tout d'abord, remplacée et élargie par la Loi de 1993 sur l'éducation ; une législation relative à l'évaluation multi-professionnelle des besoins, avec dans un premier temps la Loi sur l'éducation de 1981 ; l'importance, déjà reconnue dans la Loi sur l'éducation de 1981 et renforcée par la législation et les recommandations actuelles, du rôle des parents en tant que partenaires dans le choix de l'enseignement le mieux adapté aux besoins particuliers des enfants ; l'action en faveur de la désignation dans chaque école ordinaire d'une personne chargée de coordonner le travail avec les enfants à BEP ; le financement, par le biais du programme de subventions à la formation et au soutien éducatifs, qui facilite la formation en cours d'emploi des enseignants pour leur permettre d'acquérir une expertise dans le traitement des besoins éducatifs particuliers au sein de l'enseignement ordinaire ; l'orientation, donnée par le Code de pratique de 1994, qui prévoit un système échelonné d'évaluation et de prestation.

Il ressort des visites que le niveau d'intégration atteint traduit les efforts et la coopération prolongés d'un nombre important d'intervenants. Il apparaît également que cet effort devra être poursuivi si l'on veut que le dispositif se maintienne. Pour l'élaboration des programmes, et sous réserve d'un soutien adéquat, une ligne d'action possible consisterait à consolider le programme d'adaptation systématique des supports pédagogiques aux besoins particuliers et à faire en sorte que ce matériel existe pour toutes les matières. On peut également chercher à voir dans quelle mesure les supports pédagogiques utilisés dans les différentes matières stimulent l'intérêt de tous les élèves, quel que soit leur niveau, puis élaborer une stratégie visant à remédier aux carences éventuelles.

Au moment des visites, on se montrait très préoccupé à l'échelon de l'établissement comme à l'échelon régional par la perspective d'une réduction des crédits de l'enseignement. Si elle devait se produire, les enseignants, les administrateurs, les parents d'élèves, les agents de l'éducation et les membres élus du conseil qui ont joué un rôle si décisif dans la mise en place de l'enseignement intégré pourraient éprouver quelques difficultés à éviter que les progrès réalisés au fil des années ne soient réduits à néant par les diminutions d'effectif et ne se traduisent par une perte d'image vis-à-vis des enfants éprouvant des difficultés d'apprentissage. Une régression de ce type pourrait se traduire à long terme par un surcroît de dépenses plutôt que par des économies.

Annexe

Brève visite dans une école spéciale pour les enfants ayant des difficultés d'apprentissage modérées

L'échantillon était limité, et l'un des groupes de visiteurs avait moins d'une journée scolaire à consacrer à la visite. L'école spéciale accueille des enfants de 11 à 16 ans avec des difficultés d'apprentissage modérées et elle se situe dans une zone de récession économique caractérisée par un taux de chômage élevé; la plupart des 86 enfants inscrits vivent dans un rayon de cinq kilomètres autour de l'école. Le ratio élèves/enseignants se situe un peu au-dessous de 8 pour 1 et les onze membres du corps enseignant sont assistés par quatre auxiliaires à temps plein.

Le processus de sélection fait que la plupart des élèves de cette école travaillent, du point de vue intellectuel, à un niveau qui se situe entre la moitié et les trois quarts du niveau moyen des enfants du même âge, et leurs résultats scolaires se situent plutôt un peu en-dessous de ce niveau. La plupart des enfants à BEP ne sont pas affectés d'un handicap comparable, mais le fait est que dans l'établissement polyvalent beaucoup d'enfants à besoins attestés travaillent à ce niveau. Les deux établissements ne bénéficient du même type d'aide externe, dans la mesure par exemple où l'école spéciale est moins aidée par le psychologue de l'éducation et davantage aidée par l'agent médical. Mais en termes de volume de l'aide externe, les deux établissements sont à peu près sur un pied d'égalité.

Les quatres heures de cours observées se sont déroulées sans heurts; les enfants travaillaient de manière concentrée et les activités de la pause de midi se faisaient en bon ordre.

Dans la catégorie d'âge des 11-13 ans, les élèves étaient répartis en cinq groupes de niveau pour les mathématiques; huit élèves moins performants étaient assistés en règle générale par un professeur et par un agent d'éducation affecté à l'enseignement de soutien. Ils étaient en général assis deux par deux et travaillaient sur un programme personnalisé à plusieurs niveaux, tirés d'un ou deux programmes déjà publiés. La différenciation semblait efficace et à en juger par la conversation avec les enfants le fait de travailler à des niveaux différents n'entraînait pas pour eux d'effet de stigmatisation.

Il existait également des groupes de niveau pour l'anglais dans cette catégorie d'âge; dans le groupe de niveau inférieur, composé de neuf enfants encadrés par un professeur ne bénéficiant pas en l'occurrence d'un soutien en classe, le travail était bien différencié grâce à des choix judicieux effectués à partir de plans de travail déjà publiés.

Dans une classe de sciences regroupant huit élèves de 14-16 ans et encadrée par un professeur, on s'est livré à une expérience sur la flottaison pour comparer la densité de matériaux divers. Le cours était bien organisé et les élèves bien concentrés, mais il était évident que le cours pâtissait du fait qu'il avait à se tenir dans une salle de classe ordinaire peu équipée et dépourvue d'instruments de laboratoire spécialisés.

A l'inverse, un cours de technologie destiné à dix enfants de 12-13 ans se déroulait dans un atelier spacieux bien équipé pour le travail artisanal classique. Les enfants avaient à leur disposition des tubes et des seringues de plastique à partir desquels ils devaient fabriquer le prolongement d'un bras de levier mû par la force hydraulique; au cours d'une discussion impliquant l'ensemble de la classe, le professeur a abordé le problème général de l'hydraulique et il était prévu que les élèves aillent voir la semaine suivante une machine hydraulique en action.

8. États-Unis

Introduction

Cette partie de la publication traite des visites effectuées au Colorado en mars 1997. Dans le cadre général des pays de l'OCDE, et à en juger par les informations recueillies lors du précédent projet (OCDE, 1995*a*, p. 39), les États-Unis, même s'ils ont su se montrer extrêmement novateurs dans le développement de l'enseignement intégré, continuent globalement d'éduquer une proportion relativement importante de leur population scolaire en dehors du système ordinaire.

L'enquête de l'OCDE indique qu'au début des années 90 l'incidence de l'éducation hors enseignement ordinaire allait d'un taux pratiquement nul en Italie et dans la province canadienne du Nouveau-Brunswick à un taux de 4.9 % en Italie, l'Autriche occupant une position intermédiaire avec un taux de 1.55 %. Avec un chiffre de 2.9 % (qui inclut les élèves passant une grande partie de leur temps dans des classes spéciales), les États-Unis se placent sur cette échelle un peu au-dessus de pays comme le Royaume-Uni et le Danemark et au-dessous de la France ou de l'Allemagne.

En réalité, il existe dans la pratique d'importants écarts d'une région à l'autre. La décision de limiter les visites à un seul État tient d'une part à ce facteur, d'autre part au fait que la population américaine est relativement importante par rapport à celle d'autres pays de l'OCDE et que les États jouissent d'une large autonomie.

Les représentants de l'enseignement spécial au sein du ministère fédéral de l'Éducation auxquels nous nous sommes adressés dans le contexte de la présente étude ont recommandé une visite au Colorado, le huitième État des États-Unis par la taille, parce qu'il s'agit d'un État dans lequel l'enseignement intégré a connu des développements importants et parce qu'il était susceptible d'offrir des exemples de bonne pratique viable.

Pour les besoins de la présente étude, le Colorado sera donc considéré comme un « État-nation », l'unité d'étude étant donc cet État plutôt que l'ensemble du pays et ses comtés étant traités comme des régions. Mais il est fait également référence le cas échéant au contexte global des États-Unis. Avant les visites, les responsables de la politique adoptée et appliquée par cet État en matière

OCDE 1999

d'enseignement spécial ont reçu un document-cadre identifiant les points à aborder aux différents niveaux et les questions clés à poser.

Les visites ont été effectuées par le directeur de l'étude et par le consultant de l'étude, le premier effectuant une visite de trois jours, le second une visite de cinq jours. En raison des contraintes de temps, il n'a pas été possible d'explorer l'ensemble des points prévus.

L'information relative à la politique et à la pratique provient d'une part des documents officiels, d'autre part des rencontres avec les responsables du ministère de l'Éducation du Colorado et des districts visités, mais aussi de discussions avec le corps enseignant universitaire, avec les responsables de programmes de passage de la scolarité à la vie active et avec le représentant d'une association de parents d'élèves participant aux développements à l'échelon national et international et en fin de visites aux établissements scolaires. Le travail réalisé avec les enfants a été observé et discuté dans sept établissements ordinaires et dans une école spéciale.

A. Le schéma national

Prévalence

Les statistiques nationales (Département de l'Éducation des États-Unis, 1996) indiquent qu'au cours de l'année scolaire 1993-94, quelque 12 % des jeunes scolarisés appartenant à la catégorie d'âge des 6-21 ans relevaient du régime de l'enseignement spécial. Les statistiques élaborées par le ministère de l'Éducation du Colorado (1996*b*) indiquent qu'en décembre 1994, pour une population scolaire totale de 640 521 jeunes appartenant à cette catégorie d'âge, 10.5 % présentaient des handicaps suffisamment importants pour justifier un plan d'enseignement individualisé (PEI). Le ratio garçons/filles était légèrement supérieur à 2 pour 1. L'incidence, qui variait assez significativement d'une région du Colorado à l'autre, se situait entre 7.6 % et 13.9 %.

Dans la catégorie d'âge allant de la naissance à 21 ans, on recensait 67 419 personnes à handicap attesté. La réglementation adoptée dans le cadre de la Loi sur l'éducation des enfants « atypiques » (ministère de l'Éducation du Colorado, 1995) précise les critères de classement des enfants dans les différentes catégories de handicaps. Le tableau 8.1 montre les variations de l'incidence en fonction de la nature du handicap parmi les enfants d'âge scolaire en décembre 1994.

Conformément aux exigences du gouvernement fédéral concernant l'élaboration au niveau des États des statistiques relatives à l'enseignement spécial, les 67 419 personnes recensées (ministère de l'Éducation du Colorado, 1996*b* et 1996*d*) comprennent, outre les enfants inscrits dans un établissement financé sur crédits

Tableau 8.1. **Pourcentage des enfants souffrant de handicaps particuliers parmi les individus handicapés, Colorado, 1994**

Déficit de perception ou de communication	53
Déficit d'élocution/langage	19
Trouble affectif notable et identifiable	13
Handicaps multiples	4.8
Déficit notable de capacité intellectuelle	4.5
Handicap physique	4.4
Déficience auditive	1.5
Déficience visuelle	0.5

publics, les enfants inscrits dans l'enseignement privé ou dans un programme H*ead* S*tart* (préscolarité) si leur place est financée sur fonds publics.

Mais ces chiffres ne prennent pas en compte les 668 enfants du Colorado inscrits dans une école pour sourds et aveugles, établissement de rééducation rattaché à l'un des deux instituts psychiatriques de l'État. Deux enfants seulement étaient placés en dehors de l'État. Le Colorado n'a que peu d'enfants handicapés inscrits dans un établissement d'internat : l'effectif correspondant le place en 42e position sur les 50 États.

Comme nous l'avons déjà indiqué, au niveau national (Département de l'Éducation des États-Unis, 1996) et pour 1993-94, quelque 12 % d'élèves de 6 à 21 ans bénéficiaient d'un enseignement spécialisé ; 95 % d'entre eux suivaient un enseignement dispensé sur le site d'un établissement ordinaire. Sur l'ensemble de la population scolaire, 0.6 % seulement (soit 5 % de 12 %) étaient éduqués en dehors du système scolaire ordinaire du fait d'un handicap. Mais ce chiffre augmente considérablement si l'on prend en compte les élèves passant une grande partie de leur temps dans des classes spéciales.

En ce qui concerne le Colorado, les chiffres correspondants étaient respectivement, pour l'année scolaire 1994-95, de 96 % et de 0.4 %. Le tableau 8.2 donne une ventilation plus fine pour l'ensemble des élèves handicapés.

Tableau 8.2. **Placements des élèves handicapés, Colorado, 1994-95**

Classe ordinaire : pendant 80% au moins du temps	71.0 %
Salle de ressources, enseignement spécial : de 21% à 60% du temps	16.6 %
Classe spéciale : 60% du temps au moins	8.5 %
En dehors de l'enseignement ordinaire : établissement séparé, public ou privé, à l'hôpital ou à la maison	3.9 %

Dispositifs

Au niveau national, on a enregistré ces dernières années un développement considérable du nombre des programmes d'enseignement intégré offerts. A la suite de l'étude qu'il a réalisée sur l'enseignement intégré, le Centre national pour la restructuration et l'intégration de l'enseignement (NCERI) a constaté que 267 aménagements étaient en place en 1994 et que ce nombre était passé à 891 en 1995 ; ces programmes couvraient désormais une gamme plus large de handicaps, les résultats étaient positifs aussi bien pour les élèves que pour les enseignants, et les cinquante États y participaient.

Les statistiques élaborées par le ministère de l'Éducation du Colorado (1996*b*) concernant la population d'âge scolaire de l'État, qui était de près de 660 000 à l'automne 1995, indiquent que plus de 92 % de ces jeunes étaient inscrits dans l'un des 1 448 établissements publics de l'État, établissements répartis sur plus de 50 comtés et regroupés au sein de 176 districts scolaires, un peu plus de la moitié de ces jeunes étant inscrits dans l'un des districts urbains de Denver et moins de 5 % vivant dans un district rural. Pour permettre un partage des ressources, notamment en matière d'enseignement spécial, les districts scolaires était regroupés au sein de 17 Conseils de services éducatifs alternés (BOCES).

A l'automne 1995, le ratio élèves/personnel enseignant était de 18.5 pour 1 dans cet État, soit un chiffre quelque peu supérieur à la moyenne nationale, qui était de 17.4 pour 1, les enseignants représentant 52 % du personnel scolaire à l'échelon du district.

Parmi les élèves inscrits dans l'enseignement privé, qui représentaient 7.4 % de la population d'âge scolaire à l'automne 1995, un peu plus d'un sur deux était inscrit dans un établissement confessionnel et moins de 1 % (soit 0.06 % de l'effectif total) suivaient les cours de l'un des deux établissements d'enseignement spécial du Colorado.

Pour donner une image complète de l'offre éducative accessible aux enfants à besoins particuliers aux États-Unis, il convient de mentionner les écoles à charte, qui connaissent depuis peu un développement rapide. A la date de septembre 1996, la moitié des États avaient reconnu dans leur législation les écoles à charte et créé au total plus de 200 établissements nouveaux (Center for Policy Research, 1996), et cette évolution bénéficie d'un appui marqué à l'échelon national comme le montre par exemple une intervention télévisée du Président Clinton en Caroline du Nord au début de 1997.

Quoique financées sur fonds publics, les écoles à charte disposent d'une large autonomie ; elles fonctionnent sur la base d'un contrat entre les opérateurs (un groupe de parents et d'enseignants par exemple) et une instance publique (le conseil scolaire local par exemple) et il leur est loisible, dans le cadre de leur charte agréée, de fixer leur propre programme d'études (notamment de mettre l'accent

sur l'enseignement artistique ou scientifique, ou de recourir à telles ou telles méthodes spécifiques) ou de recruter dans une population spécifique (enfants doués ou enfants affectés de handicaps particuliers par exemple).

Le Centre de recherche sur la politique (1996) a établi que le Colorado était le troisième État à adopter une législation relative aux écoles à charte : il avait autorisé la création de 50 établissements de ce type d'ici juillet 1997 et accordé une préférence aux établissements accueillant des enfants à risque. En août 1996, il s'était doté de 31 établissements de ce type (ministère de l'Éducation du Colorado, 1996*b*). On peut se poser à propos de ces établissements la question de savoir si, quoique prenant bien en charge certains enfants à besoins particuliers, ils seront absolument en mesure de les accueillir tous et de leur proposer un enseignement intégré. On trouve une réponse partielle à ces questions dans l'étude du Centre pour la recherche sur la politique, dont les conclusions sont rapportées ici dans le paragraphe consacré à l'évaluation.

Politique générale

La ligne suivie par les pouvoirs publics fédéraux en matière d'éducation spéciale trouve son expression dans la Loi sur les personnes handicapées (IDEA) dont l'objectif prioritaire est « de garantir que les droits des enfants et des jeunes affectés d'un handicap, de la naissance à 21 ans, et ceux de leur famille soient protégés » et « d'assurer un enseignement efficace et individualisé prenant en compte les besoins uniques de chaque enfant dans un environnement le moins contraignant possible » (Département de l'Éducation des États-Unis, 1996).

Ces dernières années, ce texte a fait l'objet d'un réexamen qui a donné lieu à un vaste débat national, divers amendements étant envisagés. Le réexamen de 1997 comportait une règle selon laquelle l'enseignement spécial dispensé au sein de classes ordinaires devait être bénéfique pour tous les élèves, y compris ceux n'ayant pas de handicaps. Il a également renforcé les opportunités de formation professionnelle des enseignants dans ce domaine.

Si l'idée d'un environnement aussi peu contraignant que possible est admise sur l'ensemble du territoire, son application est très variable d'un État à l'autre et à l'intérieur de chaque État. Ces écarts et leurs déterminants sont évoqués par McNulty *et al.* (1996), plus particulièrement pour les développements intervenus au Colorado. Comme le font remarquer ces auteurs, les enfants affectés d'un handicap sont, du points de vue administratif, considérés au Colorado comme des « cas d'exception », catégorie qui regroupe divers besoins éducatifs particuliers et dans laquelle on range les jeunes défavorisés, les jeunes à risque, les éléments exceptionnellement doués, et les membres des minorités linguistiques, culturelles, ethniques ou raciales.

Les grands objectifs de la Loi IDEA sont repris dans les déclarations d'intention du ministère de l'Éducation du Colorado (1994) qui accompagnent le plan d'État de ce ministère pour 1995-97, plan qui précise en outre les procédures d'application et les procédures de suivi prévues. Le plan d'État signale également qu'il a été conclu des accords entre instances chargées de faire respecter le droit à l'éducation, donc entre le ministère de l'Éducation du Colorado et les autres instances publiques ou privées prenant en charge la formation des enfants handicapés, et que l'application de ces accords fait l'objet d'une évaluation au moins une fois par an.

Le Conseil de l'enseignement de l'État du Colorado insiste beaucoup dans son rapport de 1996 (ministère de l'Éducation du Colorado, 1996*b*) sur son engagement en faveur de l'excellence dans l'enseignement et il mentionne la nomination d'un Conseil chargé de l'élaboration et de l'application des normes et des évaluations (SADI), auquel il est assigné pour mission de concevoir au niveau de l'État un mécanisme d'évaluation du niveau scolaire, qui devra fonctionner tous les ans à partir du printemps 1997.

Législation

A partir de 1995 et comme le montre le 18e Rapport annuel au Congrès (Département de l'Éducation des États-Unis, 1996), des progrès considérables sont enregistrés au niveau national du point de vue des objectifs de la Loi IDEA, qui prévoit une offre d'enseignement public adaptée pour tous les enfants handicapés. A cette date, 1 % seulement des enfants correspondants étaient inscrits dans un internat. Mais même si l'on constate ces dernières années une progression de la part des enfants handicapés inscrits dans l'enseignement ordinaire, et une régression parallèle de la proportion des enfants pris en charge dans une salle de ressources, l'objectif de l'enseignement totalement intégré n'est toujours pas atteint, notamment pour la catégorie d'âge des 12-21 ans.

La Loi sur l'éducation des enfants « atypiques » (ECEA), amendée en 1994, demande aux États de préparer un rapport annuel sur leurs programmes d'enseignement spécial, d'y faire figurer l'information demandée par le gouvernement fédéral et de ne pas chercher à collecter d'autres données. Le ministère de l'Éducation du Colorado (1995) a publié une réglementation détaillée concernant l'interprétation et l'application de ce texte.

La Loi d'État de 1993 sur les normes de niveau dans l'enseignement, appliquée à partir de 1994, est conforme à la philosophie nationale d'élévation du niveau scolaire pour l'ensemble des élèves (McNulty *et al.*, 1996). Elle donne mandat aux districts scolaires de satisfaire les besoins des enfants handicapés. Il est demandé aux districts scolaires d'enregistrer les résultats scolaires des élèves et d'indiquer dans quel sens ils comptent modifier le programme, en cas de résultats

insuffisants par rapport aux normes définies, pour satisfaire les besoins des élèves concernés. La législation est accompagnée d'un ensemble de directives relatives aux programmes, intitulé « Chances de succès », qui est décrit plus loin.

La Loi du Colorado sur l'aptitude à l'enseignement (1991) définit les critères de niveau auxquels les candidats doivent satisfaire pour obtenir le certificat d'aptitude à l'enseignement dans l'État du Colorado (ministère de l'Éducation du Colorado, 1996*b*).

La Loi du Colorado sur les écoles à charte (1993) stipule que lorsqu'un établissement à charte admet un certain nombre d'élèves handicapés le district lui attribue une dotation au moins proportionnelle aux ressources régionales et fédérales générées par ces élèves.

Recommandations

Le consortium sur la pratique de l'intégration scolaire (CISP), qui est financé par le Département de l'Éducation des États-Unis, mais qui ne le représente pas, émet périodiquement des directives nationales. Son dossier d'information de décembre 1996 par exemple, qui est un document particulièrement utile pour les parents et autres porte-parole des enfants handicapés, donne un cadre d'évaluation des mesures d'intégration.

Ce document du CISP se présente pour l'essentiel sous forme de questions à poser, certaines au niveau de l'État, d'autres au niveau du district, sur divers points : programmes d'étude, évaluation, transparence, développement professionnel, financement et administration. Il existe également des dossiers récents du CISP consacrés aux services de soutien (Rainforth, 1996) et aux techniques d'assistance (Sax *et al.*, 1997).

Le Programme d'assistance technique aux parents (TAPP), qui est financé à l'échelon fédéral, propose également des orientations nationales : il opère par le biais de centres implantés dans huit États. Il existe également dans le pays plus de 70 associations de parents d'élèves, dont certaines parlant au nom des enfants handicapés, qui proposent une prestation de conseil sur des zones géographiques importantes et dont le financement provient de sources diverses, dont certaines fédérales.

Comme exemple de source d'orientation indépendante du gouvernement, proposée et accessible aux parents au niveau national, mais en l'occurrence implantée au Colorado, on peut citer l'Association éducation et assistance parentale aux enfants (PEAK). Le travail de cette organisation est évoqué plus loin, dans les paragraphes consacrés à la formation et à la participation des parents et de la collectivité.

Le ministère de l'Éducation du Colorado (1992) a publié un document destiné à faciliter les tâche des éducateurs soucieux d'évaluer et d'améliorer leur compétence et leur efficacité dans la prise en charge des enfants à handicaps sévères ou graves. Il a fallu cinq ans pour élaborer ce document financé sur crédits fédéraux. Il comprend une liste de contrôle énumérant les critères pour sept domaines : interaction collégiale, dotation en personnel, méthodes pédagogiques, gestion des programmes d'enseignement, préparation à un métier, travail pluridisciplinaire et partenariat avec les familles. Les établissements peuvent ainsi vérifier dans quelle mesure ils satisfont à ces critères, à la suite de quoi le document peut les aider à élaborer un plan d'action pour pallier les carences éventuelles.

Conformément à la ligne suivie au niveau national, qui met l'accent sur l'évaluation et la promotion du niveau scolaire de l'ensemble des élèves, le ministère de l'Éducation du Colorado (1996*c*) a émis des directives, fruit de recherches poussées, destinées à aider les enseignants à mettre en place un enseignement centré sur le niveau. Présentées aussi bien sous forme de livre que de disque compact, ces directives comportent un certain nombre d'éléments concernant diverses catégories d'apprenants à besoins éducatifs particuliers. Le public visé est certes plus large que dans le document de 1992 évoqué plus haut et il est davantage axé sur l'évaluation, mais les deux documents couvrent parfois les mêmes domaines et peuvent être considérés comme complémentaires.

Au Colorado, l'action des pouvoirs publics en faveur des normes de niveau fait l'objet d'une promotion périodique par le biais d'une lettre d'information *The Standards Connection* (Liaison normes), distribuée sur support papier, mais également accessible par Internet. Le numéro publié sur dix pages à l'automne 1996 par exemple évoquait les formations en cours de service pour les maîtres organisées dans deux districts, donnait une information sur le programme des conférences et ateliers à venir et indiquait le calendrier d'application du Programme d'évaluation de cet État.

Financement

Au niveau national, le coût éducatif global d'un élève handicapé était estimé représenter en moyenne, en 1985-86, 2.3 fois celui d'un élève non handicapé (Decision Resources Corporation, 1988).

Au cours des années 80, dans le cadre de l'application de sa politique d'intégration, le ministère de l'Éducation du Colorado a modifié sur plusieurs points – recensés par McNulty *et al.* (1996) – ses procédures de financement de l'enseignement spécial. Parmi ces mesures, figure une réaffectation des crédits destinés à l'éducation des enfants présentant des troubles sérieux : gérés jusqu'alors par la section « Difficultés de développement » de la Direction des ser-

vices personnels de l'État, ces crédits ont été transférés aux districts scolaires locaux.

Grâce à ce transfert, les établissements peuvent désormais décider s'ils préfèrent utiliser l'argent pour aider eux-mêmes les enfants en difficulté ou leur payer une inscription dans une école spéciale, la première de ces solutions étant aujourd'hui la plus retenue. Le ministère de l'Éducation a également agi en faveur de l'intégration en réaffectant au budget général des transports scolaires les crédits spécifiques prévus pour le transport des enfants handicapés.

C'est cette expérience notamment qui amène McNully *et al.* à parler de l'apparition d'un consensus sur les critères auxquels se devraient de satisfaire les formules de financement si l'on veut favoriser l'enseignement intégré ; la liste de contrôle qui suit énumère certains de ces critères :

- Allocation d'un montant unitaire par enfant.
- Création d'un lien organique entre les crédits de l'enseignement spécial et la formule globale de financement de l'établissement.
- Création d'une indemnité complémentaire à taux fixe destinée à couvrir systématiquement les besoins particuliers.
- Modulation éventuelle de l'allocation pour tenir compte de la pauvreté.
- Mise en place d'un dispositif permettant d'évaluer l'efficacité de la formule dans l'ensemble de l'État.

Pour l'année fiscale 1994-95, les dépenses du Colorado au titre de l'enseignement spécial s'établissent officiellement (ministère de l'Éducation du Colorado, 1996*b* et 1996*d*) à 294 160 335 USD. Les salaires représentent 75 % de ce montant. Si l'on ventile en fonction du coût de l'enseignement et du coût des services de soutien, on obtient pour le premier de ces postes un pourcentage de 76 %. Les crédits fédéraux représentent 10 % du total. Les dépenses au titre de l'enseignement spécial représentent 7.4 % des dépenses éducatives de l'État ; sur les dernières années, le pourcentage a oscillé entre 6.8 % et 7.7 %.

Le coût annuel supplémentaire moyen par élève handicapé variait considérablement à l'intérieur de l'État, allant de 2 528 USD à 5 836 USD dans certaines régions, notamment celle où une proportion relativement forte d'élèves handicapés étaient placés dans des écoles spéciales. Compte tenu du nombre des élèves handicapés inscrits, soit 67 419, le coût unitaire annuel de l'enseignement correspondant était de 4 363 USD en plus des 5 750 USD pour les 573 102 élèves de l'enseignement « ordinaire ».

Dans la mesure où la plupart des élèves handicapés passent l'essentiel de leur temps scolaire dans une classe ordinaire, une part importante du coût de l'enseignement spécial dont ils bénéficient doit être considérée comme venant en sus du coût de leur formation ordinaire, en dépit du fait qu'on ne parvient pas à se faire

une idée précise du coût total à partir des statistiques existantes. La situation est d'autant plus complexe qu'une partie du travail effectué dans le cadre de l'enseignement spécial bénéficie aux élèves non handicapés. Le rapport entre le coût unitaire de formation d'un élève handicapé et ce même coût pour un élève non handicapé semble à première vue être de l'ordre de 1.8 pour 1.

Dans les écoles spéciales, le coût unitaire annuel de l'enseignement était évalué, frais de transport non compris, à 12 800 USD. Ce chiffre indique apparemment un surcoût de 27 % par rapport au coût unitaire de la formation d'un élève handicapé dans un établissement ordinaire ; mais il n'est pas possible de comparer directement les deux populations, puisque les écoles spéciales accueillent inévitablement une proportion plus importante d'élèves atteints de handicaps sévères.

Formation

McNulty *et al.* (1996) signalent que le ministère de l'Éducation du Colorado tient beaucoup à ce que les futurs enseignants soient préparés lors de leur formation à intervenir auprès d'enfants à besoins éducatifs particuliers dans un environnement intégré. Ils évoquent une action de développement professionnel dans le cadre du projet *Statewide Systems Change* (Modification des systèmes dans l'ensemble de l'État), qui est financée sur crédits fédéraux : les enseignants qui ont le plus d'ancienneté dans l'établissement et qui ont une bonne pratique de l'enseignement intégré jouent un rôle de tuteurs voire de gestionnaires, en restructurant l'établissement de manière à lui donner un caractère plus intégré.

Au cours des années 90, l'association Parent Education and Assistance for Kids (PEAK) a collaboré avec d'autres instances bénévoles ou instances publiques du Colorado à l'organisation de la Conférence sur les stratégies d'enseignement intégré, qui réunit tous les ans quelque 2 000 participants, et où sont représentés à part égale les familles, les éducateurs « ordinaires » et les éducateurs de l'enseignement spécial (McNulty *et al.*, 1996).

Il existe au Colorado de nombreux ateliers, groupes de discussion ou conférences organisés à l'intention des parents. C'est ainsi que le calendrier de l'association PEAK prévoyait pour février-mars 1997 plus de 100 manifestations de ce type venant s'ajouter aux diverses formules de « numéros verts » et de soutien de groupe. Certaines de ces formules sont ouvertes aux éducateurs ou parrainées par le ministère de l'Éducation du Colorado : c'est le cas notamment pour l'initiative *Parents Encouraging Parents* (Les parents encouragent les parents).

Services de soutien

Selon les chiffres officiels (ministère de l'Éducation du Colorado, 1996*b* et 1996*d*), les 67 419 élèves handicapés du Colorado étaient encadrés en décembre 1994 par un effectif représentant 8 340 équivalents plein temps, dont 6 747 enseignants

(dont 3 362 professeurs, 2 673 adjoints d'enseignement et 595 orthophonistes), 1 056 spécialistes (dont 401 psychologues, 284 travailleurs sociaux en milieu scolaire, 147 infirmiers ou infirmières et 145 ergothérapeutes), 405 autres personnels de soutien (dont des travaux de bureaux) et 132 administrateurs.

Participation des parents et des collectivités locales

Les établissements et les districts scolaires du Colorado ont des commissions de la transparence dont le rôle consiste à faire en sorte que certains membres de la collectivité participent à la conception et à l'évaluation des programmes de réforme scolaire et que les résultats de cette évaluation soient diffusés dans la commune.

Il a déjà était fait mention de l'Association éducation et assistance parentale aux enfants (PEAK), qui, implantée au Colorado, assure des prestations auxquelles recourent les parents de tous les États-Unis. Le financement est assuré conjointement par le Département de l'Éducation des États-Unis et par le ministère de l'Éducation du Colorado. L'aide offerte par PEAK aux parents se manifeste notamment sous forme d'un centre parental, ouvert pendant les heures de bureau, et parfois même au-delà, d'un réseau de télécommunications à l'échelon de l'État qui offre un accès en ligne à une base de données et d'un périodique donnant le calendrier des manifestations susceptibles d'intéresser les parents, certaines d'entre elles étant axées sur des handicaps spécifiques.

Le Centre parental PEAK publie également un certain nombre de ressources, élaborées par son propre personnel, à l'intention des parents désireux de promouvoir l'enseignement intégré. Elles se présentent sous la forme de livres (Schaffner et Buswell, 1989, 1991 et 1992), d'un manuel (Buswell et Veneris, 1989) et de blocs pédagogiques pour le travail en atelier (Schaffner et Buswell, 1988 ; Buswell, 1989).

Élaboration du programme d'études

Le projet SILC Road d'aide aux collectivités en matière d'enseignement intégré, qui bénéficie d'un financement quinquennal par le biais du Fonds pour la réforme des systèmes dans l'État, est destiné à améliorer les programmes d'études dans tout le Colorado ; six établissements y ont participé en 1996-97. Sont associés à ce projet des responsables du ministère de l'Éducation du Colorado, des enseignants de l'Université du Colorado à Denver et des membres du Centre parental PEAK. Les écoles fixent des objectifs d'amélioration de l'école qu'elles s'efforcent d'atteindre par un processus de recherche sur l'action, en utilisant le cadre de travail et les documents associés conçus par le personnel du projet SILC Road. Le personnel de liaison du projet rencontre régulièrement les principaux responsables de l'école, en général au minimum une fois par mois, pour faire le point des progrès accomplis et peut-être réviser les objectifs.

Évaluation

Au niveau national, Villa et Thousand (1995) ont recensé les facteurs intervenant dans la réussite de l'enseignement intégré. Mc Nulty *et al.* (1996), qui replacent le Colorado dans le contexte national et qui analysent les facteurs ayant contribué ces dernières années aux progrès enregistrés dans cet État en matière d'intégration, considèrent qu'une stratégie promouvant l'intégration en est une composante nécessaire, mais non suffisante. Ils concluent qu'il faut également « une action dynamique, consciente et efficace, à l'échelon fédéral, régional et local ». Cette action dynamique suppose des convictions et des valeurs explicites, une vision précise de l'effet recherché et l'élaboration d'une stratégie permettant de faire passer cette vision dans la réalité.

Parmi les stratégies qui ont donné de bons résultats dans les années 80, on peut citer le fait d'encourager les établissements à s'intéresser moins aux handicaps de l'enfant qu'à ses besoins, le suivi des programmes d'enseignement individualisés pour voir si un placement dans un environnement plus contraignant se justifie vraiment, une modification du système de financement visant à faciliter le passage de l'école spéciale à l'enseignement ordinaire, l'offre de formation continue à destination des enseignants et une collaboration avec les organisations représentant les familles ayant des enfants handicapés.

Le ministère de l'Éducation du Colorado pratique un système d'accréditation qui s'applique à l'ensemble du district, mais également aux établissements individuels. Il est passé avec les districts un contrat d'accréditation qui est révisé annuellement. Parmi les critères d'accréditation figurent la capacité de faire en sorte que tous les élèves aient les mêmes chances sur le plan scolaire, de garantir le niveau des résultats scolaires et de faire preuve de transparence vis-à-vis de la collectivité. A l'époque de nos visites, le système était à l'étude et l'on mettait davantage l'accent sur les résultats envisagés.

Le ministère prévoit également une inspection sur site, au moins une fois par an, pour contrôler et évaluer l'action du district et voir si celui-ci maintient le niveau de l'enseignement et applique bien la législation nationale et la législation de l'État vis-à-vis des personnes handicapées. Les résultats de cette inspection (ministère de l'Éducation du Colorado, 1996*a*) sont évoqués au point suivant.

Le Centre de recherche sur la politique (1996) s'est intéressé au développement des écoles à charte au Colorado et il a constaté que dans les 19 établissements sur lesquels portait son enquête – il en existait 24 à l'époque – la proportion d'élèves handicapés n'était en moyenne que de 7.3 %, contre 9.1 % au niveau de l'État, même si dans six d'entre eux cette proportion oscillait entre 10 % et 20 %.

Les écoles à charte se montraient en général plus exigeantes sur la participation des parents. Certaines d'entre elles faisaient travailler les enfants ayant des difficultés d'apprentissage dans des classes à effectif réduit, mais leur personnel

enseignant n'était pas toujours convaincu d'être parfaitement armé pour intervenir devant des enfants ayant des difficultés d'apprentissage ou des troubles du comportement notables. Il existait certaines ambiguïtés sur le point de savoir qui devait assurer les prestations de soutien extérieures et qui devait les financer. Les établissements n'étaient pas très bien informés de leurs obligations légales et des procédures réglementaires en matière d'enseignement spécial et rien n'indiquait que le personnel enseignant concerné bénéficiât d'un quelconque encadrement.

Développements ultérieurs

Au sein de l'administration de l'État, on a parfaitement conscience de la nécessité de préserver le niveau de l'enseignement, donc de procéder à une évaluation des résultats effectivement obtenus par tous les élèves de l'État du Colorado. C'est à partir de cette réflexion qu'ont été élaborées des directives (ministère de l'Éducation du Colorado, 1996*c*) concernant le niveau de l'enseignement. Par le passé, les élèves les moins performants (10 % environ) étaient dispensés des examens organisés à l'échelon de l'État pour vérifier le niveau scolaire.

Au moment des visites, administrateurs et enseignants discutaient de la possibilité de proposer à l'ensemble des élèves des programmes d'enseignement et des procédures d'évaluation homogènes et de les moduler le cas échéant, éventuellement en adaptant les épreuves d'examen, à l'intention des élèves affectés de handicaps sévères. Les opérations d'évaluation ont débuté à l'automne 1997 avec les élèves de 4e année ; il était prévu de les étendre à la 8e année en 1998 et à la 11e année en 1999. L'évaluation porte dans un premier temps sur la lecture et l'écriture ; à partir de 1998, elle portera également sur les mathématiques, les sciences exactes et l'histoire.

Le Projet de modifications des systèmes au niveau de l'État, projet financé grâce à une subvention fédérale et géré par le ministère de l'Éducation du Colorado et l'Université du Colorado à Denver, vise à aider les établissements à améliorer le niveau de leur enseignement. Parmi les mesures envisagées, figurent la création de réseaux de communication entre les gestionnaires d'établissement, la promotion du développement professionnel auprès des enseignants et un renforcement de la participation des parents et de la collectivité à des opérations visant à aider les élèves ayant des besoins éducatifs diversifiés (McNulty *et al.*, 1996).

L'initiative majeure de l'État en matière d'enseignement intégré dans un proche avenir va consister à assurer une diffusion plus large de la bonne pratique, laquelle semblait s'être imposée dans 60 à 70 établissements au moment des visites, l'accent étant mis sur le respect de la diversité. Le concept même de diversité va être pris dans un sens plus large ; la diversité ethnique et culturelle prendra autant d'importance que les différences de niveau. Les groupes minoritaires, généralement hispaniques, sont de plus en plus présents au Colorado et les enfants

d'origine hispanique représentent désormais un quart de la population enfantine du Colorado.

B. Dispositifs locaux

Introduction

Il a été rendu visite à un district dans trois des six comtés urbains de Denver. Bien que situés dans la même zone géographique, ils présentent des écarts importants en termes de démographie. Lorsqu'il est signalé que telle ou telle procédure a été adoptée par un district, le fait qu'elle ne soit pas mentionnée à propos des deux autres ne signifie pas nécessairement qu'elle n'y ait pas été adoptée aussi.

Le premier district auquel il a été rendu visite est le district de Boulder Valley, qui regroupe plusieurs communes prospères de la périphérie de Denver. Le taux de fréquentation scolaire moyen de ce district était de 94 % en 1994-95 et le taux de réussite au diplôme de fin d'études était en 1995 de 85 % (Boulder Valley Board of Education, 1996).

Le second district auquel il a été rendu visite est celui de Commerce City. Pour les besoins de la présente étude, c'est sur ce district que l'accent est mis ici et c'est de lui que provient l'essentiel de l'information présentée dans cette section. Sauf indication contraire, les caractéristiques et les procédures signalées à propos de Commerce City sont tirées pour la plupart du gros manuel publié par le district concernant les plans et les procédures à appliquer aux élèves handicapés (Adams County School District 14, 1996*c*).

Commerce City est une zone urbaine fortement marquée par l'empreinte de l'industrie lourde ; sur les 176 districts que compte l'État, celui-ci est l'un des plus peuplés. Du point de vue économique, c'est aussi l'un des plus défavorisés, puisque 59 % des familles se situent au-dessous du seuil de pauvreté et que 57 % des élèves ont droit à la gratuité de la cantine scolaire ou à une allocation repas. Du point de vue ethnique, on y trouve 50 % d'Hispaniques et 45 % de Blancs. Le taux de fréquentation moyen s'établissait en 1995-96 à 90 % (Adams County School District 14, 1996*a*). Le taux de succès à l'examen final était en 1995 de 50.5 %.

Le troisième district visité est celui de Jefferson County, comté n'ayant qu'un seul district scolaire. Il s'agit d'une zone mi-urbaine, mi-rurale située à l'ouest de Denver ; c'est le district scolaire le plus important de l'État, puisqu'il couvre près de 2 000 km².

Prévalence

Les statistiques de Boulder Valley font apparaître pour l'année 1996-97, au niveau préscolaire et scolaire, une proportion de 13 % d'élèves à besoins éducatifs

particuliers. A Commerce City, le plan général de 1996 fait état de 750 élèves, soit 12.5 % de la population scolaire, bénéficiant de prestations d'enseignement spécial. Selon les estimations, les plans d'enseignement individualisés (PEI) concernent quelque 9 % des élèves de Jefferson County.

Dispositifs

Dans le système éducatif de l'État du Colorado, les compétences en matière d'insertion d'un enfant dans un programme d'enseignement spécial sont dévolues au Conseil de l'éducation du district scolaire dans lequel réside l'enfant. Pour que tous les enfants handicapés puissent avoir accès à une formule adaptée, il est demandé aux districts de désigner une personne chargée de coordonner le « repérage d'enfants », donc d'identifier les enfants à BEP dans la catégorie d'âge allant de la naissance à 21 ans et d'évaluer leur progression.

Le district scolaire de Boulder Valley prenait en charge en 1996 plus de 25 000 élèves, et il administrait 33 écoles au niveau élémentaire, 11 établissements secondaires de premier cycle, dont un établissement d'enseignement spécial, six établissements de deuxième cycle et une école à charte (Boulder Valley Board of Education, 1996).

Le district scolaire de Commerce City administre 11 établissements (sept écoles élémentaires, deux établissements de premier cycle, deux de deuxième cycle) et il prend en charge au total quelque 6 000 élèves. On trouve également des établissements préscolaires, une crèche et un programme d'accueil des tout jeunes, qui sont l'un et l'autre ouverts aux enfants handicapés (Adams County School District 14, 1996*b*). Est également implantée dans le district une école privée baptiste qui accueille les enfants de tous âges.

Conformément aux vœux de leurs parents, un certain nombre d'enfants présentant un déficit auditif sont inscrits dans un programme d'enseignement spécial proposé par un district voisin (ministère de l'Éducation du Colorado, 1996*a*). A la suite d'une inspection récente, dont l'initiative revient à l'État (*op. cit.*), Commerce City s'est vu adresser des félicitations pour son action en faveur d'une scolarité de proximité pour l'ensemble des élèves.

Le district scolaire de Jefferson County gère plus de 85 000 élèves répartis dans 20 centres de préscolarité, 83 écoles élémentaires, 17 établissements de premier cycle et 14 établissements de second cycle. Il existe également huit établissements « alternatifs », dont l'un accueille les enfants de tous âges présentant des troubles affectifs, intellectuels ou physiques. Les autres établissements alternatifs offrent une grande diversité de formules : deux d'entre eux proposent un enseignement de base traditionnel, l'un réservé aux mères adolescentes, l'autre aux élèves ayant abandonné leur scolarité ; un autre s'inspire des principes de l'éducation coopérative alternative (ECE) et un autre encore propose une formation technique.

On recense également six écoles à charte (Direction des services de la communication, Jefferson County, 1996*a* et 1996*b*).

Outre les écoles publiques administrées par le district scolaire, Jefferson County dispose également de deux écoles privées accueillant au total quelque 130 élèves ayant des difficultés d'apprentissage sévères ; 110 élèves environ sont inscrits dans un internat privé agréé par l'État et 50 autres se trouvent dans un centre de détention géré par la Direction des services de la jeunesse.

Recommandations

Pour aider les enseignants de Commerce City à faire face aux troubles du comportement, le personnel de l'État et du district a mis au point en collaboration un manuel de plus de 40 pages, s'inspirant d'un modèle « antécédent-comportement-conséquence » (ACC) dans lequel se trouvent des fiches permettant d'analyser les observations et de noter les résultats (Filbin *et al.*, 1996).

Financement

En 1997, les districts scolaires de Boulder Valley étaient financés à hauteur de 77 % sur le budget général, qui couvre les frais courants et s'appuie sur des ressources locales, dont la taxe foncière et une taxe spécifique sur le patrimoine. Le revenu net budgétisé par élève était de 5 600 USD (Boulder Valley Board of Education, 1996).

Il nous a été signalé à Commerce City que seule une part très réduite des coûts entraînés par les plans d'enseignement individualisés (PEI) était financée par le budget fédéral : 350 USD par élève et par an. Quant au financement global, il convient de noter que le salaire du personnel paraprofessionnel assistant les professeurs titulaires en milieu scolaire est très inférieur à celui des enseignants, le barème annuel à temps plein étant respectivement de 13 000 USD et de 35 000 USD. Il y a là peut-être un facteur jouant un rôle-clé dans la décision de déléguer l'action de soutien interne en faveur des élèves appartenant aux plans d'enseignement individualisés (PEI).

Formation

A Commerce City, il est demandé aux professeurs assurant l'enseignement spécial d'être titulaires d'un certificat d'aptitude à l'enseignement portant la mention « enseignement spécial ». Les qualifications de spécialité peuvent avoir été acquises dans le domaine des besoins cognitifs ou des besoins affectifs, ces deux catégories se subdivisant en plusieurs sous-domaines. Compte tenu du fait que les spécialistes se rencontrent quatre fois par an pour partager leur expertise, ils sont autorisés à s'occuper d'enfants dont le handicap ne correspond pas à leur spécia-

lité. Il peut être demandé aux enseignants de suivre une formation continue axée sur les plans d'enseignement individualisés (PEI).

Afin de permettre aux enseignants locaux de se qualifier pour une activité dans le domaine de l'enseignement spécial, Commerce City leur propose ses propres formations qualifiantes. C'est ainsi que la Direction des services aux élèves gère en collaboration avec l'école pédagogique de l'Université du Colorado à Denver un cycle de formation sur site, à temps partiel, de trois ans centré sur le travail les élèves atteints de troubles affectifs. En cas de succès, les participants se voient crédités d'un certain nombre d'unités d'enseignement comptant pour leur diplôme de maîtrise, et on leur remet l'attestation requise pour enseigner dans le domaine de l'enseignement spécial. Ce cycle comporte 315 heures d'enseignement direct et 440 heures de stage avec encadrement.

Le personnel enseignant de l'université et le personnel du district de Commerce City proposent depuis peu aux professeurs de l'enseignement spécial déjà en poste une formation consacrée au travail en équipe au sein de leur établissement. Il s'agit de sept réunions réparties sur une année scolaire ; les stagiaires se voient proposer un certain nombre de tâches entre les réunions, qui sont suivies de conférences. Parmi les points abordés figurent la résolution de problèmes au sein du corps enseignant, l'évaluation des besoins des élèves, la conception de plans d'enseignement individualisés (PEI), l'enseignement en équipe et l'évaluation du travail. A la fin du stage, chaque participant remet un document montrant comment il envisage l'aide en classe pour les élèves handicapés, l'application étant prévue pour l'année scolaire suivante.

Il existe en outre à Commerce City un certain nombre de stages courts, souvent d'une seule séance, consacrés à l'enseignement spécial et destinés aux enseignants de l'enseignement général et de l'enseignement spécial, auxquels sont parfois associés les parents et des élèves handicapés. Il était prévu pour le printemps et l'été 1997 dix stages de ce type consacrés notamment à l'utilisation de l'outil informatique, à l'élaboration de stratégies de lecture, au comportement de gestionnaire, au soutien des élèves particulièrement doués, à la conception de plans d'enseignement individualisés (PEI) et au conseil pour les élèves à risque.

Le district collabore également avec l'Université du Colorado à Denver pour mettre en place des stages longs destinés aux futurs enseignants inscrits dans cette Université. Pendant la première année de leur formation de post-diplôme à l'enseignement spécial, les stagiaires passent une bonne partie de la semaine dans un établissement scolaire où ils sont encadrés par un spécialiste de l'enseignement spécial.

Services de soutien

Les services de soutien prévus pour les 3 143 élèves de Boulder Valley bénéficiant d'un plan d'enseignement individualisé (PEI) comportent l'équivalent plein

temps (EPT) de 177 professeurs de l'enseignement spécial et de 69 prestataires secondaires, dont des spécialistes de la communication (20 EPT), des travailleurs sociaux (14 EPT), des psychologues (14 EPT), des ergothérapeutes (9 EPT) et des représentants de diverses spécialités.

A Commerce City, les services de soutien sont pour l'essentiel implantés en milieu scolaire, le district ayant pour politique de faire en sorte que tous les enfants d'âge scolaire bénéficient d'un soutien éducatif de proximité. En ce qui concerne les élèves handicapés, les établissements s'inspirent d'un modèle axé sur l'intégration pleine et entière, même si les élèves travaillent parfois provisoirement dans un contexte séparé, individuellement ou en petits groupes. Les spécialistes de l'établissement ont des réunions régulières pour discuter des problèmes qu'ils ont pu rencontrer.

Chaque établissement de Commerce City dispose de l'EPT d'au moins deux spécialistes des problèmes cognitifs ou des problèmes d'apprentissage, de paraprofessionnels de l'enseignement spécial, d'un orthophoniste (0.5 EPT), d'un orthophoniste paraprofessionnel (0.3 EPT), d'un psychologue scolaire qui assume également la fonction de porte-parole des élèves (1 EPT au niveau de l'école élémentaire et du premier cycle, 0.5 EPT dans le second cycle), un spécialiste de l'enseignement spécial pour la prime enfance (1 EPT) assisté d'un paraprofessionnel (2 EPT) dans chaque école élémentaire et de l'intervention occasionnelle d'un conseiller scolaire au niveau du second degré (Adams County School District 4, 1996*b*).

Il fut un temps où le district employait plusieurs travailleurs sociaux, mais ce n'est plus le cas aujourd'hui et leur fonction a été reprise par d'autres collaborateurs des établissements (ministère de l'Éducation du Colorado, 1996*a*).

Au niveau du district, les services de soutien de Commerce City se composent du directeur de l'enseignement spécial, d'un directeur-adjoint, d'un coordinateur du « repérage d'enfants » (0.6 EPT), d'un enseignant spécialisé dans les troubles de la vision et de l'audition (0.6 EPT), d'ergothérapeutes (1.6 EPT), d'un kinésithérapeute (0.3 EPT) et d'un audiologue (0.3 EPT).

De leur naissance à l'âge de cinq ans, il est procédé sur les enfants de Commerce City à un bilan de leur développement. Des infirmiers ou infirmières scolaires leur font passer des examens de l'audition et de la vue ; cet examen est annuel au niveau de l'école élémentaire et périodique par la suite. On incite les parents à demander une évaluation s'ils ont des inquiétudes quant au développement de leur enfant. Les élèves pour lesquels on présume un handicap passent d'abord devant le Groupe de bilan des ressources de l'établissement.

Si l'élève concerné est alors dirigé vers l'enseignement spécial au niveau du district, les résultats de l'évaluation pluridisciplinaire sont analysés par une commission des plans d'enseignement individualisés (PEI), qui détermine si l'intéressé est

effectivement handicapé et, si tel est le cas, qui précise les objectifs mesurables à atteindre et la nature de la prestation éducative requise, le tout dans le respect du principe, désormais acquis, selon lequel l'environnement doit être le moins contraignant possible.

Participation des parents et des collectivités locales

Boulder Valley participe au programme A*mericorps* en vertu duquel les frais de scolarité des élèves de l'enseignement supérieur sont pris en charge par le gouvernement fédéral en contrepartie de leur travail avec les enfants à risque, tant au niveau du soutien en classe que de l'enseignement après l'école. Grâce à ce programme, les écoles de Boulder Valley bénéficient de l'aide continue de 12 à 18 élèves qui sont alors logés dans une base locale de la US Air Force pour une durée de 12 semaines.

Lorsque la Commission des plans d'enseignement individualisés (PEI) décide à Commerce City qu'un élève relève de l'enseignement spécial, les parents de cet élève font partie de la commission. En cas de désaccord avec l'évaluation pluridisciplinaire, ils ont le droit de demander une expertise indépendante, dont le coût est supporté par la collectivité si la première évaluation est jugée incorrecte. Les parents participent à la commission des services aux élèves du district qui suit les progrès réalisés au niveau du district du point de vue de la satisfaction des besoins des élèves handicapés.

Commerce City a des programmes de formation conçus pour aider les parents à préparer et à assurer un enseignement à domicile et à avoir recours aux services collectifs correspondants. On les incite à rendre visite aux établissements et à observer le travail en classe de leur enfant. En cas d'indisponibilité des parents ou des tuteurs, le district désigne une personne chargée de représenter cet enfant, par exemple lors du bilan périodique de sa progression. Le coordinateur du « repérage d'enfants » du district organise des campagnes publiques de sensibilisation, avec des annonces dans les médias et des présentations à des associations de parents ou à des groupements professionnels, l'objectif étant de faire en sorte que les handicaps soient systématiquement identifiés et que les enfants aient accès aux prestations correspondantes.

Élaboration du programme d'études

Boulder Valley s'est acquis une notoriété grâce à ces programmes de passage de la scolarité à la vie active. A l'intention des élèves affectés de handicaps légers, modérés ou sévères sur le point de terminer leur scolarité ou l'ayant déjà terminée, l'association Business and Extension Transition Alliance (BETA), dont le concept a été mis au point par Stroup (1996), propose depuis 1988 un stage de 18 semaines. Au cours des neuf premières semaines, on aide les stagiaires à acquérir les habitu-

des de travail et les compétences professionnelles que le futur employeur considère comme indispensables pour telle ou telle activité. La seconde partie est consacrée à une formation sur le tas, à la suite de quoi les stagiaires qui ont apporté la preuve de leur compétence sont insérés dans l'emploi, au premier échelon, et il leur est proposé ultérieurement un plan de carrière.

Les résidents de Boulder Valley ayant entre 16 et 25 ans et présentant des difficultés d'apprentissage classées de légères à modérées peuvent également avoir recours au programme du district School to Work Alliance (SWAP), qui propose une évaluation psychologique et médicale, des conseils individuels, un cycle de formation sur le tas de six à huit semaines rémunéré à demi-tarif, des contrats de contact avec le monde du travail et une aide financière pour couvrir les frais de transport et le matériel professionnel. Il existe en outre pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage des programmes de formation technique et professionnelle en deux ans proposés par le collège communal. Au total, 120 élèves obtiennent tous les ans une certification par le biais de ces trois filières ; la plupart d'entre eux évoluent ensuite vers l'emploi ou vers une autre formation.

Évaluation

Le programme de formation professionnelle BETA de Boulder Valley, qui est destiné aux élèves handicapés ayant terminé leur scolarité, a été jugé très efficace par le panel d'évaluation de l'efficacité des programmes au sein du Département de l'Éducation des États-Unis (1996) et les enseignants d'autres districts désireux d'adopter un dispositif analogue peuvent acheter un texte ou une bande vidéo expliquant son fonctionnement.

A Commerce City, le plan global de prestations aux élèves handicapés, qui date de 1996, comporte une procédure d'évaluation annuelle des prestations qui permet de voir dans quelle mesure la stratégie publique est appliquée et dans quelle mesure les élèves atteignent les objectifs fixés. La commission des services aux élèves a au moins trois réunions annuelles destinées au bilan des résultats et à l'aménagement du plan de manière à en corriger les défauts éventuels.

Dans le cadre du système de suivi adopté par l'État, des représentants de l'Unité de prestations éducatives spéciales du ministère de l'Éducation du Colorado sont venus à Commerce City en décembre 1995 afin d'évaluer les procédures adoptées pour identifier et former les enfants et les jeunes présentant des handicaps. Cette visite avait pour objectif central de vérifier si le district respectait bien les dispositions de la Loi sur l'enseignement aux handicapés (IDEA). Le rapport correspondant (ministère de l'Éducation du Colorado, 1996*a*), qui comporte plus de 50 pages et aborde plus de 200 points, indique le niveau des résultats atteints par le district en matière de prestations d'enseignement spécial sur chacun

de ces points et demande au district d'indiquer ce qu'il compte faire pour remédier aux carences éventuelles constatées.

Les exigences fédérales et les exigences de l'État du Colorado avaient été respectées dans 95 % des cas et le rapport félicite Commerce City pour les progrès réalisés dans le repérage des jeunes handicapés et pour son action en faveur d'une scolarité de proximité pour l'ensemble des élèves, mais aussi pour son recours à la formule d'un porte-parole pour les parents et pour les enfants.

Du côté du passif, le district n'avait pas encore respecté les dispositions de l'IDEA sur les points suivants : évaluation périodique (toutes les 6 ou 8 semaines en moyenne) des progrès des élèves par rapport aux objectifs mentionnés par leur PIE ; liste, sur les lettres de convocation, des personnes participant aux réunions concernant les PIE ; convocation séparée des parents et des élèves aux réunions concernant les plans d'enseignement individualisés (PEI) où sont abordées les questions de passage. Il était également constaté un certain nombre de faiblesses au niveau de l'offre éducative pour les élèves atteints de déficiences auditives ; par ailleurs, l'un des établissements de second degré n'avait pas de plans de passage suffisamment étoffés.

L'une des méthodes utilisées par le district de Commerce City pour réaliser ses propres évaluations consiste à établir des indicateurs de performance. Les résultats sont publiés sous forme de profils de niveau, avec publication séparée des résultats de chaque établissement. Le profil de 1995-96 (Adams County School District 14, 1996*a*) mentionne les objectifs de l'établissement, les progrès réalisés dans cette voie, les résultats exceptionnels éventuels, le taux de fréquentation, le taux d'abandon et de succès à l'examen final dans le second degré, les résultats obtenus aux épreuves normées dans les matières scolaires principales et les réponses des parents et des élèves à un questionnaire leur demander leur degré de satisfaction par rapport à divers aspects de la scolarité. Compte tenu des caractéristiques démographiques de cette zone, les résultats étaient encourageants au total. Par exemple, à travers la zone, par comparaison avec l'année précédente, le niveau moyen de présence des étudiants avait continué à être de 90 % et le taux de satisfaction des parents était passé de 82 % à 93 %.

C. Les établissements visités

Généralités

Il a été rendu visite à deux établissements de premier cycle et à deux établissements de deuxième cycle de Boulder Valley, à une école élémentaire et à un établissement de deuxième cycle de Commerce City, ainsi qu'à un établissement de premier cycle et à une école spéciale de Jefferson County. Compte tenu des contraintes de temps, il n'était pas envisageable de prolonger l'observation de

l'activité pédagogique des classes, d'avoir des discussions approfondies avec le personnel ou d'explorer l'ensemble des points figurant dans le cadre de l'étude. Il s'ensuit que l'image qui se dégage du travail observé reflète plutôt un ensemble d'impressions.

On peut se faire une idée des taux d'encadrement de ces établissements et de leur répartition à partir des données réunies sur le second des deux établissements de premier cycle visités, qui est situé dans une zone relativement défavorisée au sein d'un secteur géographique dans l'ensemble prospère. Sur les quelque 800 élèves inscrits, de la 6e à la 8e années, un sur six environ, généralement hispanophone, n'avait pas l'anglais comme langue maternelle et un sur trois environ bénéficiait de la gratuité de la cantine. Le corps enseignant, soit environ 38 équivalents plein temps (EPT), comprenant six EPT de professeurs de l'enseignement spécial. Se trouvaient en outre attachés à l'établissement des paraprofessionnels qui aidaient les enfants inscrits à un programme individualisé d'enseignement (PIE), trois EPT de conseillers, un professeur d'orthophonie et de langue (0.5 EPT), un travailleur social, un psychologue (0.4 EPT) et un agent de liaison avec la collectivité territoriale.

Le troisième établissement de second cycle visité était également implanté dans un quartier économiquement défavorisé ; plus de la moitié des élèves avaient l'espagnol comme langue maternelle et le taux de rotation était d'environ un tiers. L'effectif était de 1 250 élèves, de la 9e à la 12e années, dont 140 inscrits à un PIE, et le corps enseignant comprenait 70 EPT de professeurs, dont 6.5 EPT de professeurs de l'enseignement spécial. Le reste du personnel de soutien se composait de paraprofessionnels (5 EPT), d'un psychologue (0.5 EPT), d'un orthophoniste (0.5 EPT), d'un assistant de l'orthophoniste (0.3 EPT), d'un représentant du programme School to Work Alliance (SWAP), d'un paraprofessionnnel assistant le précédent (0.5 EPT) et d'un spécialiste des troubles mentaux rémunéré par le programme Medicare pour les communes et les écoles (0.4 EPT). L'établissement bénéficiait en outre de l'intervention occasionnelle d'un conseiller extérieur, d'un ergothérapeute, d'un kinésithérapeute et d'une infirmière scolaire.

L'école spéciale visitée avait la totalité du comté comme zone de recrutement et l'effectif était de 140 élèves, dont l'âge allait de l'âge de la préscolarité à 21 ans ; 110 appartenaient à la catégorie d'âge comprise entre la maternelle et la 12e année. Leurs handicaps étaient essentiellement d'ordre affectif, intellectuel et/ou physique, de modérés à sévères, avec par exemple un quotient intellectuel allant de 30 à 80. L'encadrement comprenait 19.5 EPT de professeurs, 21 EPT de paraprofessionnels, 3 EPT de thérapeutes de la parole et du langage, 2 EPT d'ergothérapeutes, 3.7 EPT de kinésithérapeutes, 1 EPT de travailleur social, 1 EPT de psychologue et 1 EPT d'infirmier. Cette école spéciale sert par ailleurs de base au personnel de soutien à l'enseignement spécial dont dispose le district.

Travaux observés et discutés

Les exemples qui suivent visent à donner une idée du travail réalisé ; ils ne sont pas forcément représentatifs.

Une thérapeute de la parole et du langage encadrait le travail oral d'une classe de 20 élèves âgés de 8 et 9 ans, pendant que le professeur titulaire notait au tableau sous forme synthétique les réponses des enfants. Le questionnaire, qui débutait par la question : « Donnez-moi un exemple de nom qui désigne une chose » et dont la réponse était enregistrée, avait pour but d'aider les enfants à faire la distinction entre substantifs abstraits et substantifs concrets. La thérapeute cherchait à provoquer des réponses spontanées et elle demandait aux volontaires de répondre à l'aide d'une phrase complète. Elle prenait bien soin de faire participer une fillette ayant des difficultés d'apprentissage en lui posant directement des questions simples et en acceptant comme réponse des syntagmes au lieu de phrases complètes.

Dans cette classe se trouvait également une fillette présentant une déficience auditive et visuelle à laquelle un paraprofessionnel assistant le thérapeute servait d'interprète. La fillette se montrant agitée, l'assistant la fit sortir de la classe. Dans la salle de ressources, on avait mis à sa disposition une bande tactile, qui était changée quotidiennement et qui lui indiquait le contenu de la leçon du jour.

Dans une classe de 8e année comptant 22 élèves, la leçon d'anglais était centré sur l'orthographe ; le professeur utilisait pour son enseignement oral une grammaire standard dont chaque élève avait un exemplaire. La classe entière participait à la discussion qui avait pour but d'aider les élèves à maîtriser l'usage de la majuscule pour les substantifs. Les élèves répondaient aux questions ou bien intervenaient spontanément. La plupart d'entre eux semblaient capables de donner dans la plupart des cas la bonne réponse ; l'ambiance était plutôt détendue et les élèves handicapés ne paraissaient pas spécialement défavorisés dans ce contexte.

Dans un cours de mathématiques en 8e année, les 24 élèves travaillaient sur la notion de symétrie. La tâche consistait à repérer deux axes de symétrie et à leur faire effectuer une rotation pour créer de nouvelles formes ; la participation était très soutenue, même si les élèves handicapés intervenaient nettement moins que les autres. Le professeur et les autres élèves les aidaient à trouver la bonne réponse. Le suivi de cette activité était une interrogation écrite : le professeur a suggéré aux élèves inscrits sur un PIE de ne répondre qu'à une question sur deux.

Parlant de son activité, un professeur de sciences a déclaré qu'elle introduisait des modifications dans son cours à l'intention d'un adolescent, qui, du point de vue du développement, fonctionnait comme un élève de maternelle et qui était inséré dans une classe ordinaire. Cet adolescent se montrait généralement capable de mener à bien en gros les mêmes tâches que le reste de la classe à condition que les instructions lui soient présentées sous forme simplifiée, qu'il y ait quelqu'un

(un adulte ou un autre élève) pour l'aider et qu'on ne lui demande d'effectuer qu'une partie de cette tâche. Il arrivait, mais occasionnellement seulement, qu'on soit obligé de lui assigner une tâche entièrement différente.

Le professeur de sciences estimait son temps de préparation était augmenté de 25 % en règle générale : il lui fallait par exemple une heure pour préparer son cours, et ensuite un quart d'heure pour l'adapter à cet élève particulier. Elle pensait que ce surcroît de travail se justifiait parfaitement et elle était convaincue que l'intéressé était plus à sa place dans un établissement ordinaire que dans une école spéciale ; elle jugeait en outre que l'expérience était également positive pour les autres élèves.

Dans un établissement de premier cycle, il avait été prévu une journée de développement du personnel pour finaliser les plans de l'année scolaire suivante. Le nouveau dispositif différait sensiblement de l'ancien ; les participants s'étaient vu remettre un exemplaire des réformes envisagées accompagnées d'un argumentaire étoffé. Ces propositions de réforme constituaient l'aboutissement de longues discussions organisées par l'équipe d'encadrement avec le personnel de l'établissement, mais aussi, à l'échelon du district, avec des représentants de la Direction de l'enseignement, des universitaires et des associations de parents d'élèves participant au projet SILC Road d'aide aux collectivités pratiquant l'enseignement intégré.

Après la séance plénière, les participants à cette journée de développement du personnel se sont scindés en groupes pour aborder des points plus spécifiques ; les discussions ont fait ressortir l'inquiétude des professeurs titulaires face aux problèmes qui allaient se poser l'année suivante et leur souci de bénéficier d'un soutien.

Locaux et ressources

Locaux et ressources nous ont paru à tout le moins adéquats dans tous les établissements visités, à en juger par les brèves tournées effectuées, même si dans les deux établissements de Commerce City les programmes d'études avaient quelque peu souffert et se trouvaient amputés d'un certain nombre de matières pratiques à la suite d'une décision prise par référendum de restreindre le financement. L'école spéciale de Jefferson City nous est apparue comme particulièrement bien lotie, avec des bâtiments agréables, d'excellentes installations pour les soins de santé et la kinésithérapie, des salles de classe bien équipées et une profusion d'espace pour l'enseignement et les déplacements.

Programme d'études

Le premier établissement de premier cycle visité proposait à la fois un programme traditionnel et un programme alternatif, baptisé « Choix », pour lequel

avaient opté un certain nombre d'élèves, dont certains élèves handicapés. Le cadre était le même pour les deux filières, mais au sein du programme « Choix », les élèves avaient davantage d'autonomie puisqu'ils pouvaient discuter avec les enseignants des objectifs qu'ils souhaitaient atteindre et qu'ils assuraient en partie le contrôle de leur propre progression. Les projets relèvent de toute une gamme de disciplines scolaires et les tâches choisies peuvent amener les élèves à sortir de l'établissement, pour se rendre par exemple à la bibliothèque publique ou pour entreprendre un travail de terrain. Cette possibilité était considérée comme particulièrement intéressante pour les élèves handicapés, qui avaient des capacités créatives, mais qui s'adaptaient mal à une pédagogie très directive.

Dans le troisième établissement de second cycle visité, les 140 élèves inscrits à un plan d'enseignement individualisé (PEI) suivaient systématiquement le programme ordinaire. Les 44 élèves placés occasionnellement dans le contexte séparé d'une classe spéciale suivaient un programme « d'études intégrées » centré sur l'anglais, les mathématiques et l'éducation affective. L'éducation affective se préoccupait de leur adaptation sociale et affective et abordait des points tels que la gestion de conflits. Les 15 élèves inscrits à temps plein dans une classe de « préparation à la vie » suivaient un programme distinct visant essentiellement à développer leur capacité d'autonomie et à les faire arriver à l'âge adulte en état d'autonomie fonctionnelle.

Dans cet établissement, le programme avait subi les années précédentes un certain nombre de réductions affectant de manière disproportionnée les matières moins scolaires, et ce à la suite d'un référendum de district qui avait prononcé le gel des salaires. Cela s'était traduit par des licenciements d'enseignants et par des coupes dans les parties pratiques du programme, telles que l'enseignement artistique, la musique, l'entretien des véhicules et l'éducation physique. Un référendum plus récent s'était certes prononcé pour une certaine augmentation des crédits, mais les effets ne s'en étaient pas encore fait sentir.

Organisation

Le troisième établissement de premier cycle visité avait un effectif scolaire de 1 063 élèves, dont 90 inscrits à un plan d'enseignement individualisé (PEI). L'encadrement comprenait 48 professeurs, 5 spécialistes de l'enseignement spécial, trois conseillers, trois administrateurs, un travailleur social (0.5 EPT), un orthophoniste (0.5 EPT) et un psychologue (0.16 EPT). En 7e et 8e années, les élèves étaient répartis en quatre groupes équivalents, comprenant chacun quatre classes encadrées par quatre enseignants spécialisés : un pour l'anglais, un pour les mathématiques, un pour les sciences et un pour les études sociales. En outre, sur les huit groupes, six avaient droit à des périodes d'enseignement spécial.

Dans cet établissement, la dernière classe de la journée, baptisée « classe d'alpinisme », se présentait sous la forme d'un tutorat dans le cadre duquel le professeur titulaire pouvait soit aborder des problèmes de relations personnelles, soit revenir sur un point du programme traité de manière trop rapide pendant le cours. Au cours de cette leçon, on faisait sortir de la salle de classe certains des élèves handicapés pour les regrouper autour d'un spécialiste de l'enseignement spécial qui les aidait à faire leurs devoirs, à venir à bout de telle ou telle tâche particulière, ou à revoir un point qui leur avait paru ardu précédemment. Le personnel ne jugeait pas ce dispositif totalement satisfaisant et il envisageait une réorganisation pour le début de l'année scolaire suivante.

Dans le deuxième établissement de second cycle visité, qui avait un effectif de quelque 1 950 élèves répartis de la 6e à la 12e années, dont 210 considérés comme relevant de l'enseignement spécial, les enseignants affectés à l'enseignement spécial représentaient 10 EPT et les paraprofessionnels qui les assistaient, 5 EPT. Les élèves handicapés passaient au moins deux tiers de leur temps dans l'enseignement ordinaire, mais dans une classe par jour on les isolait des autres et on les regroupait pour qu'ils puissent bénéficier d'une aide scolaire ou pour discuter de leurs problèmes éventuels. Quelque 25 élèves étaient considérés comme affectés de troubles affectifs ou comportementaux significatifs ; ces élèves là passaient eux aussi l'essentiel de leur temps dans une classe ordinaire, mais ils étaient presque systématiquement encadrés par deux enseignants.

Dans le troisième établissement de second cycle visité, plus de la moitié des élèves inscrits à un plan d'enseignement individualisé (PEI) travaillaient dans une classe ordinaire ; 24 d'entre eux passaient la moitié de leur temps dans une classe spéciale ne comportant pas plus d'une quinzaine d'élèves. Les 15 autres, qui étaient pour la plupart affectés de difficultés d'apprentissage sévères, passaient tout leur temps dans une classe de « préparation à la vie » ne comportant pas plus de cinq élèves. Au moment de l'admission, les élèves de 9e année, sauf ceux qui entrent dans une classe de « préparation à la vie », sont inscrits dans une classe ordinaire, le système de l'isolement provisoire ne se mettant en place qu'à partir du trimestre d'été.

Conclusions

Aux États-Unis, le mouvement prônant l'enseignement intégré pour les individus handicapés, est partiellement un mouvement « parti de la base », comme beaucoup d'initiatives pour les droits civiques. Depuis plus deux décennies maintenant, il est conforté par la ligne politique explicitement adoptée à l'échelon national, ainsi que par la législation nationale qui repose sur le principe de l'environnement le moins contraignant et sur le droit à une programmation individualisée de l'enseignement. Le fait que l'opinion publique se soit intéressée de

très près à cette législation et à ses modifications au cours de toute cette période a contribué à maintenir l'enseignement intégré au premier plan de la réforme de l'éducation.

Au niveau des États comme au niveau local, un facteur a influé sur ces avancées de l'intégration : c'est l'obligation faite aux États d'interpréter la législation nationale sous l'angle de la situation locale et de moduler son application en conséquence. A joué également, comme on le voit bien au Colorado, le fait que plusieurs des subventions accordées à diverses instances par le Département de l'Éducation des États-Unis étaient destinées à l'enseignement intégré. Certains des projets correspondants sont gérés par les ministères de l'Éducation des États, d'autres par des établissements d'enseignement, d'autres encore par des associations de parents d'élèves et les bénéficiaires de ces crédits ne sont pas obligatoirement tenus de respecter la ligne politique officielle.

Au Colorado par exemple, ces trois catégories d'entités perçoivent des subventions fédérales et le ministère de l'Éducation du Colorado accorde également une aide financière à des associations d'enseignants ou de parents. Cet État se caractérise par une forte activité des associations qui gèrent des projets en collaboration, dont un projet de formation continue à l'intention des équipes pédagogiques qui dans les établissements jouent un rôle actif dans l'enseignement intégré. Les grands fonctionnaires du ministère de l'Éducation du Colorado ont joué un rôle moteur dans la promotion de l'enseignement intégré et ils disposent depuis plusieurs années d'un réseau d'instances enseignantes ou parentales très enthousiastes.

Dans les établissements ordinaires, les professeurs qui se sont spécialisés dans l'enseignement spécial et les paraprofessionnels qui les assistent constituent le principal appui des professeurs titulaires pour leur intervention devant les enfants handicapés. Dans le district sur lequel s'est centrée l'étude, il est demandé à ces spécialistes une qualification de haut niveau dans le domaine de l'enseignement spécial et les autres membres des services de soutien, notamment les psychologues et les orthophonistes, sont également rattachés à l'établissement. Au total, le jeu combiné des pressions et des soutiens positifs fait qu'un enseignant qui serait peu acquis à la cause de l'intégration ou qui aurait des difficultés à intervenir de manière constructive devant les élèves handicapés pourrait se trouver très mal à l'aise.

Des statistiques récentes indiquent que 0.4 % seulement de la population scolaire du Colorado est placée en dehors de l'enseignement ordinaire, soit un pourcentage inférieur à celui de l'ensemble des États-Unis, et que 71 % des élèves handicapés sont inscrits dans une classe ordinaire pendant 80 % au moins de leur temps scolaire. Il semblerait que le fait de perpétuer un niveau aussi élevé d'intégration n'entraîne pas de coûts excessifs. La rémunération des paraprofessionnels, qui représente moins de la moitié de celle des professeurs titulaires, contribue à

l'équilibre économique de l'offre. Globalement dans cet État, le ratio élèves/personnel enseignant est de 18.5 pour 1 et le coût éducatif moyen d'un élève handicapé semble être approximativement le double de celui d'un élève ordinaire.

Au Colorado comme dans le reste des États-Unis, une proportion importante de la population scolaire, plus de 10 %, suit officiellement un programme d'enseignement individualisé. Dans le district sur lequel a été centrée l'étude, une évaluation réalisée par le ministère de l'Éducation du Colorado indique que le travail effectué là donne souvent de bons résultats, mais qu'il existe quelques faiblesses au niveau du suivi des programmes individuels. Dès lors se pose la question de savoir si le ministère aurait avantage à s'en remettre très largement à sa propre action de formation en faveur des responsables d'équipes pédagogiques, ou bien à jouer de préférence un rôle plus moteur dans la promotion de la formation continue directe des professeurs titulaires.

Références

ABBRING, I. et MEIJER, C.J.W. (1994),
«Italy», chapitre dans C.J.W. Meijer, S.J. Pijl et Hegarty (dir. pub.), *New Perspectives in Special Education*, Routledge et Kegan, Londres.

ADAMS COUNTY SCHOOL DISTRICT 14 (1996*a*),
Achievement Profile: A Comprehensive Report of Achievement Data for 1995-96 *that Guides the School Improvement Process*, Adams County School District 14, Commerce City, Colorado.

ADAMS COUNTY SCHOOL DISTRICT 14 (1996*b*),
Building Special Education Services, Adams County School District 14, Commerce City, Colorado.

ADAMS COUNTY SCHOOL DISTRICT 14 (1996*c*),
Comprehensive Plan and Procedures Manual for Services to Students with Disabilities, Adams County School District 14, Commerce City, Colorado.

ASSOCIATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK POUR LE TROUBLE DE L'HYPERACTIVITÉ AVEC DÉFICIT DE L'ATTENTION (1993),
Troubles d'hyperactivité avec déficit de l'attention : guide pédagogique, Association du Nouveau-Brunswick pour le trouble de l'hyperactivité avec déficit de l'attention, Moncton, New Brunswick.

ATLANTIC PROVINCES EDUCATION FOUNDATION (1995),
The Atlantic Canada Framework for Essential Graduation Learnings, APEF, Halifax, Nouvelle-Écosse.

ATLANTIC PROVINCES EDUCATION FOUNDATION (1996),
Education Indicators for Atlantic Canada, APEF, Halifax, Nova Scotia.

BEECHAM, J. et KNAPP, M. (1996),
Inclusive and Special Education : Issues of Cost-effectiveness, Discussion Paper 1194, University of Kent at Canterbury, Canterbury.

BERGMANN, G. et ZIEMER, K. (1992),
Schools in Berlin, Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport, Berlin.

BOARD OF SCHOOL TRUSTEES, DISTRICT 2 (1995),
Choices. School District 2 Board of Trustees, Moncton, New Brunswick.

BOARD OF SCHOOL TRUSTEES, DISTRICT 12 (1996),
Focus Group Outcomes. School District 12, Board of Trustees, Woodstock, New Brunswick.

BOARD OF STUDIES NEW SOUTH WALES (1997*a*),
Communication: Interim Support Document to Assist Teachers in Programming for Students with Special Needs, Sydney.

BOARD OF STUDIES NEW SOUTH WALES (1997*b*),
Literacy : Interim Support Document for Students Experiencing Learning Difficulties, Sydney.

BOULDER VALLEY BOARD OF EDUCATION (1996),
Boulder Valley School District: Revised Adopted Budget: Executive Summary, 1996-97, Board of Education, Boulder, Colorado.

BUSWELL, B.E. (1989),
Friendship-building Strategies: Workshop Kit, PEAK Parent Center, Colorado Springs, Colorado.

BUSWELL, B.E. et VENERIS, J. (1989),
Building Integration with the IEP, PEAK Parent Center, Colorado Springs, Colorado.

CENTER FOR POLICY RESEARCH (1996),
Charter Schools and Students with Disabilities, Center for Policy Research on the Impact of General and Special Education Reform, Alexandria, Maryland.

CHAPMAN, P. (1997),
« Educating students with disabilities in regular classrooms: teacher practices », *Special Education Perspectives*, vol. 6, n° 1, pp. 11-14.

CLAY, M. (1994),
Reading Recover: A Guidebook for Teachers, Heinemann, Auckland.

COLLICOTT, J. (1991),
« Implementing multi-level instruction: strategies for classroom teachers », in G.L. Porter et D. Richter (dir. pub.), *Changing Canadian Schools*, Roeher Institute, Toronto, pp. 191-218.

COLORADO DEPARTMENT OF EDUCATION (1992),
Colorado Effective Education Mode: Building Level Checklist, Denver, Colorado.

COLORADO DEPARTMENT OF EDUCATION (1994),
Fiscal Years 1995-97: *State Plan*, Denver, Colorado.

COLORADO DEPARTMENT OF EDUCATION (1995),
Rules for the Administration of the Exceptional Children's Education Act, Denver, Colorado.

COLORADO DEPARTMENT OF EDUCATION (1996*a*),
« Adams Count: comprehensive onsite report », *Commerce City*, December 5-6 1995, Denver, Colorado.

COLORADO DEPARTMENT OF EDUCATION (1996*b*),
Foundations for High Achievement: Safety, Civility, Literacy, Denver, Colorado.

COLORADO DEPARTMENT OF EDUCATION (1996*c*),
Opportunities for Success, Denver, Colorado.

COLORADO DEPARTMENT OF EDUCATION (1996*d*),
Special Education Data Report, 1994-95, Denver, Colorado.

COMBES, J. (1996),
L'exemple du district scolaire 1 du secteur francophone, Moncton, Nouveau-Brunswick.

COMMISSION EUROPÉENNE (1995),
Structures des systèmes d'enseignement et de formation initiale dans l'Union europeénne, 2e éd., préparée par EURYDICE et CEDEFOP, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg.

CONFÉRENCE PERMANENTE DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION ET DES AFFAIRES CULTURELLES DES LÄNDER DE LA RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE D'ALLEMAGNE (1994),
The Educational System in the Federal Republic of German: Information Dossier for the Education Information Network in the European Union, Bonn.

CONSORTIUM ON INCLUSIVE SCHOOLING PRACTICES – CISP (1996),
A Framework for Evaluating State and Local Policies for Inclusion, National Association of State Boards of ducation, Alexandria, Virginie.

CRAWFORD, C. et PORTER, G.L. (1992),
How it Happens: A Look at Educational Practice in Canada for Children and Youth with Disabilities, Roeher Institute, Toronto.

DE ANNA, L. (1997),
« Pedagogical, curricular and classroom organisation », *Implementing Inclusive Education*, OCDE, Paris.

DE LEMOS, M.M. (1994),
Schooling for Students with Disabilities, Australian Government Publishing Service, Canberra.

DECISION RESOURCES CORPORATION (1988),
Patterns in Special Education Service Delivery and Cost, Washington, DC.

DEPARTMENT FOR EDUCATION – DFE (1994*a*),
The Organisation of Special Educational Provision, Circulaire 6/94, Londres.

DEPARTMENT FOR EDUCATION (1994*b*),
The Education: Special Educational Needs, Information, Regulations, Londres.

DEPARTMENT FOR EDUCATION (1994*c*),
Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs, Londres.

DEPARTMENT FOR EDUCATION (1994*d*),
Special Educational Needs: A Guide for Parents, Londres.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT – DfEE (1997),
Excellence for All Children: Meeting Special Educational Needs, Londres.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (1998),
Special Educational Needs in England: January 1997, The Stationery Office, Norwich.

DEPARTMENT OF COMMUNICATIONS SERVICES (1996*a*),
Choices in Jefferson County Public Schools, Jefferson County Schools, Golden, Colorado.

DEPARTMENT OF COMMUNICATIONS SERVICES (1996*b*),
Jefferson County Public Schools: A Guide to the District, Jefferson County Schools, Golden, Colorado.

DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE – DES (1978),
Special Educational Needs, Her Majesty's Stationary Office (HMSO), Londres.

DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (1991),
Local Management of Schools: Further Guidance, Circulaire 7/91, Londres.

DEPARTMENT OF EMPLOYMENT, EDUCATION AND TRAINING (1993),
Including Students with Disabilities in Regular Classrooms. Curriculum Corporation, Carlton, Victoria.

DEPARTMENT OF EMPLOYMENT, EDUCATION AND TRAINING (1994),
National Equity Programs for Schools (NEPS), Australian Government Publishing Service, Canberra.

DEPARTMENT OF EMPLOYMENT, EDUCATION AND TRAINING (1995),
Commonwealth Programs for Schools, Australian Government Publishing Service, Canberra.

EDUCATION POLICY INFORMATION CENTRE – EPIC (1994),
« The education system in Italy », extraits des dossiers nationaux d'EURYDICE 1993, NFER, Slough, Berkshire.

EDUCATION POLICY INFORMATION CENTRE (1995),
« Special educational need: legislation and procedures concerning the provision of education for students with special educational needs », tiré du dossier national concernant l'Angleterre, le pays de Galles et l'Irlande du Nord, d'EURYDICE (le Réseau d'information sur l'éducation en Europe) 1994, National Foundation for Educational Research (NFER), Slough, Berkshire.

EURYDICE (1996*a*),
Le dossier national pour l'Italie, 1995, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg.

EURYDICE (1996*b*),
*Complément à l'étude sur l'enseignement préscolaire et primaire dans l'Union européenne : la situation en Autriche, Finlande et Suède et dans les pays de l'*AELE/EEE, Bruxelles.

EURYDICE (1997),
Dix années des réformes au niveau de l'enseignement obligatoire dans l'Union européenne 1984-1994 (l'étude couvre aussi les pays de l'AELE/EEE), Bruxelles.

EVANS, P. (1998),
« Travailler mieux grâce à l'intégration des services », *Coordonner les services pour les enfants et jeunes à risque : une perspective mondiale*, OCDE, Paris.

FEDERAL INSTITUTE FOR VOCATIONAL TRAINING (dir. pub.) (1992, mise à jour 1995),
The Federal Institute for Vocational Training (BIBB), Bundersinstitut für Berufsbildung, Berlin.

FEDERAL MINISTRY OF EDUCATION, SCIENCE, RESEARCH AND TECHNOLOGY (1996*a*),
Basic and Structural Data, 1996/97, Federal Ministry of Education, Science, Research and Technology Public Relations Division, Bonn.

FEDERAL MINISTRY OF EDUCATION, SCIENCE, RESEARCH AND TECHNOLOGY (dir. pub.) (1996*b*),
Vocational Training Act; Vocational Training Promotion Act, Federal Ministry of Education, Science, Research and Technology Public Relations Division, Bonn.

FILBIN, J., LAUGHLIN, G. et RADEMACHER, J. (1996),
Educationally Driven Discipline: An Approach to Best Practices, Adams County School District 14, Commerce City, Colorado.

FORLIN, C. (1997),
« Inclusive education in Australia », *Special Education Perspectives*, vol. 6, n° 1, pp. 21-26.

FOUNDATION FOR THE ATLANTIC CANADA ENGLISH LANGUAGE ARTS CURRICULUM (1995),
English Language Arts Curriculum, New Brunswick Department of Education, Fredericton.

FOUNDATION FOR THE ATLANTIC CANADA SCIENCE CURRICULUM (1995),
Science Curriculum, New Brunswick Department of Education, Fredericton.

FUCHS, D. et FUCHS, L.S. (1994),
« Inclusive schools movement and the radicalization of special educational reform », *Exceptional Children*, vol. 60, pp. 294-309.

GAZZETTA UFFICIALE (1992),
« Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e I diritti delle persone andicappate », Repubblica Italiana, Rome.

GULLIFORD, R. (1970),
Special Educational Needs, Routledge and Kegan Paul, Londres.

HANSEN, J. (1992),
« The meaning of early pedagogical assistance », Communication à une conférence internationale, ministère de l'Éducation, Copenhague.

HAUSOTTER, A. (1998),
« Data on special needs provision: Federal Republic of Germany », Document pour la European Agency for Development in Special Needs Education, Middlefart, Denmark, Beratungsstelle für Integration, Kronshagen, Allemagne.

HAYES, F. (1996),
Achieving Excellence and Equity: Creating Conditions for Change in Public Schools, University of New Hampshire.

HEGARTY, S. et POCKLINGTON, K. en collaboration avec LUCAS, D. (1981),
Educating Pupils with Special Needs in the Ordinary School, NFER-Nelson Windsor, Royaume-Uni.

HER MAJESTY'S INSPECTORATE (1990),
Special Needs Issues, Department of Education and Science, Londres.

HETZNER, R., HUBNER, E. et ZIEBARTH, F. (1997),
« Fläming-Grundschule », chapitre d'une publication à paraître sous la direction de C. Ernst et C. Lost, Schneider-Verlag, Hohengören.

HOCUTT, A.M. (1996),
« Effectiveness of special education: is placement the critical facto? The future of children », *Special Education for Students with Disabilities*, vol. 6(1), pp. 77-102.

HVIID, H.F. (1994),
The Education of Teachers for the Danish Folkeskole at Colleges of Education, Lærerseminariernes Rektorforsamling.

JENSEN, B.B., NEILSEN, M. et STENSTRUP, J.E. (1992),
The Danish Folkeskole: Visions and Consequences, The Danish Council for Educational Development in the Folkeskole, Copenhague.

JENSEN, F. (1994),
« Children with special needs in a normal school: experiences from Denmark », document établi pour ARION, Hillerød, Comté de Frederiksborg.

KAPPLER, A. et REICHART, S. (1996),
Facts about Germany, Societäts-Verlag, Frankfort.

LEVIN, H. (1998),
« The building blocks of a cost-effectiveness analysis of integrated services », *Children and Families at Risk – New Issues in Integrating Services*, OCDE, Paris.

MAGRAB, P.R., EVANS, P. et HURRELL, P. (1997),
« Integrated services for children and youth at risk: an international study of multidisciplinary training », *Journal of Interprofessional Care*, vol. 11, n° 1, pp. 99-108.

MANSET, G. et SEMMEL, M.I. (1997),
« Are inclusive programs for students with mild disabilities effective? A comparative review of model programs », *Journal of Special Education*, vol. 31(2), pp. 155-180.

MCGREGOR, G. et VOGELSBERG, R.T. (1998),
« Inclusive schooling practices: pedagogical foundations », document, University of Montana.

MCNULTY, B.A., ROGERS CONNOLLY, T., WILSON, P.G. et BREWER, R.D. (1996),
« LRE policy: the leadership challenge », *Remedial and Special Education*, vol. 17, n° 3, pp. 158-167.

McRAE, D. (1996),
The Integration/Inclusion Feasibility Study, New South Wales Department of School Education, Sydney.

MERROW, J. (1996),
« What's so special about special education? », *Education Week*, vol. 15(33), p. 48.

MINISTERIAL COUNCIL ON EDUCATION, EMPLOYMENT, TRAINING AND YOUTH AFFAIRS (1994),
National Strategy for Equity in Schooling, Curriculum Corporation, Carlton, Victoria, Canada.

MINISTERIAL COUNCIL ON EDUCATION, EMPLOYMENT, TRAINING AND YOUTH AFFAIRS (1996*a*),
National Report on Schooling in Australia 1994, Curriculum Corporation, Carlton, Victoria.

MINISTERIAL COUNCIL ON EDUCATION, EMPLOYMENT, TRAINING AND YOUTH AFFAIRS (1996*b*),
National Report on Schooling in Australia 1994: *Statistical Annex*, Curriculum Corporation, Carlton, Victoria.

MINISTRY OF EDUCATION (1994),
Act on the Folkeskole, Copenhague, Danemark.

MINISTRY OF EDUCATION (1995),
A School for All, Copenhague.

MINISTRY OF EDUCATION AND RESEARCH (1990),
Special Education and Other Special-Pedagogical Assistance in Folkeskolen (*primary and secondary education*), *Statement and Guidelines*, Copenhague.

MINISTRY OF EDUCATION AND RESEARCH (1992),
The Folkeskole, Copenhague.

MINISTRY OF EDUCATION, SCIENCE AND CULTURE (1997*a*),
Allocations from the Local Authorities' Equalisation Fund, Reykjavík, Islande.

MINISTRY OF EDUCATION, SCIENCE AND CULTURE (1997*b*),
The Education System in Iceland, Reykjavík.

MINISTRY OF EDUCATION, SCIENCE AND CULTURE (1998),
« Special education », Projet pour la 3e édition de la section *Islande* de l'étude de la Commission européenne : *Structures des systèmes d'enseignement et de formation initiale dans l'Union européenne*, Reykjavík.

MINISTRY OF SOCIAL AFFAIRS (1994),
Act on the Affairs of the Handicapped 1992, n° 59, Reykjavík.

MINISTRY OF SOCIAL AFFAIRS (1996),
Services for the Disabled in Iceland, Reykjavík.

MULLER, S. (dir. pub.) (1996),
Berlin in Brief, FAB Verlag, Berlin.

NATIONAL CENTER ON EDUCATIONAL RESTRUCTURING AND INCLUSION (1995),
National Study on Inclusion: Overview and Summary Report, City University, New York.

NATIONAL COMMITTEE CONCERNING EXTENSIVE SPECIAL EDUCATION (1990),
Statistical Information Concerning Extensive Special Education in State (*county*) *Schools*, ministère de l'Éducation, Copenhague.

NEW BRUNSWICK DEPARTMENT OF EDUCATION (1988),
Working Guidelines on Integration, Fredericton, New Brunswick.

NEW BRUNSWICK DEPARTMENT OF EDUCATION (1994*a*),
Best Practices for Inclusion, Fredericton, New Brunswick.

NEW BRUNSWICK DEPARTMENT OF EDUCATION (1994*b*),
Teacher Assistant Guidelines, Fredericton, New Brunswick.

NEW BRUNSWICK DEPARTMENT OF EDUCATION (1995*a*),
Education Outline, 1994-95, Fredericton, New Brunswick.

NEW BRUNSWICK DEPARTMENT OF EDUCATION (1995*b*),
Report Card '95: *Anglophone School Districts*, Fredericton, New Brunswick.

NEW BRUNSWICK DEPARTMENT OF EDUCATION (1995*c*),
School District n° 12: *Supervision for Teacher Effectiveness*, Fredericton, New Brunswick.

NEW BRUNSWICK DEPARTMENT OF EDUCATION (1995*d*),
Testing Testing, Fredericton, New Brunswick.

NEW BRUNSWICK DEPARTMENT OF EDUCATION (1996*a*),
Grade 11 *Examination*: *Policy and Procedures Manua*: *Provincial Examination Program*, Fredericton, New Brunswick.

NEW BRUNSWICK DEPARTMENT OF EDUCATION (1996*b*),
Report to Parents, *August* 1996, Fredericton, New Brunswick.

NEW BRUNSWICK TEACHERS' ASSOCIATION (1994),
Discipline and Classroom Management: *Strategies and Guidelines for Teachers and Administrators*, Fredericton, New Brunswick.

NEW SOUTH WALES DEPARTMENT OF EDUCATION AND TRAINING (1998),
Special Education Handbook for Schools, Sydney.

NEW SOUTH WALES DEPARTMENT OF SCHOOL EDUCATION (1995),
Talk Time Teamwork: *Positive and Practical Information for School – Collaborative Management of Students with* ADHD, Sydney.

NEW SOUTH WALES DEPARTMENT OF SCHOOL EDUCATION (1997*a*),
Enrolment of Students in Government Schools: A *Summary and Consolidation of Policy*, Sydney.

NEW SOUTH WALES DEPARTMENT OF SCHOOL EDUCATION (1997*b*),
In Brief: *Midyear Census* 1997, Sydney.

NEW SOUTH WALES DEPARTMENT OF SCHOOL EDUCATION (1997*c*),
Reading Recovery Guidelines, Sydney.

NEW SOUTH WALES DEPARTMENT OF SCHOOL EDUCATION (1997*d*),
Reading Recovery in New South Wales: *Report of the* 1996 *Program*, Sydney.

NEW SOUTH WALES DEPARTMENT OF SCHOOL EDUCATION (1997*e*),
Review of Services for Students with Emotional Disturbance and Behaviour Disorders: A *Discussion Paper*, Sydney.

NEW SOUTH WALES DEPARTMENT OF SCHOOL EDUCATION (1997*f*),
State Literacy Strategy: *Focus on Literacy*, Sydney.

NEW SOUTH WALES DEPARTMENT OF SCHOOL EDUCATION (1997*g*),
Transition to School for Young Children with Special Learning Needs: *Guidelines for Families*, *Early Childhood Services and Schools*, Sydney.

NEW SOUTH WALES DEPARTMENT OF SCHOOL EDUCATION (1997*h*),
1998 *Guidelines for State Integration Program Funding*, Sydney.

NOUVEAU-BRUNSWICK – CONSEIL SCOLAIRE 1 (1992),
« Enseignement ressource : rôles et responsabilités des intervenants auprès des élèves avec difficultés d'apprentissage », document Shédiac, Nouveau-Brunswick.

NOUVEAU-BRUNSWICK – DIRECTION DES SERVICES AUX ÉLÈVES (1993),
L'*aide enseignante en milieu scolaire*, Fredericton, Nouveau-Brunswick.

OCDE (1994),
L'*intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés : ambitions, théories et pratiques*, Paris.

OCDE (1995*a*),
L'*ntégration scolaire des élèves à besoins particuliers*, Paris.

OCDE (1995*b*),
L'OCDE *en chiffres – Statistiques sur les pays Membres*, Paris.

OCDE (1995*c*),
L*es enfants à risque*, Paris.

OCDE (1997*a*),
I*mplementing Inclusive Education* (en anglais uniquement), Paris.

OCDE (1997*b*),
L'*enseignement post-obligatoire pour les personnes handicapées*, Paris.

OCDE (1997*c*),
R*egards sur l'éducation – Les indicateurs de l*'OCDE, Paris.

OCDE (1998),
R*egards sur l'éducation – Les indicateurs de l*'OCDE, Paris.

OCDE (à paraître 2000),
E*ducation Statistics and Indicators of Disabilities, Learning and Behaviour Difficulties and Disadvantages: Major Trends in* OECD *Countries*, Paris.

OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION (1994),
H*andbook for the Inspection of Schools*, Londres.

PERNER, D.E. (1997),
« Supporting the classroom teacher in New Brunswick », I*mplementing Inclusive Education*, OCDE, Paris.

PETERSEN, G. (1993),
Training Ordinances and the Procedure for Producing Them, Federal Institute for Vocational Training, Berlin.

PIJL, S.J. (1994),
« Denmark », in C.J.W. Meijer, S.J. Pijl et Hegarty (dir. pub.), N*ew Perspectives in Special Education*, Routledge and Kegan Paul, Londres.

PORTER, G.L. (1997),
« What we know about school inclusion », I*mplementing Inclusive Education*, OCDE, Paris.

PORTER, G.L. et RICHLER, D. (1991),
C*hanging Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion*, Roeher Institute, Toronto.

PORTER, G.L. , WILSON, M., KELLY, B et DEN OTTER, J. (1994),
T*eachers Helping Teachers: Problem Solving Teams that Work*, Roeher Institute, Toronto.

PROGRAM EFFECTIVENESS PANEL (1996),
BET : B*usiness and Education Transition Alliance*, programmes éducatifs personnalisés n° 96-3, US Department of Education, Washington, DC.

RAINFORTH, B. (1996),
Related Services Supporting Inclusion: Congruence of Best Practices in Special Education and School Reform, Consortium on Inclusive Schooling Practices (CISP), Pittsburgh, Pennsylvanie.

RUELING, J. (1996),
« The German "Berufsprinzip" as a model for regulating training content and qualification standards », in W.J. Nijhof et J.N. Streumer (dir. pub.), *Key Qualifications in Work and Education*, Dordrecht, Pays-Bas.

SAX, C., PUMPIAN, I. et FISHER, D. (1997),
Assistive Technology and Inclusion, Consortium on Inclusive Schooling Practices (CISP), Pittsburgh, Pennsylvanie.

SCHAFFNER, C.B. et BUSWELL, B.E. (1988),
Discover the Possibilities: A Curriculum for Teaching Parents about Integration, PEAK Parent Center, Colorado Springs, Colorado.

SCHAFFNER, C.B. et BUSWELL, B.E. (1989),
Breaking Ground: Ten Families Building Opportunities through Integration, PEAK Parent Center, Colorado Springs, Colorado.

SCHAFFNER, C.B. et BUSWELL, B.E. (1991),
Opening Doors: Strategies for Including All Students in Regular Education, PEAK Parent Center, Colorado Springs, Colorado.

SCHAFFNER, C.B. et BUSWELL, B.E. (1992),
Connecting Students: A Guide to Thoughtful Friendship Facilitation for Educators and Families, PEAK Parent Center, Colorado Springs, Colorado.

SPECIAL EDUCATION CONSULTATIVE COMMITTEE (1994), "Schools for All", Department of Employment, Education and Training, Canberra, Australie.

STEVENS, M. *et al.* (dir. pub.) (1996),
Physical as Anything, New South Wales Department of School Education, Sydney.

STROUP, P. (1996),
« Business and Education Transition Alliance (BETA): Opening doors to career opportunities for at-risk youth », *Office of Student Services' Brief*, vol. 8, n° 1, University of Illinois, Champaign, Illinois.

TELEC, F., BOYD, A. et KING, J. (dir. pub.) (1997),
Visual Impairment: A Reference for Schools, New South Wales Department of School Education, Sydney.

THURLOW, M.L. (1997),
« Standards and assessment in the United States including students with disabilities in public accountability systems », *Implementing Inclusive Education*, OCDE, Paris.

UNESCO (1994),
Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux, Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux, Paris.

US DEPARTMENT OF EDUCATION (1991),
To Assure the Free Appropriate Public Education of All Children with Disabilities Thirteenth Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, Washington, DC.

US DEPARTMENT OF EDUCATION (1995),
To Assure the Free Appropriate Public Education of All Children with Disabilities Seventeenth Annual

Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, Washington, DC.

US DEPARTMENT OF EDUCATION (1996),
To Assure the Free Appropriate Public Education of All Children with Disabilities: Eighteenth Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, Washington, DC.

VILLA, R.A. et THOUSAND, J.S. (dir. pub.) (1995),
Creating an Inclusive School, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), Alexandria, Virginie.

WAGENHUBER, R. (1994),
Vocational Training in the Federal Republic of Germany, Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport, Berlin.

WARNOCK, M. (1978),
Special Educational Needs – Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People, HMSO, Londres.

WEDELL, K. (1980),
« Early identification and compensatory interaction », in R.M. Knights et D.J. Bakker (dir. pub.), *Treatment of Hyperactive and Learning Disordered Children*, University Park Press, Baltimore.

WEDELL, K. (1997),
« Influences of national policies on classroom teaching and curriculum access in England », *Implementing Inclusive Education*, OCDE, Paris.

Annexe 1

Enquête sur la formation des éducateurs spécialisés dans 13 pays

Phyllis Magrab

Généralités

Pour que puisse exister un système d'enseignement public fonctionnant selon le principe de l'insertion scolaire pleine et entière, il faut des enseignants et des administrateurs scolaires convenablement formés dans cet esprit. On ne dira jamais assez combien il importe qu'ils aient la volonté de faire changer les choses, de défendre les valeurs et les attitudes sur lesquelles repose l'idée de l'insertion scolaire totale et de prendre la tête du mouvement qui permettra de parvenir au but. Aussi est-il impératif de savoir comment on prépare les enseignants et les administrateurs scolaires à relever ce défi.

Pour mieux connaître la façon dont les enseignants sont préparés à mettre en œuvre le principe de l'insertion scolaire totale et à éduquer les enfants handicapés, le CERI de l'OCDE a rassemblé des informations sur les politiques et pratiques de 13 pays en la matière. En 1997, un questionnaire (voir appendice 1.1) a été adressé aux représentants du CERI dans tous les pays de l'OCDE en leur demandant de le faire remplir par des informateurs de haut niveau tels que des fonctionnaires de l'État, des responsables d'université et/ou des représentants d'associations professionnelles. Les pays suivants ont participé à l'étude : Allemagne, Belgique (Communauté flamande), Canada (Nouveau-Brunswick), Danemark, États-Unis, Hongrie, Irlande, Italie, Mexique, Norvège, Pays-Bas, Suède et Suisse.

En ce qui concerne la formation des éducateurs spécialisés, les renseignements recueillis ont porté sur les points suivants : statistiques de population, points saillants de la formation actuelle et stratégies novatrices, structure de la formation, contenu de la formation, résultats de la formation et formation continue. On trouvera ci-après les résultats de cette enquête.

Résultats

Les pays nous ont communiqué le nombre d'élèves-enseignants du primaire et du secondaire qui suivent chaque année une formation à l'éducation spéciale (tableau A1.1). La répartition par sexe et par handicap a été mentionnée. Dans les pays qui ont indiqué la répartition des enseignants par sexe, dans l'immense majorité des cas, les femmes représentent 77 à 99 % des personnes en formation. Peu de pays ont fourni des chiffres concernant l'effectif des personnes elles-mêmes handicapées qui suivent une formation pour devenir

OCDE 1999

Tableau A1.1. **Démographie**

	Formation d'éducateurs spécialisés	Pourcentage de femmes	Pourcentage d'handicapés	Pourcentage d'études spécialisées	Formation des éducateurs spécialisés	Pourcentage de femmes	Pourcentage d'handicapés	Pourcentage de spécialisations
	Primaire				Secondaire			
Belgique	1996-1997 : 534 inscrits en cours de formation pédagogique complémentaire en éducation spéciale	N/D	N/D	N/D	1996-1997 : 534 inscrits en cours de formation pédagogique complémentaire en éducation spéciale	N/D	N/D	N/D
Canada (Nouveau Brunswick)	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D. Il n'y a pas de certificat d'aptitude pédagogique à l'enseignement spécial
Danemark	(Primaire et secondaire confondus) 150	80 %	N/D	Difficultés spécifiques 75 % ; difficultés générales 25 %	(Primaire et secondaire confondus) 150	80 %	N/D	Difficultés spécifiques 75 % ; difficultés générales 25 %
Allemagne	1996-1997 (Primaire et secondaire confondus) 2 639	77 %	N/D	74 % suivent des études spécialisées comme première matière et 26 % suivent des études spécialisées mais non comme première matière	1996-1997 (Primaire et secondaire confondus) 2 639	77 %	N/D	74 % suivent des études spécialisées comme première matière 26 % suivent des études spécialisées mais non comme première matière
Hongrie	(Primaire et secondaire confondus) 100-150	99 %	2-5 %	Spécialisation préférée : orthophonie et difficultés d'apprentissage	(Primaire et secondaire confondus) 100-150	99 %	2-5 %	Spécialisations préférées : orthophonie et difficultés d'apprentissage
Irlande	625 enseignants préparent chaque année le diplôme d'éducateur spécialisé	80 %	0 %	Cours non spécialisés	N/D	N/D	N/D	N/D

Tableau A1.1. **Démographie** *(suite)*

	Formation d'éducateurs spécialisés	Pourcentage de femmes	Pourcentage d'handicapés	Pourcentage d'études spécialisées	Formation des éducateurs spécialisés	Pourcentage de femmes	Pourcentage d'handicapés	Pourcentage de spécialisations
	Primaire				Secondaire			
Italie	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D
Mexique	1 000	80 %	0.02 %	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D
Pays-Bas	(Primaire et secondaire confondus) 2 554 inscrits, 1 239 diplômés en 1996	25 % d'inscrits ; 78 % de diplômés	N/D	Beaucoup	(Primaire et secondaire confondus) 2 554 inscrits, 1 239 diplômés en 1996	25 % d'inscrits ; 78 % de diplômés	N/D	Beaucoup
Norvège	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D, parce qu'il existe de nombreuses filières pour devenir éducateur spécialisé
Suède	400	95 %	N/D avec 3 % de spécialisation surdité	N/D	200	95 %	N/D avec 3 % de spécialisation surdité	N/D
Suisse	N/D	N/D	N/D		N/D	N/D	N/D	N/D
États-Unis	12 (Primaire et secondaire confondus) 1996-1997 : 17 211	86.50 %	2.53 %	N/D	(Primaire et secondaire confondus) 1996-1997 : 17 211	86.50 %	2.53 %	N/D

éducateur spécialisé. Lorsqu'ils étaient indiqués, les pourcentages étaient très faibles, de 0.02 % à 5 %. Peu de pays ont ventilé leurs statistiques par domaine de spécialisation. Ce qui frappe le plus, c'est le petit nombre de personnes handicapées se destinant à enseigner dans le cadre de l'éducation spéciale et la faible présence d'hommes dans cette population.

Renseignements de caractère général

Nous avons demandé aux pays de replacer les activités de formation des enseignants dans le contexte des efforts déployés dans le pays pour réaliser pleinement l'insertion scolaire et de signaler les ressources budgétaires et autres consacrées à cette formation (tableau A1.2). Les informations communiquées par les pays varient énormément et traduisent en règle générale, l'état de développement de l'intégration scolaire sur le territoire. Particulièrement remarquables ont été les réponses quant à l'application d'une politique centralisée ou décentralisée d'intégration. Ainsi, le Danemark, l'Italie, la Norvège et la Suède ont signalé que l'insertion scolaire totale était un objectif national et qu'ils s'attachaient à appliquer dans cette perspective un programme de formation des enseignants défini à l'échelon central. A l'inverse, la Suisse et les États-Unis ont donné l'exemple d'une conception hautement décentralisée de l'application de la réforme éducative, la Suisse insistant sur la diversité et l'indépendance de ses 26 cantons aussi bien en matière de politique de l'éducation que de préparation des enseignants. Peu de pays ont pu donner des indications sur les ressources budgétaires et autres allouées à la formation des enseignants.

Les innovations signalées sont également fonction de l'état de réalisation de l'insertion scolaire dans chaque pays (tableau A1.2). On peut citer comme exemples les collaborations nouées entre l'enseignement général et l'éducation spéciale (Communauté flamande de Belgique et Italie), l'utilisation de la mallette de formation pédagogique de l'UNESCO de 1993 sur les besoins éducatifs spéciaux (Hongrie), l'existence de centres de ressources d'appui à l'insertion scolaire (Suède) et l'organisation d'universités d'été spéciales (Nouveau-Brunswick, Canada).

Structure de la formation

Sur ce sujet, il avait été demandé aux pays de comparer la structure de la formation pour l'éducation spéciale avec celle de la formation des enseignants ordinaires. On s'est efforcé de recueillir des informations sur les lieux de formation, les conditions d'admission, la durée de la formation, l'expérience pratique requise, les diplômes sanctionnant la formation et les conditions d'accès à la formation continue des professeurs ordinaires et des éducateurs spécialisés. Les réponses sont synthétisés dans les tableaux A1.3 et A1.4.

S'agissant de la structure de la formation des enseignants ordinaires (tableau A1.3), c'est habituellement au sein de l'université ou dans les instituts de formation pédagogiques qu'elle se déroule. Dans certains cas, les candidats doivent, outre posséder un certificat de fin d'études secondaires, subir un examen d'entrée spécial. La durée du cursus varie de trois à quatre ans. Les pays indiquent que la formation comporte des stages pratiques dont la durée peut atteindre de 12 à 40 % du temps global de formation. Dans la plupart des pays, un diplôme universitaire suffit pour être autorisé à enseigner, mais certains pays imposent également le passage d'un examen spécial. L'obtention d'un permis d'enseigner ou d'une habilitation est rarement exigée.

S'agissant de l'éducation spéciale (tableau A1.4), tous les pays, sauf un, demandent aux futurs enseignants ou éducateurs spécialisés de suivre une formation initiale complémentaire. Dans certains pays, il faut d'abord avoir suivi une formation à l'enseignement ordinaire pour

Tableau A1.2. **Informations générales et innovations**

	Informations générales	Innovations
Belgique	Décret sur l'enseignement supérieur de juillet 1994 – formation continue pour les enseignants qualifiés en éducation spéciale. Décret d'avril 1996 – remplacement des formations d'enseignants qualifiés en éducation spéciale par la formation pédagogique continue en vue de l'éducation spéciale. Financement en 1997 : 1 500 000 FB en dotations annuelles. A posteriori, : 67 000 FB par diplôme décerné	Enseignement intégré : collaboration entre l'enseignement ordinaire et l'éducation spéciale. L'élève peut suivre les classes ordinaires dans des établissements normaux avec une aide de l'école spéciale. L'intégration totale et l'intégration partielle sont possibles à tous les niveaux. Un système d'accompagnement des enfants à BEP accroît la capacité des écoles ordinaires de les prendre en charge. Un principe de concertation permet la coordination entre les établissements ordinaires et les écoles spéciales.
Canada (Nouveau Brunswick)	Depuis la loi de 1986, nombreuses initiatives : – Au départ, programme provincial pour orienter tous les éducateurs participant à l'intégration scolaire. – Années successives – formation continue de professeurs spécialisés et d'assistants d'enseignement. Ces 5 dernières années – cours d'été sur les méthodes, l'orientation, les auxiliaires technologiques. La majorité des activités relèvent du district scolaire et sont financées par le district.	Universités d'été à l'intention des enseignants, des administrateurs scolaires et des parents, financées et organisées par le ministère de l'Éducation – 2 journées, 3 semaines. Il existe dans un district scolaire un programme de formation de deux ans pour les enseignants qui souhaitent acquérir les compétences pédagogiques nécessaires pour mettre en œuvre l'intégration scolaire. Tous les enfants à BEP bénéficient d'un soutien (enseignement renforcé et soins particuliers). Ils doivent être inscrits dans le système d'enseignement normal.
Danemark	– L'éducation de base vise à éduquer tous les enfants. – La nouvelle loi sur les « Folkeskole » impose aux écoles de fixer des objectifs à chacun des enfants et de mettre en œuvre des enseignements différenciés. – Un réseau de secteur diffuse toutes les informations du ministère de l'Éducation à tous les établissements. – Le pilotage des ressources est centralisé mais peut recevoir l'appui d'organismes centraux incitant à mettre en œuvre des projets qu'il cofinance.	– La loi impose l'éducation pour tous. Il existe un texte sur l'éducation spéciale mais le classement en catégorie a été supprimé. – Il existe dans toutes les communes un système psychopédagogique bien conçu qui aide à organiser l'éducation des enfants à besoins particuliers.

Tableau A1.2. **Informations générales et innovations** *(suite)*

	Informations générales	Innovations
Allemagne	Diversité des situations d'un land à l'autre de la République fédérale d'Allemagne en raison de la décentralisation de l'administration et du pouvoir législatif en matière d'éducation. Bien que chacun définisse sa politique et ses stratégies éducatives en toute indépendance, les Länder se réunissent au sein de la KMK (Conférence des ministres de la Culture et de l'Éducation) afin de coordonner les systèmes et d'en étudier la réforme. La dernière décision concernant l'intégration scolaire prise par la KMK remonte à 1994. Il s'agissait d'une recommandation selon laquelle la société devait répondre aux besoins éducatifs spéciaux de tout élève indépendamment des considérations de cadre institutionnel ou de frontière – la question à se poser était celle-ci : qu'est-ce qui convient le mieux à l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers ?	Les Länder sont en train de mettre en place toute une palette de formules d'éducation des enfants à besoins éducatifs particuliers. Ces formules vont des écoles spéciales à toutes sortes de principes d'enseignement intégré comme l'intégration simple, les groupes d'intégration dans les classes ordinaires, les petites classes d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans les écoles ordinaires, la coopération et la collaboration entre écoles ordinaires et écoles spéciales. Le degré de mise en œuvre de toutes ces formules varie d'un land à l'autre.
Hongrie	Dans tous les cursus de formation pédagogique et d'études universitaires avancées, 5 % de la formation ont été consacrés à l'enseignement intégré.	Traduction en Hongrois de la mallette de formation pédagogique de l'UNESCO datant de 1993 « Les besoins éducatifs spéciaux en classe, l'éducation pour tous ». Organisation de séminaires et distribution de la mallette en Hongrie. Dans le cadre d'un projet TEMPUS de collaboration entre la Hongrie et le Royaume-Uni, un cours post-diplôme intensif a été organisé à l'intention des enseignants ordinaires à partir de la mallette de formation pédagogique de l'UNESCO.
Irlande	0.9 % des élèves fréquentent une école spéciale (de 4 à 18 ans). 50 % des enfants handicapés ont fréquenté l'école ordinaire. La formation des enseignants privilégie les classes de niveaux confondus. 40 millions de livres ont été allouées sur la période 1994-1999 pour la formation en cours d'emploi. L'éducation des enfants à BEP fait partie des priorités. On compte que des modules sur l'éducation spéciale seront à l'avenir inclus dans la formation dispensée à tous les enseignants du primaire.	Soutien aux écoles ordinaires : enseignants de rattrapage, enseignants-ressources, enseignants de passage. Équipements spéciaux et temps complémentaire d'enseignant à temps partiel pour aider à la prise en charge dans les établissements post-primaires des enfants déficients auditifs et visuels.

Tableau A1.2. **Informations générales et innovations** *(suite)*

	Informations générales	Innovations
Italie	Deux années de cours spécialisés créés en 1975, modifiés par ordonnances et décrets jusqu'en 1996. Décret de 1998 établissant une nouvelle filière de formation des enseignants en 4 ans à l'université, devant inclure une préparation à la prise en charge des élèves handicapés. Des enseignants spécialisés apporteront leur soutien à l'ensemble des acteurs, c'est-à-dire aux élèves, aux établissements aux familles et à la collectivité.	Meilleure intégration entre les enseignants spécialisés et les enseignants ordinaires.
Mexique	– Création du programme national pour le bien-être et la participation au développement des personnes handicapées, programme intersectoriel mis en place au niveau de l'État, en vue de coordonner l'action des services et organisations publics et privés œuvrant dans le secteur de la santé, des affaires, du secteur social et d'autres secteurs en faveur des personnes handicapées. – Dans le cadre de ce programme, un nouveau registre national des enfants présentant un signe quelconque de handicap recense les jeunes handicapés de 0 à 20 ans.	– Signature avec l'Espagne d'un accord bilatéral pour la mise en place d'un projet d'intégration scolaire comprenant un vaste programme de formation complémentaire des enseignants destiné de faciliter l'intégration des enfants handicapés dans le système scolaire normal. – Création au niveau national d'un système de soutien de l'enseignement normal en vue d'aider à la prise en charge des élèves à BEP fréquentant l'enseignement de base ordinaire. – Création également d'établissements de soins polyvalents pour concourir à l'intégration éducative, professionnelle et sociale des enfants handicapés en fonction de leurs besoins, de leurs caractéristiques et de leurs intérêts.
Pays-Bas	– Nouvelles normes de compétences des enseignants. – Refonte complète du programme de formation des maîtres.	– Établissement de réseaux entre écoles ordinaires et écoles spéciales. – Apprentissage des responsabilités. – Programmes spéciaux d'enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul. – Incitations financières.

Tableau A1.2. **Informations générales et innovations** *(suite)*

	Informations générales	Innovations
Norvège	L'objectif principal est l'intégration totale ; les cursus de formation initiale des enseignants comportent donc des matières en rapport avec l'éducation spéciale ; les enseignants peuvent, de plus, suivre une formation d'une ou deux années en vue d'acquérir un diplôme en éducation spéciale. Cours de formation continue en vue du perfectionnement des enseignants du système ordinaire . 15 % des enseignants suivent ainsi une formation continue pour se perfectionner dans le domaine de l'éducation spéciale. La définition des buts généraux de la formation continue est du ressort du gouvernement ; la mise en œuvre est du ressort des municipalités.	1991 – adoption par l'assemblée nationale de la réorganisation de l'éducation spéciale de manière qu'une assistance à cet effet soit possible sur le plan local. La réforme garantit une éducation adaptée pour tous dans les écoles ordinaires. En conséquence, la structure de la formation des enseignants est en train de changer.
Suède	Le Parlement et le gouvernement définissent le cadre et les objectifs nationaux ; les municipalités sont chargées de l'exécution. La loi sur l'éducation énonce des buts généraux. La politique de formation est un autre moyen de régir le fonctionnement des établissements. Tous les enseignants du primaire et du secondaire (scolarité obligatoire) doivent obligatoirement accomplir un demi semestre d'études en éducation spéciale, mais les cursus de formation ne traduisent pas nécessairement tous cette intention dans les faits. Une commission gouvernementale a récemment été chargée d'améliorer la formation des enseignants et d'y inclure la prise en compte de la nécessité de l'éducation spéciale. Une autre commission gouvernementale pour le soutien à apporter aux enseignants confrontés aux difficultés de lecture et d'écriture a achevé ses travaux en 1997.	L'Agence nationale suédoise pour l'éducation spéciale a réuni ses ressources pour établir des centres d'orientation, de documentation pédagogique et de matériel informatique dans 23 localités du pays en vue de favoriser l'intégration scolaire. Lorsque la mère ou le père d'un enfant veut que celui-ci fréquente une école ordinaire, l'enfant ne peut être placé dans une école spéciale. Cette procédure fera l'objet d'une évaluation en l'an 2000.

Tableau A1.2. **Informations générales et innovations** *(suite)*

	Informations générales	Innovations
Suisse	Aucune directive n'a été prise par le pouvoir central pour promouvoir l'intégration scolaire. L'éducation est du ressort des 26 cantons, d'où des systèmes indépendants et divers ; la formation des enseignants relève également des cantons. La conférence suisse des détecteurs cantonaux de l'instruction publique coordonne les systèmes et examine les réformes. Elle a étudié en 1993 la question du niveau de formation des enseignants. En 1994, elle s'est penchée sur les qualifications requises pour pouvoir enseigner à des enfants handicapés. En 1995, elle a publié un rapport sur les innovations à introduire dans l'enseignement en vue de l'intégration scolaire. La conférence s'attache actuellement à définir des normes de formation des enseignants garantissant une qualité plus uniforme.	De par la loi fédérale sur l'assurance handicap, les fonds alloués pour le placement en école spéciale peuvent également servir au placement dans un établissement ordinaire. Il existe des réseaux réunissant les parents et les professionnels. A Zurich (par exemple), la réforme de l'enseignement est bien avancée. En 1996, après cinq années de débat, le canton de Zurich a mis en œuvre un programme de réforme de l'éducation des enfants à besoins éducatifs particuliers.
États-Unis	– La responsabilité de l'habilitation des enseignants exerçant dans les établissements publics est du ressort des États. Les États reconnaissent rarement les certificats d'aptitude délivrés par un autre État. En cas de pénurie d'enseignants dans un État, il est donc difficile d'y remédier en recrutant des diplômés d'un autre État. – Dans la plupart des États, il y a pénurie d'orthophonistes et de spécialistes des handicaps moteurs.	Les établissements d'enseignement supérieur de tout le pays envisagent de fusionner la formation pédagogique des enseignants de l'enseignement général et de l'éducation spéciale. L'Université de Syracuse, l'Université de Cincinnati, l'Université de Floride et l'Université du Colorado à Denver ont d'ores et déjà mis en place des éléments de ce programme. Des écoles de perfectionnement professionnel et d'autres partenariats éducatifs entre les écoles publiques, du pré-primaire à la fin du secondaire et les établissements d'enseignement supérieur sont en train de se mettre en place dans tout le pays ; les associations professionnelles et les services officiels ou à but non lucratif délivrant les habilitations, s'emploient de plus en plus souvent à définir les critères favorables à de tels partenariats.

Tableau A1.3. **Structure de la formation – Professeurs des établissements ordinaires**

	Belgique	Canada (Nouveau Brunswick)	Danemark	Allemagne
Type d'établissement	– Les cours de formation initiale des maîtres qui équivalent à un cycle de formation de base, aux établissements d'enseignement supérieur forment les trois premières catégories d'enseignants. Pour entrer dans la quatrième catégorie d'enseignants, une formation initiale à l'université ou à un niveau équivalent est nécessaire.	Université	Instituts de formation pédagogique	Université et stages pratiques dans des établissements, Phase 1 – Université Phase 2 – Stages pratiques
Conditions d'admission	– Diplôme de fin d'études secondaires pour la formation pédagogique initiale non universitaire. – Diplôme supérieur pour la formation pédagogique initiale de niveau universitaire.	Licence, entretien, expérience du travail avec les enfants, bon dossier universitaire.	Certificat général de l'enseignement	L'« Abitur » diplôme obtenu à la fin des études accomplies au « Gymnasium » (soit au bout de 13 années de scolarité au total)
Durée du cursus	– Trois ans pour la formation pédagogique non universitaire. – Dans le cadre universitaire, la formation pédagogique initiale est conduite soit au niveau d'un diplôme de second cycle universitaire, soit en parallèle avec les études conduisant à un tel diplôme. Éducation – 270 heures ou formation pédagogique + 600 à 750 heures de formation pédagogique spécifique.	4 années d'études universitaires, plus 1 année de préparation du diplôme de sciences de l'éducation.	4 ans	Pour enseigner dans le primaire et le secondaire – 3 à 5 ans (phase 1, plus 18 à 24 mois de phase 2). Pour les enseignants du Gymnasium et ceux de l'éducation spéciale – 6-8 ans (phase 1, plus 18-24 mois en phase 2).
Expérience pratique	Pratique et théorie dans un rapport d'un tiers.	30 %	6 mois	Après la fin des études à l'université, 18 à 24 mois de stage dans des établissements (phase 2).
Sanction des études	La réussite à l'examen est sanctionnée par un diplôme.	Diplôme universitaire – certificat d'aptitude à l'enseignement		Réussite à l'examen, certificat officiel d'aptitude à l'enseignement délivré par les Länder.

Tableau A1.3. **Structure de la formation – Professeurs des établissements ordinaires** *(suite)*

	Belgique	Canada (Nouveau Brunswick)	Danemark	Allemagne
Tutelle	Diplôme décerné par l'établissement d'enseignement	Université	Ministère de l'Éducation	Département de l'éducation du Land/ministère.
Habilitation	Pas de remise à niveau par rapport au diplôme.	Département de l'éducation	Non	Pas d'évaluation continue, pas de remise à niveau ; les enseignants sont des fonctionnaires qui sont censés être fréquemment soumis à inspections, inspections qui en réalité sont rares.
Formation continue	Oui – en fonction de la demande	Districts scolaires	Oui	

Tableau A1.3. **Structure de la formation – Professeurs des établissements ordinaires** *(suite)*

	Hongrie	Irlande	Italie
Type d'établissement	Institut de formation pédagogique Universités	Université	Université
Conditions d'admission	Certificat de fin d'études secondaires et examen d'entrée	– Primaire : certificat de fin d'études. Notes minimales – C3 dans trois matières importantes, D3 dans trois autres matières – Secondaire : certificat de fin d'études. Notes minimales – C3 dans deux matières principales ; D3 dans 4 autres matières.	N/D
Durée du cursus	4 ans, huit semestres	– Primaire : 3 ans – Secondaire : 4 ans	4 ans
Experience pratique	15-20 %	Primaire : 40 % Secondaire : 12 %	N/D
Sanction des études	N/D	Diplôme universitaire	N/D
Tutelle	Université ou institut pédagogique et Conseil des examens de l'État	Primaire : département de l'éducation et de la science Secondaire : conseil d'habilitation	N/D
Habilitation	Néant	Néant	N/D
Formation continue	Pour l'éducation spéciale, par pour l'enseignement ordinaire	Oui	N/D

Tableau A1.3. **Structure de la formation – Professeurs des établissements ordinaires** *(suite)*

	Mexique	Pays-Bas	Norvège
Type d'établissement	Réseau national d'établissements de formation des maîtres : – Institut de formation des maîtres – Institut de formation des maîtres du pré-primaire – Institut de formation avancée des maîtres – Institut de formation spécialisée des maîtres	Institut de formation pédagogique Université	Université et institut d'État
Conditions d'admission	Pour la formation initiale, le baccalauréat. Pour la formation complémentaire et continue, diplôme d'enseignant.	Certificat d'enseignement secondaire général avancé ou d'enseignement préuniversitaire ou d'enseignement secondaire professionnel avancé	3 ans d'études des matières générales au niveau secondaire supérieur et dans certains domaines d'études techniques et professionnelles.
Durée du cursus	La formation initiale dure quatre ans. Pour les autres types de formation, la durée des études varie selon leur niveau et le diplôme préparé. En moyenne, le temps passé par les enseignants pour se recycler et se perfectionner va de 15 jours à 1 an jusqu'à 2 ans pour l'acquisition d'une maîtrise et 4 ans pour le doctorat.	– Institut de formation des maîtres : 4 ans pour l'enseignement de groupe et l'enseignement d'une discipline – Université: 5 ans pour l'enseignement d'une discipline	4 ans
Expérience pratique	Formation initiale 30 %. En formation continue, on cherche à consacrer au moins 20 % du temps à la pratique	25 %	12 % 16-18 semaines au cours des trois premières années
Sanction des études	Du stade de la licence et de la maîtrise, les diplômés reçoivent un certificat de fin d'études, une carte de maître assistant, un titre et un certificat d'aptitude à l'enseignement.	Certificat pour l'enseignement de groupe ou l'enseignement d'une matière	Certificats
Tutelle		Institut de formation pédagogique ou université	Organismes de tutelle de l'enseignement
Habilitation	Ministère de l'Éducation publique représenté par la direction générale des professions	Néant	Néant
Formation continue	N/D	Enseignement ordinaire – Néant Éducation spéciale – Oui	Oui

Tableau A1.3. **Structure de la formation – Professeurs des établissements ordinaires** *(suite)*

	Suède	Suisse	États-Unis
Type d'établissement	Université	Instituts spéciaux Universités pour certains professeurs du premier cycle secondaire, la plupart de ceux du deuxième cycle secondaire et la totalité des professeurs du gymnasium	Quatre années d'études universitaires au moins
Conditions d'admission	Certificat d'études secondaires	Par canton, mais les règles de 1993 de l'EDIC exigent le diplôme de fin d'études du gymnasium ou de la Mittelschule	Variable : licence, certificat d'aptitude de l'État, diplôme universitaire de deuxième cycle (Bachelor's degree) dans la discipline
Durée du cursus	3.5-4.5 ans	Au moins 3 ans. Généralement plus longtemps pour les enseignants du niveau secondaire, plus stages pédagogiques dont quatre semaines dans une région francophone.	Variable
Expérience pratique	15 %	25 % (dans le canton de Zurich)	Variable selon les États.
Sanction des études	Diplôme universitaire de formation pédagogique	Établissements de formation pédagogique	En général, le programme de formation à l'enseignement approuvé par l'État, plus examen d'État.
Tutelle	Université	Directeur cantonal de l'instruction publique	État concerné.
Habilitation	Néant	Évaluation tous les 4 ans	Décerné par l'État.
Formation continue	Oui	N/D	Oui

Tableau A1.4. **Structure de la formation – Éducateurs spécialisés**

	Belgique	Canada (Nouveau Brunswick)	Danemark	Allemagne
Formation spéciale	Formation complémentaire	Nombreuses unités de valeurs possibles. Certains établissements proposent des études de troisième cycle. Tous les étudiants en fin de second cycle doivent avoir une unité de valeur en éducation spéciale	Oui	Démarrage d'études avec dominante en éducation spéciale dès l'entrée à l'université. Autre possibilité : spécialisation après l'obtention du diplôme d'enseignant
Type d'établissement	Établissement d'enseignement supérieur	Universités Districts scolaires	Université	Université et stages pratiques dans les écoles Phase 1 – Université Phase 2 – Stage pédagogique
Conditions d'admission	Être titulaire du diplôme de formation initiale à l'enseignement	Mêmes conditions que pour l'entrée à l'université et/ou l'inscription dans une filière de licence	Certificat d'aptitude à l'enseignement	Comme pour tous les autres enseignants, être en possession de l'« Abitur » obtenu à l'issue des études au « Gymnasium » (soit au bout de 13 années de scolarité au total)
Durée du cursus	1 500 heures au minimum	Variable – la plupart des cours universitaires sont de 120 heures	18 mois	Pour les enseignants du primaire et du secondaire, 3 à 5 ans (phase 1 + 18 à 24 mois de phase 2). Pour les enseignants du Gymnasium et de l'éducation spéciale, 6 à 8 ans (phase 1, plus 18-24 mois de phase 2).
Spécialisations possibles	En complément de la formation pédagogique initiale	Spécialisations en handicaps auditifs et visuels.	Orthophonie, déficiences auditives, difficultés de lecture et déficiences visuelles, handicaps moteurs, difficultés générales d'apprentissage	Connaissances de base en pédiatrie, médecine et psychologie ; pose d'un diagnostic, administration de tests psychologiques à l'aide d'échelles standard, thérapies particulières comme l'orthophonie, apprentissage de l'activité de conseil, mécanismes de collaboration.
Expérience pratique	Néant	Exigé uniquement pour la licence de sciences de l'éducation	Oui	Après l'obtention du diplôme universitaire, 18 à 24 mois de stage pédagogique en établissements (phase 2).

Tableau A1.4. **Structure de la formation – Éducateurs spécialisés** *(suite)*

	Belgique	Canada (Nouveau Brunswick)	Danemark	Allemagne
roportion 'expérience ratique	Défini par l'établissement	N/D	15%	
anction es études	Diplôme sanctionnant la spécialisation en éducation spéciale	Certificat d'aptitude pédagogique délivré par la province du Nouveau Brunswick	Certificat	Réussite à l'examen, diplôme officiel d'aptitude à l'enseignement décerné par les Länder.

Tableau A1.4. **Structure de la formation – Éducateurs spécialisés** *(suite)*

	Hongrie	Irlande	Italie
Formation spéciale	Oui	Oui	Oui
Type d'établissement	Un établissement spécial : l'institut d'éducation spéciale Barczi Gusztav, Budapest	Universités, complétées par des pratiques d'enseignement dans des établissements spécialisés ou dans des classes spécialisées situées dans des établissements d'enseignement général	Université
Conditions d'admission	Diplôme de fin d'études secondaires (examen d'entrée)	Diplômes d'enseignants du primaire	N/D
Durée du cursus	4 ans	Un an	4 ans, plus 500 heures dont 100 de stage pratique
Spécialisations possibles	Déficiences auditives Déficiences visuelles Orthophonie Psychopédagogie Somatopédagogie Retard intellectuel Enfants et adultes ayant des difficultés d'apprentissage	Cursus général (déficiences auditives exclues) ou spécialisation dans les déficiences auditives.	En complément de la formation pédagogique initiale
Expérience pratique	Oui	Oui	Oui – intégrée au cours
Proportion d'expérience pratique	20-25 %	18 %	20 % des heures complémentaires
Homologation	Enseignants ou thérapeutes dans le domaine concerné	Diplôme d'éducateur spécialisé Diplôme d'éducateur des sourds	N/D

Tableau A1.4. **Structure de la formation – Enseignants de l'enseignement général et éducateurs spécialisés** *(suite)*

	Mexique	Pays-Bas	Norvège
Formation spéciale	Université des Amériques et Université intercontinentale qui proposent des maîtrises en éducation spéciale	Oui Facultative	Oui En complément de la formation pédagogique générale
Type d'établissement	Établissement de formation pédagogique spécialisée	Écoles spéciales (trois instituts d'enseignement supérieur)	Oui En complément de la formation pédagogique générale
Conditions d'admission	Seules conditions : baccalauréat pour la licence et licence pour la maîtrise.	Ouverte uniquement aux enseignants exerçant dans un établissement ordinaire ou une école spéciale	Universités et instituts d'enseignement supérieur
Durée du cursus	Quatre ans pour la licence et deux ans pour la maîtrise	Un an	Variable – 6 ans pour obtenir « le cand.paed.spec. »
Spécialisations possibles	Sourds et muets, déficiences intellectuelles, troubles neuromoteurs, handicap visuel, difficultés d'apprentissage et troubles du comportement	Difficultés d'apprentissage et troubles du comportement Handicaps graves et polyhandicaps Sourds/déficients auditifs Aveugles/déficients visuels Inadaptés graves, etc.	Déficiences auditives, difficultés d'apprentissage, retard mental, orthophonie, inadaptation sociale et troubles affectifs, déficiences visuelles. A l'Université d'Oslo, le cursus qui mène au titre de « cand.paed.spec » est divisé en quatre sections.
Expérience pratique	N/D.	Oui	Oui
Proportion d'expérience pratique	En général 30 %	Variable	N/D
Homologation	Certificat de fin d'études, carte de maître assistant, titre et licence d'exercice de la profession. La possession de la maîtrise donne lieu au port du titre.	Certificat d'aptitude à l'éducation spéciale	Six années d'études donne le titre de « cand.paed. spec. », mais une réforme est en cours.

Tableau A1.4. **Structure de la formation – Enseignants de l'enseignement général et éducateurs spécialisés** *(suite)*

	Suède	Suisse	États-Unis
Formation spéciale	Oui Selon le diplôme d'enseignement aux différents niveaux	Oui	Oui
Type d'établissement	Université	Variable suivant les cantons	4 années ou établissement du second degré
Conditions d'admission	Diplôme d'enseignement	Norme EDK : certificat d'enseignement classique	Va de la licence en éducation et de l'examen d'État à la licence dans une autre discipline
Durée du cursus	Trois semestres	EDK – formation d'enseignement classique plus deux années	Variable
Spécialisations possibles	Situations d'apprentissage complexes, sourds et muets, handicap visuel, difficultés intellectuelles	Tendances vers la généralisation	N/D
Expérience pratique	Pas de façon formelle	Oui	Oui
Proportion d'expérience pratique	6 à 10 %	20 à 30 %	Variable
Homologation	Diplôme d'éducation spécialisée	Diplôme reconnu dans le canton mais la norme EDK se généralisant, on aboutira à une reconnaissance du diplôme au niveau du pays	Par l'État

aborder cette formation complémentaire. La durée des cursus varie et les différentes situations nationales ne sont pas nécessairement comparables, le niveau de formation initiale du futur éducateur spécialisé n'étant pas le même. La plupart des pays exigent l'accomplissement de stages pédagogiques d'une durée comprise entre 6 et 30 % de la durée totale de la formation. Toute une gamme de spécialisations ont été mentionnées par les pays telles que difficultés d'apprentissage et comportements atypiques, handicaps graves et polyhandicaps et déficiences visuelles et auditives.

Contenu et résultats de la formation

Toute une série de qualifications et de stratégies de formation propices à l'intégration scolaire ont été répertoriées (tableau A1.5), de façon plus ou moins détaillée selon les pays. La Suisse a dressé une liste intéressante de mécanismes instrumentaux, notamment les suivants : capacité de gérer le stress, aptitude à diriger, créativité, ouverture d'esprit et tolérance, capacités de réflexion, aptitude à travailler en équipe et sens moral. La Norvège a emmené trois grandes qualités à inculquer : être un modèle et un conseiller pour les enfants et collaborer avec les parents et autres détenteurs de l'autorité ; comprendre la situation à la maison, à l'école, et dans l'entourage proche et plus lointain et connaître tous les aspects de l'intégration qui influent sur l'apprentissage. Les pays qui ont donné des renseignements sur les méthodes mises en œuvre ont cité l'étude intensive, l'observation avec information en retour, les stages pratiques. En Italie, quatre fonctions ont récemment été définies:

- conseiller les enseignants sur la manière d'améliorer la qualité des programmes individuels ;
- conseiller les enseignants sur la manière de participer au processus de différenciation des cursus et de développer des pédagogies innovantes ;
- fournir des conseils sur la manière de mieux coordonner la famille et l'école ;
- coordonner les services disponibles au sein de la communauté scolaire pour faciliter l'intégration des personnes handicapées.

Les pays qui ont donné des renseignements sur les méthodes mises en œuvre ont cité l'étude intensive, l'observation avec information en retour, les stages pratiques et le tutorat (tableau A1.5).

La formation continue est généralement facultative, aucun pays n'ayant indiqué qu'elle était systématiquement prévue.

L'évaluation de la formation relève en règle générale d'examinateurs externes et internes. Les examens écrits et les tests pratiques prévalent (tableau A1.6). Les résultats de ces évaluations sont exploités à de multiples niveaux, aussi bien par les formateurs pour planifier leurs actions à venir que par les instances chargées de réviser en permanence la formation (tableau A1.6).

Résumé et conclusions

En résumé, la situation est dans tous les pays assez mouvante, compte tenu des réformes en cours dans le secteur de l'éducation et d'autres secteurs qui pèsent sur la mise en œuvre de l'intégration totale et sur les problèmes de formation des enseignants qui s'y attachent. L'Irlande signale qu'en 1998, pour 90 % des instituteurs, la formation comporte désormais un module sur les besoins éducatifs particuliers. La façon dont on compte plutôt sur l'enseignement général que sur l'éducation spéciale pour mettre en œuvre des modalités intégratrices varie très sensiblement d'un pays à l'autre, ce qui ne manque pas d'avoir des

Tableau A1.5. **Contenu de la formation – Enseignants de l'enseignement général et éducateurs spécialisés**

	Belgique	Canada (Nouveau Brunswick)	Danemark	Allemagne	Hongrie
Contenus des études	N/D	Organisation de la classe, stratégies pédagogiques, évaluation, conduite à tenir par l'enseignant. Pédagogie applicable aux classes de niveaux confondus, apprentissage par la coopération, contrôle concret des connaissances réelles, application de styles d'apprentissage, collaboration en matière de consultation, techniques de conseil.	– Éléments de psychopédagogie. – Aptitude à fixer des objectifs aux élèves – Travail en équipe – Technologies de l'information	Méthodes et savoir-faire pédagogiques de base. Préparation de la classe chez soi, compétences psychologiques, pose d'un diagnostic (comparer avec ce qui précède).	– Musical skills – Visual arts skills – Drama skills – Diagnostic and therapeutic skills – Éducational diagnostic skills
Méthodes de formation pédagogique	Approche théorique de l'enseignement intégré La formation initiale des enseignants ne comporte *aucune* pratique de l'éducation spéciale	Application de la théorie du développement des capacités. Simulation de stages pratiques avec observations et critiques immédiates, entraînement avec l'assistance de moniteurs, pratique avec le soutien d'un tuteur, critiques constructives des collègues.	N/D	En phase I, apprentissage de la théorie ; en phase II, les élèves maîtres accomplissent des tâches pédagogiques en compagnie de professeurs confirmés et sont suivis et conseillés par des formateurs spéciaux.	Training in psychological and educational diagnostics Training in educational therapy – For regular teachers introductory courses in special education, which are mainly theoretical training with some practical experience – For special education teachers – Special course in integration and integration issues are incorporated in most subjects in all fields

Tableau A1.5. **Contenu de la formation – Enseignants de l'enseignement général et éducateurs spécialisés** *(suite)*

	Belgique	Canada (Nouveau Brunswick)	Danemark	Allemagne	Hongrie
Intervenants extérieurs	Dans la région flamande, le Conseil de l'éducation a des fonctions d'orientation et de consultation. Ce Conseil regroupe des représentants d'organismes publics, des enseignants, des associations de parents, des organismes sociaux et économiques et des spécialistes de l'éducation.	Très peu d'interventions	Par l'intermédiaire du système politique		Lecturers invite representatives to speak to students in lectures and seminars.

Tableau A1.5. **Contenu de la formation – Enseignants de l'enseignement général et éducateurs spécialisés** *(suite)*

	Irlande	Italie	Pays-Bas	Norvège
Contenus des études	*Degré primaire* – Quelques matières à un degré universitaire avancé – Contenus du programme de l'école primaire – Méthodes pédagogiques *Degré secondaire* – Cursus universitaire de licence – Méthodes pédagogiques	Refus d'une distinction entre les éducateurs spécialisés et les autres enseignants. Renforcement du soutien d'ores et déjà apporté aux élèves handicapés grâce à la définition des fonctions de l'éducateur spécialisé, à savoir : – En Italie, les quatre fonctions suivantes ont été définies récemment : – conseiller les enseignants sur la manière d'améliorer la qualité des enseignements individualisés ; – indiquer aux enseignants comment contribuer à l'introduction de la pédagogie différenciée et de pratiques innovantes ; – aider, par des conseils aux familles, à assurer une meilleure coordination entre les familles et les établissements ; – assurer la coordination entre les services existant dans la localité et les établissements afin de faciliter l'insertion des personnes handicapées.	Longue liste de qualifications de départ pour les maîtres débutants. Pour enseigner aux enfants à besoins particuliers, la notion de base est « l'enseignement d'adaptation ».	– Apprentissage des mécanismes utiles pour conseiller les enfants et leur servir de modèle et pour savoir collaborer avec les parents et autres détenteurs de l'autorité. – Aptitude à comprendre comment la situation dans la famille, à l'école, dans l'entourage proche et dans la société en général influe sur l'apprentissage et le développement de l'enfant. – Aspects multiples de l'intégration en général.

Tableau A1.5. **Contenu de la formation – Enseignants de l'enseignement général et éducateurs spécialisés** *(suite)*

	Irlande	Italie	Pays-Bas	Norvège
Méthodes de formation pédagogique	Évaluation des élèves, préparation d'un plan de travail, enseignement en groupe. Tous les enseignants ayant suivi la formation normale peuvent être nommés à des postes de l'éducation spéciale. La participation active des enfants handicapés aux mêmes activités que leurs condisciples est partout privilégiée.	Travaux pratiques eu rapport avec les fonctions particuliéres identifiées ci-dessus.	Formations plus pointues pour les enseignants de l'éducation spéciale.	N/D
Intervenants extérieurs	Les associations concernées peuvent être représentées dans les comités officiels d'examen. Les associations peuvent adresser leurs observations au ministère, de façon régulière. Le ministère peut alors exercer des pressions sur les établissements de formation des maîtres.	N/D	N/D	Projets de nouveaux programmes nationaux de formation des maîtres présentés au grand public et notamment aux associations s'occupant des handicapés.

Tableau A1.5. **Contenu de la formation – Enseignants de l'enseignement général et éducateurs spécialisés** *(suite)*

	Suède	Suisse	États-Unis
Contenus des études	La formation à l'éducation spéciale vise à préparer les enseignants à éduquer, conseiller et soutenir les élèves dans différentes situations éducatives. Le savoir-faire jugé le plus important est l'aptitude à coopérer avec autrui dans des situations différentes.	– Savoir faire nécessaires pour enseigner et travailler dans l'établissement avec succès – Aptitude à gérer le stress et les divers problèmes qui se font jour dans une classe – Aptitude à prendre des initiatives ou à diriger et acquisition de bonnes capacités de gestion – Techniques de communications – Créativité – Ouverture d'esprit et tolérance – Capacité de réflexion – Aptitude à coopérer et à travailler en équipe – Notions de psychologie – Sens moral – Aptitude à travailler avec succès avec des groupes d'enfants hétérogènes – Participation à des projets d'amélioration de l'établissement	Le cursus de préparation à l'enseignement est de durée variable. Il peut consister en une cinquième année d'études après la licence ou bien en deux années d'études accomplies parallèlement aux études de licence ou bien encore consister en une préparation d'un « master ». La formation se compose habituellement d'un ensemble de cours magistraux suivis à l'université accompagnés d'exercices pratiques et de stages supervisés dans des établissements du pré-primaire à la dernière année de secondaire ou dans des écoles laboratoires établies au sein de l'université. Les écoles à cursus professionnalisé ont une approche plus axée vers le terrain.
Méthodes de formation pédagogique	Dans la formation à l'enseignement ordinaire, l'intégration scolaire compte pour 10 points sur 120 pour le diplôme. On attend de l'éducateur spécialisé qu'il apporte aux établissements l'appui de ses connaissances théoriques et pratiques plus approfondies en la matière.	Enseignants du système ordinaire : – Semaines d'études intensives sur tous les aspects de l'éducation spéciale. – Conférence sur l'éducation et la psychologie sur les problèmes en rapport avec l'intégration scolaire et les services qui s'y attachent. Les enseignants de l'éducation spéciale font des stages pédagogiques	Dans de nombreux cas, les élèves professeurs suivent un enseignement théorique, puis font des exercices pratiques sur cette base et font enfin des stages en situation dans des établissements publics. Dans les situations idéales, les élèves enseignants travaillent en compagnie d'enseignants confirmés du public et apprennent simultanément ainsi la théorie et la pratique.
Intervenants extérieurs	Les départements de formation pédagogique des universités entretiennent un dialogue suivi avec les associations concernées et d'autres entités.	L'Association faîtière des enseignants et enseignantes suisses a fait connaître ses propositions quant au caractère que devrait revêtir la profession d'enseignant.	L'intervention des associations et groupes d'intérêt dans les questions de formation des maîtres est assez faible et ne se produit généralement que lorsque l'université elle-même la sollicite.

Tableau A1.6. **Conséquences de la formation et conditions de la formation continue**

	Belgique	Canada (Nouveau Brunswick)	Danemark	Allemagne
Évaluation de la formation pédagogique	– Évaluation interne par l'université ou collège. – Évaluation externe par les pouvoirs publics – méta évaluation par des experts indépendants	L'enseignant en exercice est suivi par un supérieur hiérarchique. Tests écrits.	– Participation d'enseignants spécialement formés – Examinateurs – Tests pratiques	Tests écrits, pratiques et oraux, examens externes organisés par les autorités : phase I par les personnels enseignants et administratifs de l'université ; phase II par une équipe officielle de formateurs d'enseignants.
Impact des évaluations sur les programmes de formation	Il est trop tôt pour juger parce que le décret sur les instituts d'enseignement supérieur n'est en vigueur que depuis peu. L'ajustement relève des établissements d'enseignement	Programme fondé sur l'esprit de coopération – des informations appropriées sont données en retour à l'enseignant afin qu'il puisse améliorer ses compétences.	– Connaissance des élèves – Définition d'objectifs – Établissement de plans pédagogiques – Coopération avec les parents – Motivation des élèves	On tient compte pour la définition des programmes de formation des besoins et des résultats des évaluations.
Conditions de la formation continue	Responsabilité de plus en plus largement confiée aux établissements. Volume de la formation continue en fonction des ressources de l'école et des demandes des enseignants.	Pas d'exigence officielle mais de nombreux enseignants suivent les cours de formation continue proposés par le district scolaire de la province.	Nombreuses activités – locales et régionales	Formation continue en général requise mais effectuée sur une base volontaire ; des établissements spéciaux proposant toute une série de formations diverses ; il est demandé aux enseignants de l'enseignement ordinaire de suivre des formations sur l'enseignement intégré et l'éducation spéciale.

Tableau A1.6. **Conséquences de la formation et conditions de la formation continue** *(suite)*

	Hongrie	Irlande	Italy	Pays-Bas	Norvège
Évaluation de la formation pédagogique	– Les programmes d'études et de formation sont soumis aux autorités chargées de l'enseignement supérieur – Examens écrits et pratiques – Inspections et évaluations réalisées par la Commission du Conseil hongrois d'agrément des universités et établissements d'enseignement supérieur	– Tests écrits et pratiques – Examinateurs externes	N/D	– Au moyen d'inspections – Participation d'enseignants expérimentés en éducation spéciale – Auto-évaluation – Évaluation externe	Examens et expériences pratiques
Impact des évaluations sur les programmes de formation	La formation est révisée en permanence.	Les résultats des évaluations sont analysés et exploités lors de la mise au point des programmes ultérieurs.	N/D	Oui	Les résultats des examens peuvent modifier les programmes.
Conditions de la formation continue	N/D	Volontaire pour tous les enseignants. Large palette de formations proposée, spécialement en été	N/D	Non exigée mais occasionnellement volontaire	1997. Nouveaux programmes d'étude pour le primaire et le secondaire premier cycle. La formation continue est inscrite dans le plan de mise en place du programme d'études.

Tableau A1.6. **Conséquences de la formation et conditions de la formation continue** *(suite)*

	Suède	Suisse	États-Unis
Évaluation de la formation pédagogique	– Les universités ont leur propre système d'évaluation. – L'Agence nationale de l'enseignement supérieur procède également à des évaluations.	Supervision par une personnalité extérieure relevant du conseil scolaire de district et par des inspecteurs cantonaux.	– De nombreux États imposent aux candidats à l'enseignement de passer un examen écrit objectif outre l'achèvement d'un cycle d'étude approuvé avant de leur accorder l'autorisation d'enseigner. – Les organismes d'agrément privilégient normalement davantage les études accomplies que les mesures de résultats
Impact des évaluations sur les programmes de formation	Un système de contrôle continu permet d'ajuster les programmes de formation des enseignants au niveau universitaire.	En principe, pas de retour d'information mais des discussions ont lieu au sein de structures informelles.	Utile surtout pour affiner davantage le programme. Dans lesÉtats, les élus s'intéressent davantage au contenu de la préparation pédagogique, étant donné le mécontentement du public quant à la qualité des enseignants. La recherche de moyens d'induire le changement et d'améliorer la préparation des maîtres de l'enseignement général et de l'éducation spéciale a abouti à une meilleure visibilité des modalités d'agrément des enseignants au niveau national.
Conditions de la formation continue	– Les établissements peuvent demander à leurs enseignants de suivre des cours en éducation spéciale – Une formation complémentaire a été mise en place en collaboration avec les employeurs et les associations pour handicapés	Pas d'autres exigences que celles applicables aux enseignants du système ordinaire. Les instituts de formation d'éducateurs spécialisés proposent régulièrement des cours aux enseignants en exercice.	Les systèmes d'habilitation de la plupart des États comportent des exigences quant à la formation continue des enseignants. Le plus souvent, les enseignants doivent redemander leur agrément tous les cinq à sept ans et une nouvelle licence d'exercice actualisée leur est délivrée sur la base des unités de valeur acquises à l'université ou dans le cadre de la formation continue.

répercussions supplémentaires sur les efforts de formation pédagogique. Le contenu de la formation initiale varie considérablement et l'on observe également des différences dans les critères d'accès à la formation d'éducateur spécialisé. Sur le plan de la mise en œuvre, la différence d'un pays à l'autre est très marquée, selon que la politique de l'éducation et de la formation pédagogique relève du pouvoir central ou est plus décentralisée vers les instances infra territoriales. La plupart des pays indiquent qu'ils se trouvent encore dans une période de réformes dont les répercussions sur la formation sont en général fonction du stade de mise en œuvre de l'intégration scolaire dans le pays.

Globalement, on peut penser à l'issue de cette étude qu'en raison de la réforme de l'éducation en cours dans de nombreux pays, un dialogue entre les pays sur le sujet de la formation des enseignants dans la perspective de l'intégration scolaire pleine et entière serait extrêmement utile. S'informer mutuellement des principes et des pratiques adoptées en la matière est sans aucun doute un moyen d'œuvrer, dans l'intérêt de l'humanité, à l'avènement de la société pleinement intégratrice que chacun souhaite.

Appendice 1.1

Étude du CERI/OCDE sur la formation des enseignants s'occupant des enfants handicapés

L'un des éléments de l'étude actuellement entreprise par le CERI/OCDE sur l'intégration scolaire des enfants handicapés est la formation des enseignants.

L'objectif central de cette partie de la recherche est de collecter au niveau du pays (de l'État ou de la région) des informations sur les politiques, législations et directives nationales ainsi que sur les programmes à mettre en œuvre pour préparer les enseignants à travailler avec des enfants handicapés.

Il serait intéressant de disposer d'informations provenant d'un large éventail de sources, par exemple d'interviews ou d'enquêtes réalisées auprès des principaux informateurs, tels que les responsables gouvernementaux de l'enseignement supérieur, les responsables universitaires dans ce domaine et les représentants des associations professionnelles. Des sources écrites telles que les matériaux et documents de base, et des copies des programmes de formation peuvent être également utiles.

Après la réunion de Washington en mai 1998, nous avons identifié les questions clé suivantes qu'il est pertinent de se poser tant au niveau de l'école primaire que de l'école secondaire.

Nous nous sommes efforcés de limiter au maximum le nombre de ces questions afin d'éviter que la tâche devienne trop lourde à gérer. Pour tenir notre calendrier, il nous serait très utile de disposer de vos réponses d'ici le 30 juillet 1998 au plus tard.

Nous sommes désolés de vous demander de nous consacrer encore de votre temps mais nous pensons que la formation des enseignants est une question trop importante dans une optique d'intégration scolaire des enfants handicapés pour ne pas inclure dans notre rapport global des informations sur ce point.

A. Généralités

Compte tenu de l'évolution récente vers un enseignement intégré, quel est le planning mis en œuvre dans votre pays en matière de préparation des enseignants (par exemple, en termes de ressources financières, de temps réservé à la formation des enseignants, de technologies de l'information, etc.) ?

Veuillez décrire les technologies particulièrement innovantes qui ont été utilisées dans votre pays et qui vous semblent particulièrement efficaces pour promouvoir l'intégration scolaire. Veuillez décrire ces stratégies si vous le pouvez, ou indiquer le nom d'une personne que nous pouvons contacter.

B. Structure de la formation des enseignants

MERCI DE DÉTAILLER POUR LES ÉCOLES PRIMAIRES ET POUR LES ÉCOLES SECONDAIRES

1. *Formation normale des enseignants*

Veuillez décrire les éléments suivants :

Dans quels établissements a lieu la formation (université, collèges spéciaux, etc.) ?

Quelles sont les conditions requises pour être admis dans des programmes de formation ?

Quelle est la durée de la formation (par exemple nombre d'années) ?

Quelle est la proportion de l'expérience pratique requise par rapport à la formation totale ?

Comment sont crédités les enseignants ?

Quelle est la juridiction autorisant les enseignants ?

L'autorisation doit-elle être actualisée ?

– Si oui, selon quelle fréquence ? S'agit-il d'une simple formalité ?
– Existe-t-il dans votre pays un enseignement en cours d'emploi pour les enseignants ?
– Pour l'enseignement normal ?
– Pour l'enseignement spécial ?

2. *Formation à l'enseignement spécial*

MERCI DE DÉTAILLER POUR LES ÉCOLES PRIMAIRES ET POUR LES ÉCOLES SECONDAIRES

Veuillez décrire les éléments suivants :

Dans quels établissements a lieu la formation (université, collèges spéciaux, etc.) ?

Quelles sont les conditions requises pour être admis dans des programmes de formation ?

Quelle est la durée de la formation ?

Existe-t-il des spécialités (par exemple, difficultés d'apprentissage, troubles de l'émotivité) ? Merci de les énumérer.

Une expérience pratique est-elle exigée ?

Quel est le pourcentage du stage représenté par cette formation ?

Quel est le type de certification obtenue ?

C. Démographie des enseignants préparés à l'enseignement spécial

1. *Enseignement primaire*

Veuillez fournir des informations sur les éléments suivants (si vous les connaissez) :

Quel est le nombre d'enseignants formés chaque année à l'enseignement spécial ?

Quelle est la proportion de femmes ?

Quelle est la proportion de handicapés ?

Quelle est la proportion d'enseignants formés dans les différentes spécialités établies ci-dessus ?

2. *Enseignement secondaire*

Veuillez fournir des informations sur les éléments suivants (si vous les connaissez) :

Quel est le nombre d'enseignants formés chaque année à l'enseignement spécial ?

Quelle est la proportion de femmes ?

Quelle est la proportion de handicapés ?

Quelle est la proportion d'enseignants formés dans les différentes spécialités établies ci-dessus ?

D. Contenu de la formation

Y a-t-il des conditions à remplir pour l'acquisition de certaines compétences durant la formation des enseignants ?

Si oui, quelles sont-elles ?

Quelles sont les compétences à acquérir jugées les plus importantes pour répondre aux différents besoins des enfants à BEP au sein d'une classe ? Quelles sont les stratégies de formation connexes utilisées pour préparer les enseignants à ces compétences ?

Comment les connaissances et les pratiques relatives à l'intégration des enfants handicapés dans tous les aspects de la vie sont-elles incorporées à la préparation des enseignants ?

Pour les enseignants normaux ?

Pour les enseignants spécialisés ?

Dans quelle mesure la préparation des enseignants est-elle influencée par des groupes extérieurs tels que les groupes de défense, les parents, etc. ?

E. Résultats de la formation

Comment est évaluée la qualité de la formation des enseignants dans le domaine du handicap (par exemple, par des inspections, par la participation d'enseignants formés, d'examinateurs extérieurs, par des tests écrits et pratiques) ?

Comment les résultats des indicateurs de qualité ou des évaluations ont-ils servi à modifier les programmes de formation des enseignants ?

Pour les enseignants normaux

Pour les enseignants spécialisés

F. Formation en cours d'emploi

Dans quelle mesure une formation en cours d'emploi est-elle exigée des enseignants de l'enseignement spécial pour mettre à jour leurs compétences ? Veuillez fournir des détails.

Merci d'avoir rempli ce questionnaire destiné à l'étude CERI/OCDE.

Peter Evans, Phylis Magrab

Annexe 2

Former les enseignants et autres professionnels à pratiquer l'intégration scolaire

Phyllis Magrab

Généralités

L'une des conditions à remplir si l'on veut que les enfants à besoins éducatifs particuliers (BEP) soient scolarisés dans les établissements scolaires ordinaires est de réussir à faire travailler les personnels intéressés ensemble et à mieux coordonner les différents services nécessaires. On verra dans cete annexe quels sont les éléments à inclure dans la formation des professionnels des différents secteurs pour qu'ils puissent répondre aux besoins des établissements pratiquant l'intégration scolaire ainsi qu'à ceux des élèves à BEP et de leurs familles. On ne peut en l'occurrence faire une nette distinction entre les besoins éducatifs des élèves handicapés et ceux des enfants défavorisés et nous traiterons ici des élèves à BEP en général.

Étant donné la diversité des soutiens à apporter aux élèves à BEP et à leurs familles, aucune profession n'est à elle seule capable de résoudre tous les problèmes. La multiplicité des facteurs qui sont à l'origine des difficultés des enfants et les particularités des manifestations de celles-ci requièrent l'intervention de toute une série de professionnels – éducateurs, travailleurs sociaux, médecins, infirmières et autres professionnels de santé. Or, chez les prestataires, la méconnaissance des buts que poursuivent les collègues, l'absence de vision globale des ressources auxquelles il peut être fait appel dans la localité et parfois des approches radicalement différentes de la prise en charge éducative, sociale et sanitaire peuvent avoir des effets fâcheux sur la manière dont les services sont dispensés aux enfants et à leurs familles.

Pour que ces professionnels soient plus efficaces, il faut qu'ils aient une appréciation aussi large que possible des besoins des enfants et de leurs familles et aussi qu'ils coordonnent leur action avec celle des spécialistes d'autres disciplines. Les enseignants par exemple, devraient certes inculquer aux enfants les savoirs et mécanismes instrumentaux habituels mais ils devraient le faire en sachant à quelles difficultés variées les enfants se heurtent à l'extérieur. Ils devraient aussi savoir comment joindre les autres spécialistes qui peuvent les aider à régler ces problèmes. Les assistantes sociales, chargées d'aider les familles à sortir de leurs difficultés doivent connaître les différents services collectifs auxquels s'adresser, mettre les familles en rapport avec les services de santé, de lutte contre la toxicomanie, etc., et surtout se tenir en contact avec les écoles. Les médecins, les infirmières et autres professionnels de santé qui surveillent la santé de ces populations et assurent des

OCDE 1999

prestations en rapport avec des besoins sanitaires particuliers et les handicaps doivent définir leurs interventions en concertation avec les enseignants et les travailleurs sociaux.

L'idée du travail en équipe au niveau de la planification et de la décision paraît le moyen le plus prometteur d'éviter la fragmentation des actions et d'améliorer la communication entre les professionnels et entre ceux-ci et les familles pour lesquelles ils travaillent. Le partage de l'information, la coordination de la planification et de la prise de décisions et l'établissement de services coopératifs rendent plus efficace l'enseignement et les soutiens apportés aux enfants à besoins particuliers et à leurs familles.

Il est évident que les prestataires de services les mieux intentionnés ne peuvent coordonner leurs démarches sans l'appui et la compréhension de leurs supérieurs hiérarchiques, des planificateurs et des décideurs. La politique des pouvoirs publics à l'égard du système d'éducation et des services sociaux doit refléter ce même souci de réduire la division entre les dispositifs et d'accroître la coopération et la collaboration de toutes les institutions dans une perspective de changements.

Si l'on veut réussir à intégrer les services, il faut bien évidemment prendre des dispositions à tous les niveaux du système de prestations. Les praticiens, les enseignants, ceux qui conçoivent les dispositifs et les décideurs doivent tous s'allier dans le but d'apporter leurs services aux familles d'une manière cohérente et coordonnée qui autorise un maximum de communication et de compréhension. Les politiques définies au niveau national ont de terribles conséquences sur la façon dont au niveau local, les individus pourront appliquer les programmes. La coordination, aussi bien verticale qu'horizontale, est indispensable pour que le système qui sera mis en place en faveur des élèves à BEP et de leurs familles fonctionne sans à-coups.

La formation pluridisciplinaire au service de l'intégration scolaire

Si l'on s'accorde à dire que la réussite de l'intégration scolaire dépend au moins en partie d'une collaboration bien comprise entre les professionnels, il importe d'établir le mécanisme de formation voulu pour y parvenir. Rares, malheureusement, sont les professionnels convenablement formés pour réaliser l'intégration scolaire ou pour travailler dans un établissement intégré ou en collaboration avec un tel établissement ; aussi est-il impératif de créer des moyens de formation à cet effet, c'est-à-dire de développer les valeurs, les attitudes et les savoir-faire spécifiques qui préparent à assumer des fonctions de service ou d'enseignement, à organiser les services ou à élaborer des politiques en la matière.

Le rapport entre la formation reçue et son application dans la vie professionnelle est complexe. Les gens formés aux nouvelles méthodes peuvent exercer une influence positive dans leur milieu de travail ou bien être découragés par l'hostilité ou le peu d'empressement manifesté face au changement. De leur côté, des décideurs et des planificateurs éclairés peuvent influer sur les programmes de formation en faisant naître une demande pour un nouveau type de professionnels ayant des compétences qui soient susceptibles de favoriser une évolution positive de la prestation de service, mais qui ne sont pas pour le moment enseignées.

Les gens choisissent une profession en espérant pouvoir utiliser dans leurs fonctions une gamme de compétences généralement acquises au cours de leur formation professionnelle. La formation initiale pour les professions du secteur social et de l'enseignement ne se contente pas d'inculquer ces compétences ; elle donne aux jeunes qui la suivent le sens des fonctions qu'ils devront tenir une fois dans la vie active. Si les concepts et les mécanismes indispensables pour une bonne concertation entre les disciplines ne fait pas partie de la

formation professionnelle inculquée, les futurs professionnels n'imagineront pas que la collaboration intersectorielle entre dans leurs fonctions.

Les compétences que possèdent les professionnels jouent beaucoup sur la manière dont ils travaillent en milieu intégré. L'une des fonctions de la formation est incontestablement de préparer les individus à l'exécution de tâches spécifiques. En l'occurrence, il importe que cette formation spécifique prépare à promouvoir l'insertion scolaire. Parmi les attitudes, les connaissances et les compétences qui pourraient figurer dans la formation professionnelle, on peut citer l'initiation aux concepts de l'intégration (ou insertion) scolaire et de la coordination des services, l'apprentissage du travail en équipe, la connaissance des rôles des autres intervenants professionnels, les techniques de coordination des services aux familles à tous les niveaux.

La formation est l'outil majeur dont nous disposons pour constituer le corps de professionnels nécessaire si nous voulons mettre en œuvre l'objectif de l'insertion scolaire ; dans toutes les professions, il importe d'élaborer les programmes de formation pertinents et d'offrir des possibilités de formation initiale et continue formelles et informelles.

But de l'étude

Dans ce contexte, le but de la présente étude multinationale est de préciser, sur un mode comparatif, dans quelle mesure les politiques nationales en faveur des élèves à BEP intègrent la formation pluridisciplinaire des professionnels, et de repérer et comparer un certain nombre de dispositifs novateurs et efficaces.

Les pays Membres ont été invités à communiquer des renseignements sur les dispositifs de formation pluridisciplinaire qu'ils possèdent, en les accompagnant d'informations sur la situation nationale (ou infranationale) et de descriptions de programmes exemplaires. Le Canada (Alberta, Nouveau-Brunswick), les États-Unis, la Finlande, la France, l'Italie, les Pays-Bas et le Royaume-Uni ont accepté de participer à l'étude.

Des informations sur la situation nationale et les programmes ont été collectées et analysées. Les pays participants ont rempli, en s'appuyant sur des entretiens et des documents écrits, les questionnaires relatifs à la situation nationale et/ou aux programmes (voir annexe 2.1). Pour ce qui concerne la situation nationale, des informations ont été réunies sur le contexte général dans lequel les programmes de formation professionnelle viennent s'inscrire, notamment la législation et les politiques pertinentes, les directives et recommandations nationales concernant la formation professionnelle, ainsi que sur la structure globale des systèmes nationaux de formation.

Pour ce qui est des programmes, de brève description d'un petit nombre de dispositifs innovants de formation professionnelle pluridisciplinaire, cherchant à couvrir à la fois la formation initiale et la formation continue, ont été fournies. Il avait été demandé qu'au moins une partie de ces programmes concernent la formation des enseignants. Les informations collectées concernent quatre grands domaines : le contexte dans lequel les programmes s'inscrivent, les ressources sur lesquelles ils s'appuient, leur nature, y compris les contenus et, en dernier lieu, les résultats de la formation pour les personnes formées, les organismes de formation, les organismes prestataires de services et les clients.

Effets des politiques nationales de prestation de services sur la formation pluridisciplinaire

Dans les pays qui ont participé à la présente étude, différentes décisions ont été récemment prises par les pouvoirs publics, qui ont eu des répercussions sur la manière dont les

services sont dispensés aux enfants à besoins éducatifs particuliers et à leurs familles. Nombre de pays ont davantage pris conscience de la complexité et de la diversité des besoins de ces enfants, ce qui les a conduit à prendre des dispositions qui supposent une coopération et une coordination entre les différents prestataires de services et à mettre en place à l'échelon national des programmes favorisant une démarche coordonnée de la prestation de services. La prise d'un certain nombre d'initiatives en faveur d'une formation pluridisciplinaire, pour remédier à la pénurie de professionnels formés est en relation directe avec ces évolutions de la politique nationale relative aux élèves à BEP. Ces programmes pluridisciplinaires ont pour but de former des professionnels sachant travailler en milieu intégré, capables d'apprécier le rôle de chacun et aptes à coordonner efficacement leurs différentes prestations.

Malheureusement, il est rare qu'existent des textes officiels définissant les principes ou les modalités d'une telle formation pluridisciplinaire. Seuls les États-Unis sont exemplaires, qui en reconnaissent au niveau national la nécessité. En vertu de la loi sur les troubles du développement, pratiquement tous les États ont mis en place un dispositif dénommé programme des universités affiliées en faveur des personnes présentant des troubles du développement. Considérant que l'objectif à atteindre pour pouvoir offrir les services requis aux personnes présentant des troubles du développement et à leurs familles de manière coordonnée est la formation interprofessionnelle, la loi dispose que des programmes de formation interdisciplinaire seront établis dans les universités de tout le pays en vue d'assurer la formation initiale d'étudiants de toutes sortes de disciplines, et fixe les normes de la formation pluridisciplinaire.

Des formations pluridisciplinaires de qualité se sont spontanément mises en place à la suite des changements de politique nationale en matière de prestations de services. Ainsi, pour régler le problème des difficultés scolaires, le gouvernement néerlandais s'est doté d'une vaste politique d'éducation prioritaire dès 1986. Les établissements qui comptent dans leur effectif un fort pourcentage d'enfants en difficulté scolaire bénéficient d'un complément de ressources afin de pouvoir mener des activités en commun avec d'autres institutions. En 1993, ces dispositions ont été inscrites dans deux textes législatifs sur l'enseignement, la loi sur l'enseignement primaire et la loi sur l'enseignement secondaire. La formation pluridisciplinaire des gestionnaires faisait implicitement partie de la démarche. Les centres pédagogiques nationaux ont joué un rôle important dans l'organisation des programmes de formation qui étaient mis en œuvre jusqu'à une époque récente. Bien qu'il n'existe plus aujourd'hui de programme officiel de formation des gestionnaires, des réunions thématiques sont organisées de temps en temps sur des points très précis.

La France a, de même, créé les zones d'éducation prioritaire (ZEP) en 1981 et les a redéfinies en 1991. Les ZEP permettent d'octroyer des ressources supplémentaires aux établissements dont les effectifs comptent une forte proportion d'enfants à risque et d'établir des partenariats entre services de santé, services éducatifs et services culturels. En conséquence, il existe dans les ZEP des activités de formation en commun des différentes professions travaillant avec les enfants de la zone.

Au Royaume-Uni, la Loi de 1989 relative à l'enfance a jeté les bases du travail pluridisciplinaire désormais entrepris dans les zones d'action éducative. Cette loi met en place des activités concertées permettant de proposer une gamme intégrée de services aux familles et de partenariats avec celles-ci. Cette loi regroupe l'ensemble des textes législatifs concernant la prise en charge et l'éducation des enfants dans les structures privées et publiques et préconise des partenariats entre autorités locales et parents et entre les divers départements des autorités locales pour la prise en charge des enfants en difficulté. Cette loi a fait naître toute une palette d'activités de formation pluridisciplinaire.

En Italie, en 1990, le Parlement a adopté une loi anti-drogue sur laquelle les régions ont appuyé une bonne partie de leur action en faveur de la pluridisciplinarité des services et de la formation. Des directives nationales, datant de 1990 également, relatives aux enfants et aux jeunes séropositifs ont fait se multiplier ce type d'actions dans les régions et les communes. A noter que certaines des initiatives lancées au titre de cette campagne de prise en charge de la séropositivité ont été coordonnées au niveau national pour ce qui concerne l'établissement de programmes et de cours de formation de formateurs et le développement d'outils destinés aux éducateurs et aux professionnels de santé agissant en milieu scolaire.

Effets de la décentralisation et initiatives locales de la formation pluridisciplinaire

Une des très importantes caractéristiques des politiques nationales actuelles concernant les élèves à BEP est la tendance à la décentralisation des services dans tous les secteurs : éducation, santé et protection sociale. Conjuguée à l'absence de politiques nationales en faveur de la pluridisciplinarité de la formation, cette tendance à la décentralisation exerce une forte influence sur l'effort de formation pluridisciplinaire. Cette influence a un côté positif : en effet, lorsque les actions de formation relèvent du niveau local, elles correspondent généralement de très près aux besoins locaux. Par contre, l'absence de normes nationales fait que les formations proposées dans les différentes régions d'un même pays varient énormément et elle fait obstacle à la création d'une structure nationale de services.

Un certain nombre de pays ont précisé les effets attendus de la décentralisation sur les structures de formation. Par exemple, aux Pays-Bas où la politique de décentralisation des services de santé et de protection sociale a pris son essor il y a bien des années, davantage de pouvoir a été donné aux autorités provinciales et locales en matière d'actions en faveur des jeunes. Il en a résulté douze expériences locales d'intégration de ces actions qui ont donné lieu à une palette de dispositifs de formation et à la mise au point d'outils pédagogiques. A l'heure actuelle, plusieurs universités des Pays-Bas mettent en place à titre expérimental des cours destinés aux fonctionnaires qui auront à appliquer les politiques en faveur des jeunes au niveau local.

Ces dernières années, la Finlande a procédé à une décentralisation de son système administratif et déconcentré les pouvoirs de décision, désormais confiés aux instances locales ; elle n'a donc pu donner des renseignements détaillés sur les dispositifs de formation en place, notamment de formation continue ; on sait cependant qu'il en existe, organisés par les autorités chargées de l'éducation, des affaires sociales et de la santé.

En Italie, 28 provinces participent à une initiative d'intégration des services de protection des enfants à risque, patronnée par le ministère de l'Instruction publique. Les actions se déroulent principalement dans les provinces où l'autonomie locale est grande. Comme tous les crédits accordés à ces activités de formation sont d'origine locale, on observe d'importantes différences d'une province à l'autre dans les modes d'exécution du programme et la prise en compte des activités de formation.

Des remarques analogues ont été formulées par la France au sujet des actions de formation engagées dans le cadre des ZEP – qui varient d'une zone à l'autre – et l'on observe une grande disparité des structures de formation.

Dans la province du Nouveau-Brunswick (Canada), tous les programmes répertoriés comme exemplaires sont des programmes locaux et *ad hoc*. En Alberta (Canada), une bonne partie de la formation dispensée sur site a été mise en place à la suite de l'adoption d'une nouvelle demande concernant les services de proximité.

Au Royaume-Uni, la décentralisation a eu un effet indirect. La Loi de réforme de l'éducation de 1988 a profondément bouleversé le système éducatif en accentuant la décentralisation de sa gestion, les pouvoirs étant désormais confiés non plus seulement aux autorités locales mais aux établissements, à l'instar de ce qui se passe dans plusieurs autres pays. Dès lors, chaque établissement définit ses propres priorités en matière de formation, les autorités éducatives locales n'octroyant plus à cet effet que des crédits d'ampleur limitée. Or, la formation pluridisciplinaire, qui n'est guère prioritaire pour les établissements, l'est d'autant moins que la refonte profonde des programmes nécessite une remise à niveau des enseignants. Aussi, alors que l'on constate que des activités de formation pluridisciplinaire en rapport avec les élèves à BEP sont souvent organisées au niveau local, en particulier par les comités locaux de protection de l'enfance sur le sujet de la maltraitance ou de la négligence à l'égard des enfants, les enseignants suivent rarement semble-t-il ces formations, car les établissements ne les libèrent pas pour ce faire.

Stratégies d'organisation de la formation pluridisciplinaire

Dans les pays qui ont participé à la présente étude, États-Unis mis à part, ce n'est manifestement pas le pouvoir central qui a favorisé l'organisation de la formation pluridisciplinaire. Aucun des pays participants ne possède de politique nationale officielle sur laquelle on puisse s'appuyer pour organiser des actions en ce sens. Des pays comme les Pays-Bas et l'Italie ont signalé qu'une politique nationale plus cohérente serait nécessaire. La responsabilité de la mise au point et de l'organisation de pareils programmes de formation pluridisciplinaire échoit donc aux universités, organisations professionnelles, commissions nationales et entités locales, sans aucun mandat national en la matière.

Traditionnellement, c'est au sein des universités que se déroule la formation professionnelle ; peu d'entre elles pourtant abordent la formation des professionnels s'occupant des élèves à BEP sous l'angle pluridisciplinaire. Au mieux, le programme dans chaque discipline couvre certaines questions qui relèvent d'autres disciplines. Par exemple, plusieurs pays participants ont indiqué que les programmes de formation des enseignants comprenaient des cours sur des sujets voisins, tels que les questions sanitaires et sociales, et que des professeurs d'autres départements venaient à l'occasion faire ces cours. Mais la multidisciplinarité de l'ensemble de la formation n'est guère à l'ordre du jour.

Aux États-Unis, le programme des universités affiliées en faveur des personnes présentant des troubles du développement, dont nous avons déjà parlé, constitue un réseau d'universités qui se consacrent à la formation interprofessionnelle depuis plus de 30 ans. Ce réseau a permis d'établir des directives pour la formation dans les disciplines, des cours interdisciplinaires et des normes de formation interprofessionnelle. Le centre de développement de l'enfant de l'Université de Georgetown est un exemple d'organisme institué sur cette base. Il a été établi en vertu de la loi sur les troubles du développement mais bénéficie de l'aide financière et opérationnelle des secteurs de la santé et de l'éducation également. Un groupe de stagiaires de dix professions différentes – santé, éducation, services sociaux et professions paramédicales – bénéficient d'une formation initiale qui comporte des cours, des activités de laboratoire, des travaux de recherche, des expériences de travail sur le terrain et de définition des politiques. La formation est dispensée par une équipe interdisciplinaire d'enseignants qui supervisent également les actions engagées auprès des enfants handicapés. Les stagiaires s'initient aux disciplines de leurs collègues, mettent au point des plans d'intervention coordonnés auprès des enfants et de leurs familles et se familiarisent avec les concepts de l'intégration scolaire totale.

On faut signaler qu'en Italie, lorsque les représentants de l'Université de Turin se sont réunis pour répondre aux parties du questionnaire qui les concernait, ils ne se sont pas contentés de discuter des diverses collaborations informelles et limitées existantes, mais ont évoqué les nouveaux horizons que leur ouvraient les questions posées sur la formation pluridisciplinaire. Cette réaction montre bien à quel point on a, en règle générale, peu conscience du manque de formation spécifique au travail au sein des systèmes intégrés et de la nécessité d'initiatives en faveur d'une telle formation.

Aux Pays-Bas, le Département des sciences de l'éducation de l'Institut de formation supérieure d'Amsterdam propose un cours de formation en politique globale de la jeunesse et de l'éducation en milieu urbain. Vu la nécessité d'adopter à l'heure actuelle une démarche plus globale, tant au niveau des décisions que du terrain, l'institut a mis en place un cours de formation de deux ans menant à une maîtrise en politique urbaine de l'éducation et de la jeunesse. On forme dans ce cadre des praticiens-stagiaires (fonctionnaires de la protection sociale, travailleurs sociaux, professionnels de la santé, psychologues, etc.) et des décideurs pour qu'ils puissent intervenir de manière innovante dans l'analyse des problèmes et la définition de propositions de stratégies et de politiques institutionnelles.

Aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, l'Institut de formation supérieure d'Amsterdam et l'Université de Nottingham (Royaume-Uni) ont créé un réseau européen pour l'amélioration de la recherche, des politiques et des pratiques en matière de politique globale de l'éducation et de la jeunesse en milieu urbain. Depuis 1993, ces instituts proposent un programme conjoint de préparation d'une maîtrise de sciences de l'éducation dispensé dans plusieurs villes européennes. Des praticiens-stagiaires, des décideurs et des enseignants des établissements participants s'y font part de leurs savoirs et de leurs expériences. De nouveaux partenaires ont adhéré au réseau (École d'administration des affaires de Copenhague, University College de Dublin, Université de Nantes, Institut allemand de la jeunesse de Munich, Université de Gand et plusieurs universités espagnoles et portugaises). Le cursus porte sur la politique éducative et les actions en direction de la jeunesse à mener dans les grandes agglomérations urbaines. Le programme, dont la formation et le soutien interprofessionnels sont des éléments fondamentaux, est composé de quatre modules dont l'un privilégie les approches intégrées et les stratégies globales aux niveaux national et municipal en matière de prévention dès le préscolaire, de lutte contre l'abandon scolaire dans certains groupes cibles et de réduction et prévention du chômage des jeunes.

Il s'agit là d'un des rares exemples de programmes de formation universitaire pluridisciplinaire. Les pays ont indiqué qu'il y a parfois entre les différents départements une concurrence pour les crédits qui les empêche de collaborer à des actions de formation. Par ailleurs, le rythme de développement, les objectifs et les options programmatiques des différents départements peuvent être très différents.

Des collaborations informelles sont aussi établies avec des universités pour la formation continue. Ainsi, au Royaume-Uni, la National Society for the Prevention of Cruelty to Children mène un programme, dénommé Promoting Interagency Training (Favoriser la formation interorganisations) avec les universités de Nottingham et de Sheffield, lequel constitue un exemple de réseau de formation de formateurs fonctionnant au moyen d'une relation informelle avec la communauté universitaire.

Aux Pays-Bas, du fait de la politique de décentralisation, ainsi que des expériences d'actions intégrées locales en faveur de la jeunesse qui ont été menées et évaluées dans tout le pays, on dispose d'une masse croissante d'outils pour former les responsables qui ont besoin de se perfectionner pour pouvoir accomplir leurs nouvelles tâches. Actuellement, l'Association des communes néerlandaises (VNG), l'Institut national de protection sociale

(NIZW), les organismes provinciaux de protection sociale et l'Institut de formation supérieure collaborent à la mise sur pied de formations pour les personnes qui ont ou auront pour tâche de conduire l'action globale en faveur des jeunes au niveau local. Ces cours expérimentaux, qui sont mis en place dans différentes localités des Pays-Bas, consistent généralement en une série de journées d'études durant lesquelles les stagiaires acquièrent et perfectionnent les savoirs et les compétences qu'ils mettront en œuvre dans leurs nouvelles fonctions.

Le rôle des organisations professionnelles

Pas plus que les universités, les organisations professionnelles n'ont contribué activement à favoriser la mise en place de programmes de formation pluridisciplinaire, ni suscité des pratiques qui demanderaient pareille formation. Les Pays-Bas, par exemple, ont indiqué que la distance entre les organisations nationales était trop importante pour qu'elles puissent être efficaces.

Une enquête sur les organisations professionnelles des secteurs de la santé, de la santé mentale, des services sociaux et de l'éducation aux États-Unis a été menée dans le cadre de cette étude. Il en ressort que seuls les services sociaux et l'éducation spéciale exigent pour délivrer l'autorisation d'exercer que le candidat ait suivi une formation interdisciplinaire. Dans tous les autres secteurs, on ne tient pas encore compte, pour délivrer cette autorisation, des questions liées à l'intégration des services, ni de la formation pluridisciplinaire.

Au Royaume-Uni, les organisations professionnelles collaborent désormais à l'étude des questions générales de formation interprofessionnelle au sein d'une organisation unique en son genre dénommée Centre for the Advancement of Interprofessional Education in Primary Health and Community Care (CAIPE – Centre de développement de la formation interprofessionnelle dans le domaine des soins de santé primaire et des services communautaires), seul organisme professionnel interdisciplinaire recensé à l'occasion de la présente étude qui s'intéresse nommément à la formation interprofessionnelle. Cet organisme a vu le jour à la suite des changements intervenus dans le secteur des soins de santé primaires. Confrontés à la nécessité de collaborer avec des praticiens généralistes, quelques travailleurs sociaux se sont regroupés pour créer le CAIPE, dont la première conférence a réuni des représentants d'organismes professionnels des travailleurs sociaux, des infirmières, des médecins et des physiothérapeutes.

Le CAIPE se propose de favoriser le développement, la pratique et la recherche en éducation interprofessionnelle grâce à l'organisation de conférences et de réunions régionales, à la promotion de la recherche et de l'évaluation, à la diffusion régulière d'informations et l'édition de publications. Le CAIPE défend l'idée que l'enseignement interprofessionnel est un des meilleurs moyens d'inculquer aux intervenants des différentes professions un esprit de collaboration qui exige d'eux « qu'ils aient la volonté de travailler ensemble et de communiquer, renoncent à se croire les détenteurs exclusifs du savoir et des compétences et reconnaissent que parfois, une autre profession sait mieux répondre à un besoin particulier ». Les membres de toutes les professions peuvent adhérer au CAIPE à titre individuel ou par l'intermédiaire d'une organisation. Malheureusement, le CAIPE a beaucoup de mal à faire adhérer pleinement le secteur de l'éducation à son action.

Aujourd'hui, le CAIPE considère que l'une de ses principales fonctions est d'inciter les organisations professionnelles à mettre en place une formation interprofessionnelle. Depuis quelque temps, il existe au Royaume-Uni, au sein des associations professionnelles de travailleurs sociaux, de psychologues, d'infirmières et de quelques autres secteurs, des groupes

de travail sur la formation interprofessionnelle. Sous l'égide du CAIPE, des représentants de ces groupes s'emploient à mettre au point un module de formation convenant à tous.

Il existe au moins dans un pays une *commission nationale* qui a notablement contribué à faire entrer la formation professionnelle pluridisciplinaire dans la préparation au travail en milieu intégré. Aux États-Unis, il s'est créé une Commission on Leadership in Interprofessional Education (CLIE – Commission d'initiative pour la formation interprofessionnelle) lors d'un colloque tenu en 1990 dans les locaux du Centre de développement de l'enfant de l'Université de Georgetown, colloque patronné par l'Association américaine des instituts de formation pédagogique, l'Académie américaine de pédiatrie et le Bureau fédéral de la protection maternelle et infantile. Ce colloque avait permis aux représentants des professions de la santé et de l'éducation de réfléchir aux démarches novatrices qui pouvaient être engagées en vue de l'intégration des services aux enfants handicapés et d'élaborer des directives pour une action concertée. Cette commission s'est créée en 1992 sous l'égide de l'Association américaine de la formation des enseignants en regroupant plus de 50 partenaires représentant les associations professionnelles et la communauté des praticiens des secteurs du service social, de la santé publique, du droit, de la justice, de la psychologie, de la médecine, de la théologie et de l'enseignement. Les travaux que la commission consacre à la formation initiale et continue interprofessionnelle visent à convaincre les universités d'intégrer dans leurs missions et leurs cursus les meilleures pratiques à mettre en œuvre dans les interventions auprès des enfants et de leurs familles. Le propos est d'aider à former une nouvelle génération de responsables de la santé, de l'enseignement et du service social, soucieux de collaboration interprofessionnelle.

Par la suite, des projets de démonstration de formation pluridisciplinaires ont été mis sur pied avec l'aide d'un financement du Bureau fédéral de la protection maternelle et infantile des États-Unis. L'un de ces projets dénommé Healthy Children Ready to Learn (des enfants en bonne santé prêts à apprendre), implanté dans la zone de la côte sous-le-vent de l'île Oahu à Hawaï, est à la fois une expérience d'intégration de services et une initiative de formation initiale et continue en direction de familles d'horizons culturels divers ayant des enfants à BEP. Le projet rattache le modèle de services qu'il propose aux programmes de formation universitaires en pédiatrie et obstétrique et aux formations doctorales en sciences de l'éducation et service social. Un deuxième projet, en cours à l'Université de l'Oregon, aide les établissements d'enseignement supérieur à proposer des cursus de formation pluridisciplinaire à ceux de leurs étudiants qui envisagent de faire carrière dans les services intégrés. Dix établissements disposés à modifier leurs programmes d'études pour assurer cette formation en s'appuyant sur les pratiques exemplaires observées sur le terrain ont été retenus.

Toutefois, ce qui ressort le plus clairement de cette étude, c'est que dans leur grande majorité, les formations pluridisciplinaires organisées au niveau local l'ont été par des structures locales. Il s'agit dans la plupart des cas d'initiatives isolées dont on ne peut garantir ni la permanence, ni la transférabilité. Ce sont presque toujours des actions de formation continue. On trouvera davantage de détails à leur sujet plus loin dans la section sur la formation continue.

Caractéristiques de la formation interprofessionnelle en vue de l'enseignement intégré : de la théorie à la pratique

L'une des conditions premières pour pouvoir former tous les professionnels qui s'occupent des enfants à BEP et leurs familles est d'établir un cadre qui s'inspire d'une démarche axée sur le développement, centrée sur la famille et respectueuse des spécificités culturelles, et qui valorise la coordination des services. Un tel cadre suppose une formation à plusieurs

niveaux : initiation aux concepts, acquisition de savoirs théoriques et pratiques, application et transferts de ces savoirs. Il est possible de définir le contenu d'un programme d'études concret applicable dans toutes les disciplines concernées, auxquels pourraient venir s'ajouter des éléments intéressant plus spécialement les enseignants que les professionnels de la santé et les agents des services sociaux. Une telle formation devrait comporter au minimum les éléments suivants :

- initiation aux concepts de l'intégration scolaire et de la coordination des services à tous les niveaux (orientations, programmes et pratiques) ;
- apprentissage des rôles des différentes disciplines ;
- préparation au travail en équipe (au niveau des services comme à celui de la planification) ; et
- préparation à la coordination des services coordonnés aux familles.

L'objet de chacun de ces éléments de programme est de faire comprendre aux stagiaires l'importance de l'interdisciplinarité de la formation et des services et de modifier en ce sens leurs attitudes et leurs valeurs. Comme ces concepts sont au cœur de notre étude, il est important de préciser quels champs ils recouvrent.

Initiation à l'intégration scolaire et à la coordination des services (orientations, programmes et pratiques)

Savoir ce qu'est l'intégration scolaire et l'intégration des services à tous les niveaux – des orientations, des programmes et de la pratique – suppose qu'on comprenne la diversité qui règne parmi les élèves à BEP et leurs familles ainsi que parmi les dispositifs et les institutions qui leur sont proposées. Toutes sortes de différences existent au sein de la palette de services quant à leur mission, à leur portée, aux conditions requises pour y accéder et aux compétences de leur personnel. Savoir ce que cela implique à tous les niveaux est un élément de base de la formation à l'enseignement intégré et à la coordination des services.

La formation doit impérativement renseigner sur la manière dont les organismes définissent leurs objectifs, se communiquent des informations, élaborent des programmes en commun et mettent au point des procédures et des politiques communes. On étudiera aussi de bons exemples d'intégration de services, analysant dans ce cadre les politiques menées aux échelons national et local pour soutenir la coordination, le rôle joué par les personnalités ou les groupes, ainsi que les méthodes suivies pour appliquer tel ou tel programme. La formation doit également faire apprécier les analogies disciplinaires, les spécialisations et la communication interunités que comportent ces exemples. Les difficultés auxquelles se heurtent les actions concertées ou communes peuvent aussi être étudiées, notamment les problèmes de confidentialité, d'incompatibilité des données et de réglementation.

Connaissance des rôles des professions au service des enfants à BEP

Tant en ce qui concerne la planification que la prestation des services eux-mêmes, il est impératif de connaître les rôles essentiels des différentes professions qui sont au service des enfants à BEP et de leurs familles. La formation doit porter à la fois sur la contribution spécifique de chacune, en particulier sur celle des enseignants, des travailleurs sociaux, des médecins, des infirmières et autres professionnels de la santé, et sur les secteurs où leurs interventions se chevauchent – diagnostic, traitement, prévention. Chaque profession doit apprendre à situer son propre rôle dans la démarche de prévention et d'intervention et à orienter convenablement l'enfant ou sa famille vers d'autres disciplines.

Préparation au travail en équipe

La préparation au travail en équipe est importante aussi bien pour planifier l'action que pour la mener. Il faut en effet savoir travailler ensemble aussi bien quand on se réunit entre professionnels pour définir conjointement les prestations dont bénéficiera un enfant à risque et sa famille que lorsqu'entre planificateurs de différentes institutions on s'emploie à établir un plan d'action commune pour l'établissement de services. Le but de la formation est de préparer les individus à intervenir en tant que membres d'un groupe de professionnels qui collaborent à la prise des décisions et à leur mise en œuvre.

La formation en la matière a fondamentalement pour objet de faire que règne au sein de ces groupes ou de ces équipes cohésion, détermination et respect. Il faut donc, pour organiser cette formulation, savoir comment un groupe fonctionne et quelles sont les relations qui s'instaurent entre ses membres. Les mécanismes essentiels mis en œuvre sont la coopération, la recherche du consensus et l'aptitude à résoudre les conflits. Il existe des modèles qui peuvent servir à développer ces mécanismes dans le cadre de la formation. Ils entraînent à communiquer, à résoudre les problèmes et à appliquer les décisions. Ils enseignent aussi à partager l'information, écouter attentivement, participer à la résolution de problèmes en groupe et à donner et recevoir des informations en retour. Sont également abordés les comportements qui entravent le travail de groupe : l'esprit de compétition, les conflits de personnes, l'absence d'esprit d'initiative, les modifications de la composition du groupe, l'indifférence, la prise de décisions unilatérales et les conflits de territoire (refus de reconnaître le rôle et les responsabilités d'autrui). Fait important, la formation prépare aussi à diriger une équipe.

Préparation à la coordination des services aux familles

Pour apprendre à coordonner les services à rendre aux élèves à BEP et à leurs familles, souvent appelés « gestion par cas », il faut commencer par reconnaître que les familles interviennent dans ce processus en tant que partenaires. C'est la raison pour laquelle dans certaines localités, l'expression « gestion par cas » tend à être abandonnée. Ce changement d'appellation implique tout autant un changement de philosophie. Une approche de la coordination centrée sur la famille signifie que les familles ne sont plus « gérées », mais qu'elles participent aux décisions et bénéficient en tant que de besoin de l'aide des professionnels pour avoir accès aux services et les coordonner. Le rôle du professionnel dans ce contexte consiste à s'appuyer sur les atouts de la famille et à tenir compte de ses préférences. Ce rôle peut changer à mesure que les besoins de la famille se transforment.

La préparation à ce rôle de coordination des services ne se limite pas à l'apprentissage d'une seule discipline. Toutes les professions s'occupant d'enfants à besoins particuliers peuvent apprendre à aider les familles à définir leurs préoccupations, leurs priorités et leurs ressources et à savoir coordonner les services nécessaires. Selon les circonstances, des professionnels d'horizons différents peuvent être appelés à assumer dans une plus ou moins grande mesure ce rôle de coordonnateur.

Les coordonnateurs ont besoin de connaître les moyens d'évaluer les diverses disciplines (leur finalité, leur adéquation culturelle, etc.), les ressources disponibles, la manière de coordonner celles-ci et de gérer les passages d'une situation à l'autre, de l'école à la vie active, par exemple. La préparation en la matière doit impérativement comporter un apprentissage de la négociation de l'infrastructure des services proposés aux enfants à risque ou handicapés et à leurs familles. Il existe des modèles qui démontrent comment coordonner

ces services, en surveiller la prestation et les évaluer; lesquels peuvent être mis à profit dans les formations.

Si les quatre thèmes suivants sont idéalement les éléments dont devraient se composer les programmes organisés de formation pluridisciplinaire des professionnels qui vont travailler en milieu intégré, l'étude a bien montré que rares étaient les actions de formation qui tenaient systématiquement compte de ces facteurs :

- initiation aux concepts de l'intégration scolaire et de la coordination des services à tous les niveaux (orientations, programmes et pratiques) ;
- apprentissage des rôles des différentes disciplines ;
- préparation au travail en équipe (au niveau des services comme à celui de la planification) ; et
- préparation à la coordination des services aux familles.

L'absence d'intérêt pour ce type de conceptualisation de la part de la formation initiale comme de celle de la formation continue est peut-être liée à la faible priorité accordée à ce type de formation. Pour l'essentiel, les contenus de formation apparaissent très particularistes et destinés à répondre à des besoins spécifiques. S'il est vrai que toutes les formations abordent au moins une de ces notions, rares sont les programmes complets comme ceux des universités affiliées aux États-Unis.

Lieux et stratégies de formation des professionnels intervenant dans les établissements intégrés

Il y a toutes sortes de façons de former les professionnels à s'occuper d'enfants à BEP en milieu intégré. Dans certains cas, la formation se déroule dans le cadre de l'enseignement disciplinaire, dans d'autres, elle suppose une formation commune ; parfois, elle relève de la formation initiale, parfois de la formation continue. La base d'une telle formation est constituée par les éléments énumérés ci-dessus, mais comme on l'a dit elle ne les comporte que rarement.

Comme les Pays-Bas l'ont signalé dans leur rapport, il est facile en théorie d'énumérer les stratégies et les approches permettant de renforcer la préparation interprofessionnelle au travail en milieu intégré mais plus difficile de les appliquer dans la réalité. Les programmes ne prennent guère en compte ces aspects de la formation ; la concurrence des autres cursus est forte et l'histoire des tentatives faites pour résoudre les problèmes au sein d'un seul système milite contre la mise en place de ce genre de programmes de formation pluridisciplinaire.

Formation initiale

La formation initiale exerce une influence particulièrement forte sur les systèmes de valeurs des personnes formées. Si l'on n'apprend pas, au stade de la formation initiale, à respecter les différences familiales, culturelles et professionnelles et à collaborer avec des collègues d'autres professions à la prise des décisions, il est difficile de l'apprendre plus tard. L'attitude des professionnels à l'égard des autres professions et des services coordonnés est fortement marquée par la formation qu'ils ont reçue.

La plus grosse difficulté, s'agissant de la formation initiale, est peut-être de faire que les différentes disciplines se rendent compte de la nécessité de mettre sur pied un programme de formation concernant la coordination des services. Mais à supposer qu'elles y parviennent, cela ne suffira pas à garantir que cet enseignement sera inclus dans les programmes

généraux de formation parce qu'il y a tant de demandes qui se font concurrence. Or, tant que ce type d'enseignement ne sera pas incorporé à la formation dans les disciplines concernées – éducation, service social, psychologie, médecine, soins infirmiers et autres professions de santé – nous ne disposerons pas du personnel convenablement formé dont on a besoin pour mettre en place un système de prestation de services coordonnés.

En formation initiale, cet enseignement peut être dispensé au moyen de cours magistraux et de stages pratiques. D'où la nécessité de former le corps enseignant à enseigner les éléments de contenu essentiels, de faire participer d'autres disciplines et les familles à la formation et d'organiser des actions de formation communes.

Mettre en place ces formations communes exige que le système d'enseignement supérieur donne l'élan au mouvement et lui apporte un soutien administratif. Il faut par exemple, pour former les enseignants et les administrateurs de l'éducation, sortir du cloisonnement professionnel des écoles de sciences de l'éducation et prendre l'initiative, au sein de l'administration, de réfléchir, avec les responsables des formations en assistance sociale, psychologie, médecine et soins infirmiers, aux objectifs communs que doivent viser ces formations et à la mise en place d'activités partagées. Cela suppose aux plus hauts niveaux de l'administration de chacune des entités de l'enseignement supérieur une volonté expresse qui est difficilement présente.

Peu d'exemples de formations initiales pluridisciplinaires exhaustives ont été répertoriés par les pays participant à l'étude. Pour l'instant, on se contente dans la plupart des cas d'introduire dans les cours portant sur une discipline des contenus relevant d'autres domaines. En Finlande par exemple, le programme de formation à l'éducation spéciale comporte de nombreuses unités de valeurs de caractère pluridisciplinaire visant à apprendre à coopérer avec d'autres professions et spécialement à coopérer avec les parents, les agents de service social et de soins de santé. Au Nouveau-Brunswick (Canada), les étudiants d'autres filières sont autorisés à suivre les cours de formation pédagogique. En Alberta (Canada), le programme de formation des enseignants des trois grandes universités propose des cours pluridisciplinaires dans les deuxième et troisième cycles tels que le S*éminaire interdisciplinaire sur les services à la petite enfance*. En matière de formation des enseignants, il est encourageant d'observer que dans certains pays comme aux Pays-Bas, l'heure est à une amélioration de la formation des enseignants qui pourrait bien déboucher sur la mise en place d'une formation pluridisciplinaire.

L'un des programmes les plus novateurs portant sur la formation initiale est le programme du Fonds DeWitt Wallace-Reader's Digest, qui s'emploie à promouvoir la collaboration au niveau universitaire entre les écoles de service social et les écoles de sciences de l'éducation. Un centre national de collaboration entre le service social et l'enseignement est implanté à l'Université Fordham de New York, qui octroie une dotation de trois ans à une université comptant à la fois une école de sciences de l'éducation et une école de service social, dans chacune des neuf régions retenues par le Department of Health and Human Services des États-Unis pour développer des programmes d'enseignement en collaboration. Le but est d'établir des exemples et des modèles de coopération permettant de donner aux futurs éducateurs et travailleurs sociaux le bagage universitaire nécessaire pour pouvoir travailler de concert dans les établissements scolaires publics. Par exemple, à l'Université de Houston, les futurs enseignants sont affectés à un établissement public où la plupart de leurs cours universitaires leur sont dispensés et où ils effectuent leurs stades pédagogiques en compagnie d'étudiants en maîtrise de service social qui sont tenus de faire un stage pratique au cours de chacun des quatre semestres de leur cursus. Dans d'autres cas, les élèves professeurs comme les futurs travailleurs sociaux suivent des activités pédagogiques communes spécialement conçues à leur intention, notamment un séminaire sur des sujets comme la

constitution d'une équipe, la confidentialité et d'autres problèmes d'éthique, la compréhension des cultures des élèves, la participation des parents, l'éducation des parents, la gestion du stress, le soutien aux collègues et l'intervention en cas de crise. Plusieurs des universités financées dans ce cadre ont soit créé de nouveaux cours sur les questions de collaboration, soit étoffé des cours existants en traitant plus longuement des questions de collaboration et de pluridisciplinarité.

Formation continue

Au moins deux raisons importantes militent en faveur de la création de filières de formation continue sur l'intégration scolaire et la coordination des services. Tout d'abord, le moment est venu de mettre rapidement en place les moyens d'assurer les services coordonnés avec les personnels existants. Or, pour ce faire, les professionnels en exercice doivent à la fois changer de mentalité et affiner leurs connaissances et leurs compétences en matière de coordination de services. Deuxième raison tout aussi impérative : les systèmes de services destinés aux enfants à besoins éducatifs particuliers sont en constante évolution et les professionnels agissant dans ce domaine doivent se tenir au courant des faits nouveaux et des changements qui en résulteront pour la coordination.

La formation continue peut avoir un caractère formel ou informel. Elle peut prendre la forme d'actions de formation sur le lieu de travail, de conférences et d'ateliers organisés par les associations professionnelles ou encore de conférences et d'ateliers pluridisciplinaires. Les éléments de la formation peuvent être traités globalement ou un par un. Pour les professionnels qui n'ont pas conscience de l'importance de la coordination des services ou qui n'ont pas les compétences pour ce faire, un stage bien organisé de formation continue peut être très utile. Il reste à déterminer comment susciter la mise en place de pareilles actions de formation continue.

Les Pays-Bas ont recensé les caractéristiques qui y contribuent le mieux : l'appui d'un cadre d'action nationale, une gestion solide au stade de l'exécution, des contacts étroits avec le terrain et des actions de relations publiques appropriées pour appuyer l'initiative. Les cours les plus utiles sont en général ceux qui sont bien conçus, relativement brefs et centrés sur un sujet précis.

La plupart des pays ont fait observer que plusieurs obstacles s'opposaient à la multidisciplinarité de la formation continue. L'un des principaux réside dans une attitude rétive à la collaboration et le refus de reconnaître ses préjugés professionnels. Le second obstacle est un protectionnisme lié à la crainte que les autres disciplines n'empiètent sur son « territoire ». Le troisième obstacle tient à des questions d'emploi du temps des formateurs et de répartition de la charge financière. Fixer des priorités communes à la formation est parfois jugé difficile. Pourtant, plusieurs pays ont fait valoir que lorsqu'on peut réunir plusieurs professions dans un environnement de formation où elles ne se sentent pas menacées, les obstacles en question disparaissent assez fréquemment et le degré de coopération inter-institutions est nettement plus élevé.

Les pays participants ont décrit toute une gamme d'activités de formation continue. Les exemples de formation efficaces qui ont été donnés ont été regroupés sous les rubriques suivantes : formations de formateurs, formations sur le lieu de travail, programmes innovants comportant des éléments de formation pluridisciplinaire, programmes de brève durée ou à thème et instituts ou bureaux de formation continue.

Formation de formateurs

La formation de formateurs est un excellent moyen d'atteindre un grand nombre d'individus en n'engageant au départ qu'un effort limité. Plusieurs pays ont fait état de l'utilité de ce mécanisme. Ainsi, au Royaume-Uni, en vue de répondre aux besoins spécifiques des acteurs de la formation à la protection de l'enfance inter-institutions, la société nationale pour la prévention de la cruauté envers les enfants a mis sur pied une action de formation dite Promoting Inter-Agency Training (PIAT – Promouvoir la formation interinstitutions) chargée de former et de perfectionner des formateurs en dispensant un enseignement axé sur les particularités de leurs fonctions. Cette action est menée en collaboration avec l'Université de Sheffield et l'Université de Nottingham. Un premier atelier de deux jours tenu en 1994, a permis d'intérioriser les stratégies interinstitutions et de dégager les principes sur lesquels repose le travail en collaboration. Logés sur place, les stagiaires ont eu l'occasion de nouer des contacts. Lors d'un deuxième atelier qui a eu lieu en 1995 et a encore renforcé ce réseau de formateurs d'agents de protection de l'enfance, et qu'ils ont analysé le rôle des normes de formation interinstitutions, discuté d'un projet de normes élaboré par un groupe de travail du projet PIAT et étudié des méthodes de mesure de l'efficacité de la formation.

Formations sur le lieu de travail

Plusieurs pays ont souligné qu'il importait d'assurer la formation continue des équipes chargées de mettre en œuvre les démarches d'intégration des services. Dans certains cas, cette formation est organisée de manière formelle ; dans d'autres, elle est considérée comme faisant partie intégrante des activités normales de l'équipe dont les membres sont chargés de se former mutuellement – agissant en cela sur un mode spontané.

En Italie, par exemple, à la suite du projet R*egione* P*uglia*, D*ispersione* S*colastica*, du ministère de l'Instruction publique, destiné à lancer l'intégration des services dans les régions, la région des Pouilles a mis sur pied un dispositif de formation de personnel pour les établissements scolaires, les organismes publics locaux de santé, les tribunaux pour enfants et toutes les personnes résidant dans des zones difficiles. Deux cours interdisciplinaires de trois jours ont eu lieu en 1995. Différentes activités et ateliers, financés par la région, ont été organisés par *l'*I*stituto* R*egionale* R*icerca* S*perimentazione* E A*ggiornamento* E*ducativi* (IRRSAE) avec le concours de l'antenne locale. Il s'agissait de réunir les agents de différentes institutions pour surmonter les réticences, de construire des relations positives et de planifier des projets intégrés. Des directeurs d'écoles, des enseignants, les directeurs de l'instruction publique et des services sociaux, des travailleurs sociaux régionaux, des magistrats, des personnels des services régionaux de l'instruction publique et d'autres personnes y ont participé. Ces journées d'études alliaient cours magistraux et travaux en séminaire.

Comme thème de ses travaux, le groupe avait choisi de préparer un projet local d'intégration de services. La formation prévoyait un échange d'expériences et d'idées qui devait contribuer à édifier un réseau de relations dans la région. Le cours a permis d'approfondir la connaissance des problèmes de l'échec et de l'abandon scolaires ainsi que des solutions possibles et a servi de base à des travaux en équipe ultérieurs. Il a en outre fait comprendre aux stagiaires que la formation interprofessionnelle continue faisait partie de leur travail quotidien.

Dans la province du Nouveau-Brunswick (Canada), une action de formation pluridisciplinaire a été entreprise qui vise à former des équipes provinciales aptes à s'occuper d'enfants à BEP. A l'origine de cette action, un accord officiel entre le ministère de l'Éducation, le ministère de l'Enseignement supérieur et du Travail, la Division de la famille et des services

sociaux communautaires du ministère de la Santé et des Services communautaires, la Commission de la santé mentale et le ministère du Développement des ressources humaines, ainsi que le ministère du Solliciteur général. Cet accord, qui porte sur de multiples points d'entente, énonce deux idées importantes pour la formation pluridisciplinaire :

- les éducateurs reconnaissent qu'ils ne peuvent à eux seuls fournir la gamme complète de services dont ont besoin les élèves qui présentent des troubles du comportement ; aussi la collaboration avec les parents et des professionnels de différents horizons est-elle nécessaire pour faciliter le processus d'apprentissage ;
- tous les professionnels agissant au niveau local, notamment les travailleurs sociaux, les psychologues, les agents de probation, les agents de santé mentale et de santé publique, ont la charge de collaborer à la prestation des services à rendre à l'élève et à sa famille.

L'accord, signé en octobre 1994 a déjà abouti au lancement d'un grand programme de formation pluridisciplinaire, le Youth Treatment Programme (Programme de traitement des jeunes). Quatorze équipes régionales réparties dans toute la province et composées d'agents de terrain des secteurs de l'éducation, des services sociaux, de la santé mentale, de la médecine et de l'administration, se rencontrent tous les quinze jours. Ces équipes ont pour rôle d'apporter une aide clinique directe et aussi d'assurer une fonction de coordination. Une équipe provinciale de trois cliniciens est chargée d'assurer la formation des équipes régionales et de leur apporter le soutien de leurs avis d'experts. Les éléments qui sont privilégiés dans la formation sont la gestion par cas et les cours avec mise en situation, que viennent compléter des cours magistraux et des conférences bisannuelles.

En Alberta (Canada), cinq collectivités ont été invitées en 1993 par les ministres concernés à trouver des moyens nouveaux et meilleurs de prendre en charge les enfants en difficulté. Cette action nécessitait le concours résolu du gouvernement provincial, des municipalités, des agences communautaires, des autorités scolaires et des établissements. La formation pluridisciplinaire ainsi organisée s'est composée d'actions de formation continue, de réunions des équipes, accompagnées d'un partage des locaux destinés à matérialiser le principe d'une démarche commune. Une autre action entreprise en Alberta, à l'initiative du Commissaire à l'enfance et qui tendait à privilégier une démarche de proximité dans la prise en charge des enfants et de leurs familles a de même fait apparaître que le processus de planification était une occasion de formation transversale. Les points à prendre en compte lors de cette refonte des services à l'enfance étaient l'organisation de services de proximité, l'intervention rapide, les populations autochtones et l'intégration des services.

Programmes innovants comportant des éléments de formation pluridisciplinaire

Les programmes novateurs mis en place au bénéfice des élèves à BEP s'accompagnent souvent d'actions de formation du personnel qui peuvent avoir un caractère pluridisciplinaire. Aux Pays-Bas, par exemple, le ministère de la Santé, des Affaires sociales et des Sports (VWS) a dégagé des crédits pour la période 1993-1996 en vue de mettre en place à Amsterdam, La Haye, Rotterdam et Utrecht, un programme expérimental de prolongation de la journée scolaire, destiné à améliorer les résultats et le parcours scolaire des enfants de milieu défavorisé et principalement des enfants venant de groupes ethniques minoritaires. Il s'agissait parallèlement de favoriser le développement socio-affectif des enfants et de promouvoir la participation culturelle et sociale. Le programme est une initiative des établissements primaires, engagée en coopération avec les organismes de protection sociale et des établissements spécialisés (par exemple, des écoles de musique).

En 1994, l'institut STADE, établissement provincial de service social par ailleurs chargé de l'organisation du projet de prolongation de la journée scolaire à Utrecht, a pris l'initiative de mettre sur pied, conjointement avec la Hogeschool d'Utrecht (un établissement de formation professionnelle initiale supérieure), un cours de formation pluridisciplinaire sur le concept de la journée scolaire prolongée, s'appuyant sur les toutes dernières innovations sur le plan des principes et de la pratique. Le cours, qui se déroule en six séances hebdomadaires de quatre heures chacune, a été mis au point en coopération avec HOF (un institut de service social urbain). Les séances de formation sont axées sur le concept de journée scolaire prolongée, et l'utilisation de méthodes de travail ciblé systématiques dans les activités périscolaires.

Formation de brève durée ou à thème

Les pays ont souvent cité comme exemples d'actions de formations pluridisciplinaires les cours de brève durée ou à thème qui intéressent plusieurs professions. Ainsi, au Nouveau-Brunswick (Canada), une initiative intitulée « Les enseignants aident les enseignants : équipes de résolution de problèmes en action » est une façon d'aborder dans une optique pluridisciplinaire la mise au point des stratégies que les enseignants et autres professionnels doivent employer avec les élèves dont le comportement en classe fait problème. La formation comporte des enseignements sur l'intégration scolaire et l'intégration des services, sur la manière de travailler efficacement au sein d'une équipe et d'accepter l'idée que toute une gamme de personnes peuvent avoir des solutions à apporter à un problème quelconque. Une brochure et une vidéo ont été établies et servent à former des psychologues scolaires, des enseignants, des conseillers d'orientation, des assistantes sociales, des parents et des personnes d'autres horizons qui pourraient aider à résoudre tel ou tel cas. L'un des résultats positifs de cette formation a été la réutilisation du modèle dans un certain nombre de projets menés dans la région pour créer un environnement scolaire mieux à même de faire face aux besoins particuliers des enfants à risque.

La maltraitance des enfants a été souvent citée comme un sujet particulièrement important à traiter dans le cadre de la formation pluridisciplinaire. Aux Pays-Bas, un cours de formation pluridisciplinaire a été mis en place en 1993 qui était au départ destiné aux professionnels s'occupant des enfants maltraités et étant dispensés par le NIZW (Institut néerlandais de protection sociale). En pratique, il s'agissait de faire suivre à des professionnels du secteur de l'éducation, de la protection sociale, des soins de santé et des services s'occupant des jeunes qui travaillaient déjà ensemble au sein d'un réseau de proximité un cours de formation destiné à améliorer leur aptitude à poser des diagnostics, résoudre des problèmes et assurer des tâches de prévention de la maltraitance des enfants. En 1994, 25 de ces cours ont été dispensés sur le territoire national. Au cours des trois sessions de formation, les participants apprenaient à dialoguer avec les parents, diagnostiquer le problème et travailler avec d'autres institutions. En Alberta (Canada), des modules de deux jours de formation sur la dynamique de la maltraitance et les techniques de collaboration ont été mis en place pour apprendre aux principaux agents à mieux repérer les problèmes et orienter les intéressés.

Une autre formation thématique de brève durée a été mise en place à la suite d'une décision de la Commission scolaire du Nouveau-Brunswick (Canada) interdisant aux enseignants de recourir à des pratiques répréhensibles comme les châtiments corporels, les exclusions temporaires répétées ou l'usage de médicaments pour calmer les élèves. Un dispositif a donc été mis en place pour donner aux enseignants et autres acteurs du secteur d'autres moyens de réagir face à des comportements à problèmes. Ce dispositif est en place

depuis 1989 et s'emploie à former les enseignants, les conducteurs de bus, les administrateurs, les gardiens, les conseillers d'orientation, les parents et les travailleurs sociaux. Le programme est organisé et dispensé par le district scolaire avec l'aide du ministère de l'Éducation. Participent également au dispositif des fonctionnaires du ministère de la Santé mentale, des Travailleurs sociaux et la Community for Residential Living Board. Le dispositif fonctionne essentiellement sous la forme de sessions de formation continue d'une durée de deux jours, accompagnées de brefs cours de recyclage d'une heure ou deux.

Instituts et bureaux de formation continue

Parmi sa gamme de formations professionnelles, la Tavistock Clinic de Londres compte depuis 1992 un programme pluridisciplinaire sur les élèves à besoins éducatifs particuliers et la protection de l'enfance. Le cours est normalement sanctionné par une maîtrise mais les participants ne vont pas tous jusqu'au diplôme. Le cursus compte trois phases. La première année est consacrée aux questions d'évaluation, de traitement, d'application et de gestion, aux affaires juridiques et à l'observation d'un jeune enfant. Au cours des deuxième et troisième années, les étudiants travaillent avec un enfant maltraité et suivent un cursus comportant des analyses de la littérature spécialisée et des recherches, des travaux dirigés, l'étude des options cliniques et la rédaction d'un mémoire. Le contenu est abordé dans une optique pluridisciplinaire fondée sur la théorie de l'attachement. Entre 20 et 25 stagiaires de diverses professions possédant deux ou trois années d'expérience des questions de maltraitance des enfants sont acceptés chaque année. Dans certains cas, la formation est prise en charge financièrement par l'employeur. Le cours a été validé par l'Université de Londres-Est.

L'Instap est, aux Pays-Bas, un bureau national de professionnalisation et de formation s'adressant aux personnes et institutions qui s'occupent des jeunes à problèmes. Les méthodes pédagogiques, cours de formation, principes de supervision et d'orientation et projets élaborés depuis 1987 sont fondées sur une méthode dite « travailler avec des points de contact ». L'accent est mis sur l'analyse de l'environnement social et sur l'ouverture au groupe cible. L'un des grands principes méthodologiques appliqués est la coopération pluridisciplinaire sur le terrain entre les organismes s'occupant d'adolescents. La formation, qui dure cinq jours, est dispensée par des professionnels locaux et régionaux, travaillant avec des jeunes de 12 à 23 ans ou des enfants de 4 à 12 ans. Les stagiaires viennent de tous les établissements et organismes s'occupant au quotidien de ces jeunes – enseignants, travailleurs sociaux, éducateurs, « grands frères », officiers de police, médecins, conseillers d'orientation scolaire ou professionnelle. A partir de cette méthode de H*elpen in eigen omgeving*, les stagiaires créent un réseau de services fondé sur le principe de la coopération interdisciplinaire.

Financement des dispositifs de formation pluridisciplinaire

Les sources de financement de la formation pluridisciplinaire sont multiples. Comme la grande majorité des dispositifs sont des actions de formation continue mises en place au niveau local, ils sont dans bien des cas financés par des organismes régionaux, provinciaux ou locaux. Un organisme se charge souvent de constituer un fonds en faisant appel à divers concours d'autres organismes, lesquels prennent différentes formes – dotations en personnel, décharge horaire pour les stagiaires ou participation financière directe.

A mesure que la décentralisation s'accentue et qu'il appartient de plus en plus aux établissements de définir les priorités de la formation et de gérer les fonds qui lui sont consacrés, la formation pluridisciplinaire doit devenir une priorité pour l'école, à financer sur son budget.

Mais comme le signale le Royaume-Uni, tel n'est pas généralement le cas en raison de la concurrence qui s'exerce pour l'obtention de fonds limités.

Souvent, comme en Italie, les budgets régionaux sont le reflet de l'intérêt que porte le pouvoir central à une politique donnée ; dans ce cas, l'effort régional de formation est d'origine nationale. On ne compte que très peu d'exemples de financement national direct de la formation pluridisciplinaire. L'action de la Commission on Leadership in Interprofessional Education (CLIE) aux États-Unis est une exception.

Les fondations et organisations caritatives concourent également au financement de la formation. Aux États-Unis, où le soutien privé des innovations en matière de formation est de tradition, le fonds DeWitt Wallace-Reader's Digest est un bon exemple d'entité active dans ce domaine.

Un certain nombre de dispositifs sont payants comme le programme PIAT et le programme Tavistock en Angleterre ou le programme de formation engagé au titre de la politique globale de la jeunesse et de l'éducation en milieu urbain aux Pays-Bas. Certains organismes prennent en charge le coût de la formation de leurs salariés.

Il a été signalé dans un cas que la cotisation des adhérents était un moyen de faire vivre une grande organisation s'occupant de mettre en place des formations pluridisciplinaires. C'est le cas du CAIPE au Royaume-Uni dont une partie des activités de formation est financée par les cotisations de ses adhérents.

L'un des faits saillants qui se dégagent de cette étude est que le plus souvent aucun budget n'est spécifiquement alloué à ces formations. Celles-ci sont en général, ou bien financées sur le budget général du secteur concerné, ou bien payantes.

Conséquences pour l'action

Réformer les systèmes et les pratiques professionnelles d'assistance aux enfants à besoins éducatifs particuliers sans réformer la formation pose un problème important à tous les pays qui ont participé à la présente étude. Tous ou presque ont signalé la gravité du décalage entre le fait que se mettaient en place des dispositifs en faveur des élèves à BEP axés sur la collaboration entre les différentes professions et la préparation des professionnels à cet effet. A cela s'ajoute l'absence de politique nationale favorisant la formation pluridisciplinaire indispensable à la préparation de personnels efficaces.

Cette situation interpelle tous les pays. Il est indispensable d'accompagner la politique nationale en faveur des enfants à BEP d'une politique nationale de formation. Faire de la formation pluridisciplinaire une priorité inciterait probablement les universités et autres établissements de formation à créer ce type de filières. Sans incitation ni directive allant dans ce sens, les formations resteront hyperspécifiques et hétérogènes. Les pays continueront à éprouver des difficultés à constituer un corps de professionnels aptes à prendre en charge ces catégories d'élèves. Si en règle générale, les gouvernements nationaux ne s'occupent ni de définir des normes professionnelles, ni de mettre en place des formations, ils peuvent au moins encourager les universités et les organismes professionnels à s'en charger en créant des commissions nationales, en accordant des subventions incitatives, en mentionnant la formation dans les politiques nationales relatives aux services et à la collaboration et en créant à l'échelon national des structures d'assistance technique. Pour renforcer les capacités nationales, il faut à la fois une impulsion et une volonté nationales.

Il faut encourager les universités à mettre sur pied des enseignements concernant des systèmes coordonnés de services aux enfants à BEP à travers des partenariats pluridisciplinaires, spécialement au niveau des formations initiales. Les politiques de financement ne

doivent pas aller à l'encontre de cet objectif. On observe fréquemment que les disciplines se font concurrence pour l'obtention des ressources lorsque les financements sont d'origine nationale et que la programmation de l'éducation est centralisée. Cette situation entrave les efforts de coopération et perpétue de surcroît le déséquilibre des pouvoirs entre les différentes disciplines. A l'heure actuelle, rares sont les partenariats entre les secteurs de la santé, de l'éducation et des services sociaux en matière de formation. Le rôle de l'université est de pérenniser ces efforts de formation ; des mesures doivent être prises pour l'aider à amplifier l'effort de formation pluridisciplinaire au bénéfice des enfants à besoins éducatifs particuliers.

Des partenariats doivent aussi être noués entre les praticiens et les organisations professionnelles et établissements d'enseignement supérieur de leur secteur. Une appréciation commune de la valeur de la formation pluridisciplinaire aidera à faire naître des politiques et des normes de pratique professionnelle qui favoriseront une évolution des pratiques d'embauche et faciliteront la mise en place de formations pluridisciplinaires. Les contenus de la formation disciplinaire décrits dans le présent rapport pourraient figurer parmi les matières dont l'étude est exigée pour l'obtention du certificat d'exercice de la profession ou comme sujet pour l'examen d'aptitude professionnelle, ce dans les conditions appropriées à chaque discipline. Par exemple, pour l'obtention du certificat d'aptitude à l'enseignement, il faudrait avoir suivi une formation en coordination des services ou pour être inscrit à l'Ordre des Médecins, répondre à des questions sur le même domaine. De surcroît, lorsqu'on disposerait d'un corps de professionnels ayant été ainsi formés dans une optique pluridisciplinaire, cette qualification pourrait être une condition d'embauche.

A première vue, la tendance à la décentralisation par laquelle le gouvernement central délègue ses responsabilités aux autorités provinciales et municipales semble avoir joué à l'encontre de l'adoption d'une stratégie cohérente de formation pluridisciplinaire. Pourtant, la déconcentration des pouvoirs et le développement local représentent à la fois une opportunité et un défi, si l'on veut que chaque pays se dote d'une capacité nationale de ressources humaines. Les municipalités et les régions réussissent d'ordinaire au mieux à abattre les barrières bureaucratiques et à s'atteler à la définition des tâches essentielles auxquelles travailler ensemble. Des directives qui prescriraient aux instances locales d'établir, en même temps que les programmes d'intégration de services, les formations correspondantes et de dégager des crédits pour ces formations seraient très bénéfiques. Pour l'essentiel, il n'existe pas de crédits réservés à cette fin dans les budgets locaux de formation. En outre, développer au niveau national des mécanismes de suivi des actions locales ainsi que de communication sur les initiatives de formation locales, contribuerait un peu plus à la constitution d'une capacité nationale.

La formation interprofessionnelle est une activité naissante. Dans cette époque de collaboration où nous nous trouvons, nous devons former toutes les catégories de personnel en prévision de cette mutation du système. Mettre en place une formation pluridisciplinaire qui rapproche les professionnels de différents domaines et leur apprenne à travailler ensemble, en respectant et appréciant leurs différences, est l'une des mesures les plus importantes à prendre pour accroître l'efficacité des services destinés aux enfants à besoins éducatifs particuliers.

Appendice 2.1

Questionnaire sur la formation pluridisciplinaire des professionnels à compléter par les pays Membres

Introduction

La bonne coordination des services éducatifs, sanitaires et sociaux nécessite la coopération de professionnels dotés des compétences nécessaires. Dans le cadre de l'étude du CERI sur l'intégration des services en faveur des enfants et adolescents à risques, nous souhaiterions inviter les pays Membres à réunir des éléments d'information sur les programmes de formation pluridisciplinaires s'adressant aux professionnels qui travaillent avec les enfants à risque. Notre objectif est de recenser les différents modes de formation pluridisciplinaire s'adressant à ces professionnels et de mettre en lumière différents programmes qui sont particulièrement innovants et efficaces. Afin de situer la description des programmes précis dans leur contexte, nous aimerions également demander aux pays Membres de fournir – s'ils le souhaitent – un exposé succinct de leurs politiques dans ce domaine.

Aux fins du questionnaire, par « enfants à risque » on peut entendre les enfants qui risquent d'être en échec scolaire ou qui sont en insertion professionnelle par suite d'un handicap social. Par « ormation pluridisciplinaire » on peut entendre la formation *initiale* ou la formation *en cours d'emploi* qui permettent aux décideurs, administrateurs, gestionnaires ou spécialistes de travailler dans des environnements professionnels multiples (la formation au travail en équipe étant un exemple). Enfin, le terme « programme » renvoie soit aux programmes spécialisés complets soit aux différents stages qui les composent.

A l'échelon national

L'objectif au niveau national est de montrer dans quelle mesure il existe dans votre pays des programmes de formation pluridisciplinaire à l'intention des professionnels et d'indiquer les facteurs qui ont favorisé la création et la mise en œuvre de ces programmes. Ces données peuvent être recueillies auprès des autorités publiques responsables de l'enseignement supérieur et des représentants des diverses professions concernées dans votre pays. La méthode la plus pratique consiste peut-être à procéder par entretiens téléphoniques de courte durée ou par l'envoi d'un questionnaire écrit succinct. Des documents de synthèse et autres éléments d'information pertinents peuvent compléter les renseignements obtenus de cette façon. (S'il vous est impossible de rassembler ces éléments d'information à l'échelon national, il serait néanmoins utile de le faire pour les différents programmes. En pareil cas, passez directement à la section suivante.)

Vous trouverez ci-après une série de questions de base auxquelles vous devez apporter une réponse de portée nationale pour autant que vous disposiez des données requises.

OCDE 1999

A1. Dans quelle mesure la formation pluridisciplinaire est-elle courante ? Veuillez donner une estimation (au moins approximative) de la proportion de programmes de formation des professionnels ayant des composantes pluridisciplinaires, en précisant les éventuelles différences selon les professions ou des types de formation (formation initiale ou formation en cours d'emploi par exemple).

A2. Existe-t-il dans votre pays des textes de lois ou des politiques en faveur de la formation pluridisciplinaire ? Dans l'affirmative, veuillez les décrire, là encore en précisant les éventuelles différences selon les professions ou les types de formation (formation initiale ou formation en cours d'emploi par exemple).

A3. L'État accorde-t-il une quelconque aide financière à la formation pluridisciplinaire ?

A4. Quel type d'aide le secteur privé ou associatif a-t-il donné au titre du financement ou de la prestation de programmes de formation pluridisciplinaire ?

A5. Quels autres facteurs à l'échelon national ont favorisé la formation pluridisciplinaire ?

A6. Quels sont les obstacles qui à l'échelon national s'opposent à la création et à la mise en œuvre de programmes de formation pluridisciplinaire ?

A7. Des projets pilotes de formation pluridisciplinaire ont-ils été entrepris à l'échelon national ?

A8. Des évaluations nationales de l'efficacité des programmes de formation pluridisciplinaire ont-elles été demandées ?

A9. Afin de comprendre le contexte dans lequel s'inscrit la formation des professionnels dans les diverses disciplines, veuillez décrire brièvement les programmes nationaux de formation initiale s'adressant aux enseignants, aux travailleurs sociaux, aux médecins, aux infirmières et aux psychologues, en répondant aux questions suivantes. Si vous ne disposez d'informations que sur une ou deux disciplines, ou si vous avez des informations partielles sur une de ces disciplines, merci de nous en faire part. Nous sommes conscients des difficultés qu'il y a à recueillir ces informations et souhaiterions recevoir toutes celles qu'il vous est possible de recueillir facilement :

Merci de prendre en compte, autant que possible, les questions suivantes :

- Quelle structure publique ou privée organise et administre la formation des professionnels ?
- Combien d'établissements assurent cette formation ?
- Combien de professionnels sont formés chaque année ?
- Quelle est la durée de la formation ?
- Où la formation se déroule-t-elle ?
- Quelle est la structure générale et le contenu de la formation ?
- Quelles sont les exigences et les recommandations en ce qui concerne la validation de la formation ?
- Quelles sont les exigences et les recommandations du point de vue de la mise en pratique des connaissances acquises ?
- Des incitations financières sont-elles accordées pour favoriser la formation pluridisciplinaire ?

A10. Les pouvoirs publics offrent-ils une quelconque formation pluridisciplinaire aux membres de la collectivité pour leur permettre d'assurer des services non professionnels dans le domaine éducatif, sanitaire ou social ?

A l'échelon des programmes

A l'échelon des programmes, l'objectif est de recenser dans votre pays les exemples novateurs de programmes de formation pluridisciplinaire à l'intention des professionnels concernés (programmes à plein temps ou stages individuels, par exemple). Pour identifier ces programmes, vous souhaiterez peut-être vous mettre en relation avec des responsables de la formation des professionels et de la prestation de services. Nous nous intéressons à la fois aux programmes de formation initiale et de formation en cours d'emploi ainsi qu'à la formation des différents groupes notamment les décideurs, les administrateurs, les gestionnaires et les spécialistes. Les programmes s'adressant aux professionnels dont les fonctions recoupent plusieurs disciplines – c'est le cas par exemple des éducateurs sociaux qui ont à la fois des responsabilités d'enseignement et de protection sociale – peuvent être particulièrement pertinents. Veuillez nous indiquer autant d'exemples de programmes que vous le jugez bon. Trois à cinq exemples sont souhaitables mais un nombre inférieur ou plus important est tout aussi acceptable.

Vous trouverez ci-après une série de questions pour vous aider à décrire les programmes :

Généralités

B1. Pourquoi le programme a-t-il été adopté ?

B2. Quels étaient les grands objectifs du programme ?

B3. Quels étaient les principaux obstacles à la mise en place du programme ?

B4. Quelle a été la durée du programme ?

B5. En quoi consistait le programme avant de devenir pluridisciplinaire ?

B6. Où le programme se déroule-t-il ?

Ressources mobilisées

B7. Quelles ressources financières et autres ont été allouées au programme ?

B8. Qui a fourni ces ressources ?

B9. Quel est le budget annuel du programme ?

Description détaillée des programmes

B10. Comment le programme a-t-il été planifié ?

- Par un organisme
- Par plusieurs organismes

Veuillez donner des précisions...

B11. Quels organismes ont participé à la mise en œuvre du programme ?

- Des établissements d'enseignement
- Des organismes publics
- Des associations professionnelles
- Autres

Veuillez donner des précisions...

B12. A qui s'adresse le programme ?

- Aux professionnels de l'enseignement
- Aux professionnels de la santé
- Aux professionnels de la protection sociale
- A d'autres catégories professionnelles

Veuillez donner des précisions...

B13. A quelles catégories professionnelles le programme s'adresse-t-il ?

- Les décideurs
- Les administrateurs
- Les personnels d'encadrement
- Les personnels de terrain
- Autres

Veuillez donner des précisions...

B14. Avec quels groupes de clients ces professionnels travaillent-ils ?

- Les enfants à risques
- Les enfants atteints d'incapacités
- Autres

Veuillez donner des précisions...

B15. Quels sont les groupes d'âges des clients avec lesquels ces professionnels travaillent ?

- Les enfants en préscolarité
- Les enfants scolarisés
- Les jeunes en insertion professionnelle
- Les familles
- Autres

Veuillez donner des précisions...

B16. Quel type de formation le programme dispense-t-il ?

- Formation initiale
- Formation en cours d'emploi

Veuillez donner des précisions...

B17. Combien de stagiaires participent au programme chaque année ?

B18. Quel niveau d'études est exigé pour participer au programme ?

B19. Quelle est la durée du programme de formation ?

B20. Quels sont les objectifs spécifiques du programme ?

B21. Quels sont les obstacles à la formation pluridisciplinaire ?

B22. Par quoi la formation pluridisciplinaire a-t-elle été facilitée ?

Contenu du programme

B23. Une préparation est-elle assurée dans l'un des domaines suivants ? (Vous trouverez des explications précises sur chacun de ces domaines dans le document de synthèse de Phyllis Magrab en annexe 1.)

- Connaissance des concepts de l'intégration des services
- Connaissance des rôles des diverses disciplines au service des enfants et des adolescents à risques
- Préparation à une action efficace au sein d'une équipe
- Préparation à la coordination des service

Dans l'affirmative, veuillez donner le maximum de précisions :

- Quelle est la place de la formation dans ce domaine ? (autrement dit, s'agit-il d'une partie obligatoire du programme, d'une partie facultative, ou encore d'une formation indépendante – ne faisant pas officiellement partie du programme)
- Combien de jours par semaine et d'heures par jour sont consacrés à cette formation dans ce domaine ?
- Quels types de stratégies d'enseignement sont employés ? (didactique, pratique, ...)
- Quels types de supports pédagogiques sont employés ? (autrement dit, supports écrits généralement accessibles, supports écrits créés pour le programme, cassettes vidéos, disques, CD-ROM, etc.)

Veuillez dresser une liste de tous les supports pédagogiques employés.

B24. Quels autres contenus sont enseignés dans le programme ?

Résultats

B25. Quels sont jusqu'à présent les résultats positifs de la formation pluridisciplinaire (pour les stagiaires, pour les prestataires de programme, pour les établissements de services et pour les clients) ? Veuillez indiquer les sources officielles ou non d'information.

B26. Quels sont les résultats négatifs de la formation pluridisciplinaire (pour les stagiaires, pour les prestataires de programme, pour les établissements de services et pour les clients) ? Veuillez citer vos sources officielles ou non d'information.

B27. Quels sont les avantages escomptés à l'avenir de la formation pluridisciplinaire (pour les stagiaires, pour les prestataires de programme, pour les établissements de services et pour les clients) ?

B28. Quel effet le programme a-t-il eu sur l'activité professionnelle des stagiaires ?

B29. Quel effet le programme a-t-il eu sur l'attitude des stagiaires ?

B30. Quel effet le programme a-t-il eu sur la façon dont les services sont assurés ?

B31. Le programme a-t-il fait l'objet d'évaluations en bonne et due forme ? Dans l'affirmative, quelles en sont les principales conclusions ?

B32. A-t-on réussi à reproduire le programme ailleurs ?

OCDE 1999

Rapport par pays

Veuillez résumer les informations que vous avez rassemblées dans un « rapport national » qui situe le contexte national et/ou examine les différents programmes, et qui décrive succinctement en annexe les méthodes de collecte des données. La fiche récapitulative ci-jointe vous sera peut-être utile pour rédiger votre rapport car une fois remplie elle vous permettra de retrouver rapidement les éléments d'information relatifs aux différents programmes que vous avez recensés.

Merci infiniment de votre coopération.

FICHE RÉCAPITULATIVE DU PROGRAMME

Description et contenu du programme

Entourer le choix approprié

B10	Planification du programme	Un organisme/plusieurs organismes
B11	Mise en œuvre du programme	Établissements d'enseignement/organismes publics/associations professionnelles/autres
B12	Professionnels	Enseignement/santé/protection sociale/autres
B13	Catégories de professionnels	Décideurs/administrateurs/personnels d'encadrement/personnels de terrain/autres
B14	Groupe de clients	Enfants à risques/enfants atteints d'incapacités/autres
B15	Groupe d'âge des clients	Enfants en préscolarité/enfants scolarisés/jeunes en insertion professionnelle/autres
B16	Type de formation	Initiale/en cours d'emploi
B17	Nombre de stagiaires	
B18	Niveau d'étude exigé	
B19	Durée du programme	
B20	Objectifs du programme	
B21	Obstacles	
B22	Facteurs facilitant la formation pluridisciplinaire	

B23 Remplir la case appropriée

	Place de la formation	Jours/semaine et heures/jour	Stratégies d'enseignement	Supports pédagogiques
Connaissance des concepts de l'intégration des services				
Connaissance des rôles des diverses disciplines				
Préparation à une action efficace au sein d'une équipe				
Préparation à la coordination des services				
Autres				

Annexe 3

Enseignement intégré et éducation spéciale : questions de coût-efficacité

Jennifer Beecham et Martin Knapp

1. Historique

Entre 1995 et 1997, des experts du Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) ont enquêté dans huit pays Membres de l'OCDE dans le cadre d'une étude de longue durée sur l'intégration scolaire des enfants handicapés et ayant des difficultés d'apprentissage. L'objectif général de cette étude était de réunir des données et des renseignements précis destinés à informer les pouvoirs publics et autres instances intéressées des répercussions de l'enseignement intégré sur l'organisation et le financement des écoles et des services (CERI/OCDE, 1995).

En décembre 1994, des discussions ont été entamées avec les auteurs du présent rapport en vue de définir le cadre et la méthodologie d'une évaluation économique à inclure dans l'étude multinationale. Le cadre de cette étude économique s'appuierait sur l'expérience précédemment acquise par les auteurs lors d'études similaires concernant les interventions et les politiques dans les domaines de la santé, de la protection sociale et de la justice répressive (Knapp, 1984 ; Netten et Beecham, 1993 ; Knapp et Netten, 1997) et en particulier lors de précédentes évaluations des services de protection et de prise en charge des enfants (Beecham et Knapp, 1995 ; Bottoms, Knapp et Fenyo, 1995 ; Knapp et Fenyo, 1989 ; Knapp et Smith, 1985). La méthodologie et les tâches et activités correspondantes seraient mises en œuvre au Royaume-Uni mais elles seraient conçues et testées de manière à pouvoir s'appliquer dans tous les pays couverts par l'étude principale.

Cette annexe définit le cadre d'une telle évaluation coût-efficacité de l'enseignement intégré, dont elle décrit les six étapes en les illustrant par les exemples empruntés à l'étude pilote menée dans un district scolaire d'Angleterre (section 2). Les résultats de l'étude pilote sont donnés dans la section 3 où sont exposés la méthodologie de calcul des coûts, quelques coûts à titre indicatif pour les élèves des deux écoles faisant l'objet de l'étude et les relations entre les coûts de l'éducation et du soutien des élèves d'une part et leurs besoins sur le plan de l'éducation et d'autres plans d'autre part. Figurent dans la dernière section les enseignements à tirer de l'étude pilote et des remarques sur l'intérêt que présente son utilisation dans un contexte et une étude de caractère multinational.

2. Méthodologie d'une étude de coût-efficacité

2.1. *Évaluation économique*

La demande d'évaluations économiques sur les questions d'intérêt général s'accroît généralement lorsqu'un pays rencontre des difficultés au plan macroéconomique ou qu'il réduit les crédits alloués aux services publics. La science économique pourtant n'est pas *uniquement* intéressante face aux problèmes posés par une économie en voie de récession ou pour le choix des priorités de la politique des pouvoirs publics. Elle l'est *dès l'instant* où il y a pénurie de ressources au regard des besoins ou des demandes (réels ou latents). Tel est le cas des budgets scolaires, des enseignants, des livres et pratiquement de toute ressource matérielle ou humaine utilisée dans le système éducatif.

Cette pénurie est largement reconnue et induit un grand nombre de demandes d'évaluations économiques susceptibles d'aider les décideurs à répartir judicieusement des ressources insuffisantes entre des finalités concurrentes. Lorsque l'on doit faire des choix en période de restrictions tout en recherchant une utilisation optimale des ressources disponibles, un grand nombre de concepts et de conditions sont généralement avancés : rapport qualité-prix, efficience, rentabilité, économie et efficacité, mesure des performances, ratios coûts-avantages, etc. Ces termes ont des significations différentes et ne sont pas employés de manière systématique.

Plusieurs événements d'ordre économique, démographique et social intervenus au cours de ces dernières années ont contribué à une nette augmentation de la demande d'éléments économiques concrets sur les autres politiques éducatives possibles, les pratiques, les placements, les traitements. Comment donc faudrait-il procéder pour réaliser les évaluations économiques ? Et quels sont les critères à employer ?

Critères d'évaluation

Il existe de nombreux critères de choix entre différentes utilisations possibles des ressources ou différentes formes de distribution des services. Les évaluations économiques se réfèrent généralement aux critères d'efficacité, d'économie, d'efficience et d'équité (justice) pris individuellement ou bien ensemble. Parmi les critères secondaires ou associés, nous pouvons citer l'autonomie, la liberté et la diversité.

L'économie est l'art d'épargner les ressources et pour la pratiquer, il faut disposer de données détaillées sur les coûts mais elle néglige d'étudier les conséquences d'une réduction des dépenses sur les enfants ou d'autres personnes (les résultats du traitement). L'économie est le critère utilisé dans la plus simple des évaluations de coûts (analyses de l'équilibre des coûts et de la réduction des coûts au minimum). L'efficacité se définit traditionnellement en termes d'améliorations apportées au niveau d'instruction et à la qualité de vie de l'élève. Les coûts n'entrent nullement en ligne de compte. Il existe évidemment toute une panoplie d'instruments pour mesurer l'efficacité de l'éducation et les évaluations économiques pourraient appuyer leurs mesures d'efficacité sur de tels instruments mais un nombre régulièrement croissant d'évaluations comprennent aussi des mesures (d'utilité) unidimensionnelles (voir ci-dessous).

Le critère d'efficience associe des éléments concernant les ressources (coût) et l'efficacité. La recherche de l'efficience peut se traduire par une réduction de la dépense nécessaire pour atteindre un niveau donné d'efficacité, ou par un accroissement du volume et une amélioration de la qualité des résultats obtenus à partir de budgets fixes. L'efficience peut apparaître comme un objectif controversé mais – si elle est correctement comprise et placée

dans son contexte – elle devrait être largement acceptable. Il ne s'agit pas d'un euphémisme utilisé à la place de « restriction » car il est parfois possible d'améliorer l'efficience par le biais d'une augmentation et non point d'une diminution des dépenses. L'efficience est quelquefois mesurée parallèlement au quatrième critère qui est celui de l'équité (ou de la justice). L'équité n'est pas synonyme d'égalité. Le ciblage des services en fonction des besoins est un exemple de ce qui se fait quand le critère adopté est l'équité, abstraction faite des répercussions et interprétations possibles de ce ciblage du point de vue de l'efficience.

Types d'évaluation

Les trois types d'évaluation économique les plus utiles sont l'analyse coût-efficacité, l'analyse coût-avantage et l'analyse coût-utilité. Tous trois possèdent des éléments communs mais diffèrent sur deux grands points : ils mesurent les résultats différemment et de ce fait ils traitent de questions stratégiques ou pratiques légèrement différentes.

L'*analyse coût-avantage* a pour particularité de mesurer l'intérêt du point de vue social d'une action, un moyen d'intégration scolaire, par exemple. Les coûts et les avantages sont tous évalués à l'aide des mêmes unités – généralement des unités monétaires – et peuvent être ainsi directement comparés ; si les avantages sont supérieurs aux coûts, l'évaluation recommande la stratégie ou le projet en question ; elle préconise le rejet dans le cas contraire. La simple comparaison des « coûts supportés » et des « coûts évités » n'est pas une analyse coût-avantage mais ce que les économistes appellent maintenant une analyse de l'équilibre des coûts. Il est particulièrement difficile de réaliser de véritables analyses coût-avantage dans ce domaine car certains indicateurs de résultats très valables sont difficilement exprimables en termes monétaires.

L'*analyse coût-efficacité* tend à garantir une utilisation optimale en termes de résultats des ressources allouées au secteur éducatif. Elle s'emploie habituellement pour aider les décideurs à choisir entre différentes interventions possibles destinées à des groupes spécifiques de population : si deux formes d'éducation ont un coût identique, quelle est l'option la plus efficace pour un budget donné ? Ou bien, si l'on constate que deux options offrent les mêmes avantages du point de vue des acquis scolaires (par exemple), laquelle des deux est la moins coûteuse ?

Le type d'évaluation économique le plus récent, *l'analyse coût-utilité* est identique à l'analyse coût-efficacité à la grande exception près qu'elle mesure puis *évalue* l'impact d'une intervention ainsi que le coût engendré pour parvenir à cette amélioration. La valeur d'une amélioration de l'état de santé à la suite d'un traitement se mesure au moyen d'indicateurs composites d''utilité' à la différence de l'analyse coût-avantage qui utilise des valeurs monétaires. Les analyses coût-utilité évitent les ambiguïtés des résultats multidimensionnels des analyses coût-efficacité et peuvent s'appliquer aux choix à effectuer dans un ensemble de stratégies ou de pratiques destinées à différents groupes cibles. C'est dans le domaine de l'économie de la santé, où son emploi est de plus en plus répandu pour toute une série de soins de santé et où la mesure de valeur la plus courante est l'espérance de vie corrigée en fonction du bien-être que l'emploi de l'analyse coût-utilité apparemment le plus progressé. Malgré sa simplicité et ses atouts intrinsèques, d'autres domaines et exigerait un gros travail préalable de mise au point pour pouvoir s'appliquer à l'éducation spéciale.

Dans les trois cas, le mode de mesure des coûts tend vers un objectif commun. Quand on se place du point de vue de la société, ce qui est habituellement le cas, cet objectif commun est une vaste analyse de la totalité des coûts directs et indirects. En revanche, les types d'évaluation diffèrent évidemment pour ce qui est de la mesure des résultats.

Comme on l'aura compris à la lecture de ce qui précède, nous préconisons d'effectuer une analyse coûts-efficacité parallèlement à l'étude principale entreprise par le CERI et portant sur plusieurs pays et, de préférence, de l'y intégrer complètement. La méthodologie présentée ci-dessous suppose une intégration méthodologique de ce type. Elle s'appuie directement sur les programmes de recherche menés par la « Personal Social Services Research Unit » de l'Université du Kent à Canterbury et maintenant également par la « London School of Economics », programmes eux-mêmes inspirés d'une longue tradition de travaux très écoutés dans le domaine de l'économie de la santé (se reporter par exemple à Drummond *et al.*, 1987 ; Drummond, 1980).

De manière générale, les grands objectifs d'une évaluation économique et en particulier d'une étude coût-efficacité de différents types d'enseignement possibles devraient être les suivants :

- Recueillir des données sur tous les moyens d'enseignement, autres services et soutiens mis en œuvre au bénéfice des enfants ayant des besoins particuliers afin de calculer les coûts afférents à chacun des types d'enseignement ;
- Établir le coût total des coûts et leur décomposition par source de financement (y compris les coûts supportés par la famille) pour chacun des types d'enseignement ;
- Examiner, chaque fois que cela est possible, les différences individuelles au niveau des coûts totaux et des coûts décomposés en les rapportant aux caractéristiques des individus et aux autres types d'enseignement possibles ; et
- Analyser, au niveau global, les liens entre les coûts, les besoins des enfants et les résultats. Si la taille de l'échantillon le permet, ces liens coûts-besoins-résultats peuvent être également examinés au niveau individuel.

Dans une petite étude pilote du genre de celle qui a été menée en Angleterre, il n'était pas possible de traiter chacun de ces objectifs. Mais il était important de mettre au point un cadre de recherche qui pourrait permettre, à plus long terme et à l'aide de ressources plus importantes, d'atteindre ces objectifs. Tel était l'objet pragmatique du travail décrit dans ce rapport.

2.2. *Méthode*

Généralement, et pour plus de facilité, l'étude coût-efficacité devrait avoir une conception globale (critères d'admission, approche quasi expérimentale des modes d'intervention, taille des échantillons) identique à celle choisie pour l'évaluation principale. Les données devraient être collectées au même endroit et devraient couvrir la même période. Il est peu probable qu'il existe des raisons vraiment valables de s'écarter de ce schéma.

Il est utile de distinguer six étapes principales dans une évaluation coût-efficacité. Ces étapes forment la structure de la méthodologie exposée ici. (Ces étapes sont décrites plus en détail au chapitre 7 de Knapp, 1984 ; et dans Knapp et Beecham, 1996. Voir aussi Drummond, 1980 et Drummond *et al.*, 1987 pour une série d'étapes légèrement différentes mais parfaitement concordantes.) Ces six étapes sont énumérées dans l'encadré A3.1 et commentées ci-dessous ; on trouvera aussi dans l'encadré A3.1 un résumé des activités qui ont été menées, étape par étape, pour la présente étude.

Définir l'option à évaluer

La première chose à faire lors d'une évaluation économique consiste à poser clairement la question à traiter : quel est l'objet de l'étude ? Toutes les évaluations sont comparatives,

Encadré A3.1. **Les six étapes de l'évaluation coût-efficacité**

1. Définir l'option à évaluer.
2. Énumérer les résultats et les coûts.
3. Quantifier et évaluer les résultats et les coûts.
4. Comparer les coûts et les résultats.
5. Nuancer ou réviser les observations en tenant compte du risque, de l'incertitude et de leur sensibilité aux hypothèses.
6. Examiner les effets de répartition.

qu'elles comparent deux stratégies ou modes d'intervention possibles ou plus, deux groupes de personnes ou de localités ou plus, un seul groupe de personnes avant et après l'intervention, etc. Dans le cas d'une évaluation économique, il faut donc savoir dès le départ et sans erreur possible quelles sont les différentes options à comparer.

Dans la présente étude, on compare deux types d'enseignement, représentés par deux écoles dépendant de la même LEA (Local Education Authority ou autorité scolaire locale) en Angleterre. Les deux options à évaluer sont donc l'enseignement intégré et l'éducation spéciale. Le rapport du CERI donne une description détaillée des deux écoles et des dispositions prises sur le plan local en matière politique, d'orientation et de financement. Les questions de formation, de services de soutien, de participation des parents et de la population locale et d'élaboration des programmes scolaires sont également examinées. Nous ne donnons ici qu'un bref résumé de ces données et pour plus de détails, nous renvoyons les lecteurs au rapport intitulé *L'enseignement intégré en Angleterre* (CERI/OCDE, 1995).

Aux termes des lois de 1983 et 1993 sur l'éducation, environ 4 pour cent de la population scolaire dépendant de la LEA objet de la présente étude ont des besoins particuliers qui ont été reconnus au titre d'une « attestation ». A peine plus de la moitié de ces enfants fréquentent des écoles ordinaires. Le personnel de l'école secondaire intégrée qui nous sert d'exemple (qui est désignée comme une *école aux ressources améliorées*) fait preuve d'un très grand attachement à l'intégration scolaire pour tous les enfants âgés de 11 à 18 ans. L'école se trouve dans une petite ville, est subventionnée par la LEA mais est gérée en vertu de la réglementation LMS (Local Management of Schools ou gestion locale des établissements) ce qui se traduit par une plus grande autonomie en matière de gestion et de budget. Le corps enseignant comprend 110 EPT dont 8.2 EPT constitue l'équipe chargée des élèves ayant des besoins particuliers (Equipe de soutien de l'apprentissage) et sont aidés par cinq aides-éducateurs. Sur le domaine éclaté en deux endroits de cette école secondaire, on compte 1 740 élèves regroupés dans des classes de 26 élèves en moyenne. Des élèves de niveaux différents sont présents dans toutes les classes, où l'enseignant tient compte des contenus différents à enseigner. Les enfants ayant des besoins particuliers sont réunis, généralement par trois, en groupes de suivi - trois ou quatre tout au plus par année, en fonction des compétences des enseignants et du comportement des autres enfants. Ces groupes de suivi ont un emploi du temps coordonné qui permet au personnel de soutien de passer d'une classe à l'autre. Vingt-sept cours ont été observés qui « offraient un cadre de travail parfait aux enfants à besoins particuliers » (CERI/OCDE, 1995, p. 23).

Le deuxième modèle d'éducation étudié est celui que proposent les établissements spécialisés accueillant exclusivement les enfants ayant des besoins particuliers. L'école prise comme échantillon se trouve dans une ville de province à quelques 80 kilomètres de l'école pratiquant l'intégration scolaire et est implantée dans un lotissement public de taille moyenne. Là aussi, l'école reçoit les enfants en âge de fréquenter le cycle secondaire mais il n'y a pas de classes de première et de terminale. Au cours de l'année scolaire 1994-95, 86 enfants étaient inscrits dans l'établissement. En plus des onze postes d'enseignants, quatre postes EPT permettent d'assurer le soutien pédagogique. L'école est présentée comme un établissement destiné à des enfants dont le niveau intellectuel se situe à la moitié ou aux trois quarts du niveau normal de leur âge, soit un niveau identique à celui des enfants à besoins « attestés » qui fréquentent les écoles polyvalentes. Quatre cours et des activités se déroulant en bon ordre, à l'heure du déjeuner, ont été l'objet d'observations. La différenciation établie dans l'enseignement en fonction du niveau de capacité permettait aux élèves de rester attentifs mais l'observateur s'est inquiété du manque de ressources pour le cours de sciences (CERI/OCDE, 1995, p. 40).

Énumérer les résultats et les coûts

La deuxième étape de l'évaluation consiste à établir une liste très détaillée de tous les éléments utiles pour procéder à l'évaluation des coûts et de l'efficacité. Il est important de dresser une liste complète même si certains éléments s'avèrent ensuite impossible à mesurer ou sans objet dans tel ou tel contexte. Cela permet d'attirer l'attention des décideurs, des réseaux de prestataires de services, des chercheurs, etc., sur toute l'ampleur des répercussions possibles au niveau des ressources et de l'efficacité. Les descriptions des écoles considérées fournissent des données qualitatives sur différents aspects des résultats : qualité du travail des enfants, des cours et de leur préparation ; qualité des locaux ; bonne adaptation des outils pédagogiques et autres ressources et quantités disponibles ; formation et perfectionnement du personnel ; conception et application du programme d'études ; gestion de l'école et organisation des responsabilités pédagogiques ; existence d'un système d'évaluation et de tutorat et liaison avec d'autres organismes (CERI/OCDE, 1995).

Outre ces informations, des données ont été recueillies sur les compétences en lecture d'un certain nombre d'élèves de chaque école. Ces tests ont été réalisés par la LEA et font l'objet d'un rapport distinct (voir appendice 3.5). C'est parmi les élèves dont les résultats des tests ont été inclus dans ce rapport qu'a été sélectionné l'échantillon sur lequel a été testé le questionnaire sur les services reçus (voir CSRI ci-dessous). Les différents indicateurs compilés dans ce cadre – qualité, gestion et connaissances acquises par les élèves – peuvent être considérés soit comme des mesures directes de l'efficacité des résultats, soit comme des indicateurs « intermédiaires » en la matière.

En principe, la partie de l'évaluation coût-efficacité concernant l'estimation des coûts devrait porter sur chacun des éléments de ressources mis en œuvre au bénéfice de l'éducation, du soutien, du mode de vie et des activités d'un enfant qui pourrait être éventuellement influencé par le fait que cet enfant fréquente l'un ou l'autre type d'établissement. Nous savons par exemple que par rapport à l'école pratiquant l'intégration scolaire, l'école spéciale est moins suivie par le psychologue scolaire et plus par les médecins. Il se peut donc que les élèves fassent davantage (ou moins) appel à ces services en dehors de l'école. De même, les parents peuvent devoir, selon les cas, apporter plus ou moins de soutien à leur enfant pour les devoirs à la maison ou faire appel à des professionnels pour aider les enfants dans leurs tâches scolaires après les heures de classe. La prise en charge des enfants sur le plan de leur santé physique et mentale peut aussi exiger différents niveaux de services,

selon qu'ils fréquentent l'un ou l'autre type d'école. (En l'absence d'informations plus précises sur la santé des élèves, ces indicateurs de services peuvent également servir d'indicateurs représentatifs des besoins.) A chacun de ces éléments, dont certains peuvent dans la pratique être négligés, correspondent des incidences financières.

Quantifier et estimer les résultats et les coûts

La troisième étape d'une évaluation économique consiste à mesurer, c'est-à-dire à quantifier, les coûts et les effets. Si l'on procédait à une analyse coût-avantage, il faudrait également estimer en termes monétaires les effets, autrement dit les résultats. Nous avons déjà fait observer combien il peut être difficile d'affecter des valeurs monétaires à des résultats et assurément à tout l'ensemble d'indicateurs de résultats de l'éducation d'enfants ayant des besoins particuliers, alors même qu'un grand nombre d'études dans le domaine de l'éducation retiennent très couramment comme principal indicateur des mesures de revenus ou de productivité. Pour les enfants d'âge scolaire handicapés ou ayant des difficultés d'apprentissage, on pourrait considérer que les indicateurs de résultats liés à l'emploi n'ont pas de rapport direct avec les objectifs de l'éducation spéciale et/ou renvoient à une échéance trop éloignée dans le temps. Dans une première étude exploratoire telle que celle-ci, il n'était pas possible de se fixer un horizon aussi lointain.

On pourrait certes dire que la mesure de l'âge de l'intéressé en ce qui concerne la lecture ou les mathématiques est une mesure de résultat parce qu'elle représente un niveau de connaissances dans la matière en question par rapport à la norme générale. Mais lorsque cette mesure reste ponctuelle, il est évident qu'elle peut être brouillée par toute une série d'autres facteurs tels que les aptitudes innées de l'enfant. Pour obtenir une mesure plus exacte, correspondant à une acception plus courante de la notion de « résultats », il faut observer l'évolution de la mesure dans le temps en employant le même instrument d'évaluation pour calculer l'évolution du score de chaque élève. Le rapport sur les compétences en lecture comporte des données sur l'évolution des scores dans le temps (voir appendice 3.5). Chaque année, des contrôles sont opérés dans l'établissement pratiquant l'intégration scolaire sur les enfants à besoins « attestés », notamment au moyen de tests normalisés de lecture et d'orthographe et de compréhension du vocabulaire parlé. On cherche également à recueillir l'opinion des enfants sur leurs progrès ainsi que celle des responsables du groupe de suivi, des enseignants et des parents. La collecte systématique de données de ce type représente un point de départ utile pour la mesure des résultats de l'enseignement et leur exploitation permettrait d'avancer sur la voie d'une quantification précise des résultats finals.

Les mesures de coûts se fondent sur les données relatives à l'utilisation des services obtenues pour chaque enquêté. Dans la présente étude, les données demandées concernent le trimestre scolaire écoulé. Cette période a été choisie parce que les enfants objets de l'étude étaient à ce moment scolarisés et qu'il fallait, sans trop risquer d'infidélités de mémoire des parents, enquêter sur une période où l'enfant aurait vraisemblablement eu recours à des services moins souvent utilisés (du type rendez-vous avec le psychologue scolaire ou consultation externe à l'hôpital). Les données relatives à l'utilisation des services ont été recueillies à l'aide d'une variante de l'Inventaire des services reçus par les clients (Client Service Receipt Inventory – CSRI) dont on trouvera une copie dans l'appendice 3.1 (Beecham et Knapp, 1992).

Les coûts sont imputés tour à tour à chacun des services ou éléments de soutien en utilisant les meilleures estimations disponibles du *coût d'opportunité marginal sur une longue période* où « marginal » correspond au coût supplémentaire dû à l'ajout d'un utilisateur de

plus et « coût d'opportunité » correspond, comme en économie classique, au coût des occasions auxquelles on a renoncé en ne faisant pas usage au mieux d'une ressource. Il se trouve que le coût budgétaire moyen à court terme (obtenu à partir d'une série complète de comptes d'organismes), plus les dépenses d'investissement et les frais généraux correspondants, est selon toute hypothèse proche du coût marginal sur la longue période dans le cas d'un grand nombre de services ; aussi le considère-t-on comme suffisamment proche pour être utilisable dans les travaux empiriques que requièrent la plupart des évaluations économiques.

L'estimation du coût du soutien parental est dans la présente étude l'élément qui prête le plus à discussion, car d'aucuns prétendent que tous les parents devraient pouvoir aider leurs enfants d'âge scolaire à faire leurs devoirs à la maison, à devenir autonomes, etc. S'agissant d'enfants à besoins particuliers, il ne faut pas sous-estimer l'importance de leur concours mais la valeur monétaire à lui attribuer n'est pas immédiatement évidente. Dans notre étude pilote, nous avons adopté deux approches : nous avons estimé le coût du soutien parental (en considérant que le niveau d'apport déclaré par les parents était exact) soit à zéro, soit à 10 GBP de l'heure (enseignant de grade 0 plus les charges fixes).

Dans la présente étude, nous avons pris grand soin, pour les deux écoles de calculer avec exactitude leurs coûts annexes. Nous avons organisé des entretiens dans chacune des écoles pour obtenir au moyen d'un questionnaire normalisé (voir appendice 2.1) des informations financières permettant de ventiler les coûts globaux et, pour l'école pratiquant l'intégration scolaire, d'identifier les coûts additionnels imputables à l'éducation des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers.

En principe, c'est aux statistiques locales qu'il faut se reporter pour estimer le coût de certains autres services. Si par exemple, quelques-uns des enfants étudiés vivent dans des foyers pour enfants – dont le coût fait considérablement grimper le coût global des services – il faudra demander des chiffres aux établissements eux-mêmes car ces coûts varient vraisemblablement d'une région du pays à l'autre et même à l'intérieur des régions. Pour les services susceptibles de représenter une part moins importante de la totalité des coûts de garde et de soins, on peut utiliser des estimations plus générales (Allen et Beecham, 1993). Il existe un excellent répertoire d'estimation du coût des services qui est mis à jour chaque année et qui peut aider à réaliser ce travail d'estimation (Netten et Dennett, 1995, 1996).

Comparer les coûts et les résultats

La quatrième étape consiste à comparer les coûts et les résultats. Les comparaisons entre les différentes solutions portent sur les coûts et sur les résultats (efficacité), une fois effectuées les récapitulations possibles. (Dans les analyses de coût-avantages, on peut comparer directement les coûts d'une politique à ses avantages de même que les différences ou ratios coût-avantages entre les différentes solutions.) Des difficultés peuvent survenir lorsque coûts et résultats ne se présentent pas dans le temps selon le même schéma – les coûts sont supportés sur le moment tandis que les résultats ne se font sentir que plus tard – et la procédure habituelle consiste à ramener les coûts et résultats futurs à une valeur actuelle avant d'établir des comparaisons. Notre présente étude pilote ne comporte pas de données longitudinales et cet éventuel problème ne se pose pas.

La technique la plus fréquemment employée dans les analyses coût-efficacité est celle-ci : on calcule les coûts moyens pour chacun des échantillons puis on les compare avec les résultats. La règle de décision la plus simple consiste à comparer les coûts et les résultats synthétiques pour chacun des groupes ou modèles et de conclure que l'option assortie du

coût le plus faible par niveau donné de résultat est la plus efficiente*. Dans la pratique cette règle de décision peut ne pas être d'application facile. Lorsqu'on utilise des mesures multidimensionnelles de résultats, il se peut que l'on enregistre des améliorations de certaines dimensions mais qu'il se produise une détérioration dans d'autres. Les comparaisons de coûts et de résultats peuvent également mettre en évidence différentes solutions préférentielles.

La comparaison des coûts et des résultats est manifestement l'étape la plus fondamentale et la plus intéressante de toute évaluation économique. Dans la présente étude, on considère deux niveaux de mesure de résultats. Premièrement, les informations recueillies au cours de visites bien ciblées effectuées par les chercheurs du CERI permettent de comparer et d'opposer les écoles sur un certain nombre d'aspects (voir ci-dessous), jetant ainsi les bases d'un examen plus général des coûts et des résultats intermédiaires. Deuxièmement, les données relatives aux compétences en lecture ont été recueillies pour tous les enfants à besoins « attestés », dans chacune des écoles. Il s'agit de mesures individuelles des acquis dans une année donnée et lorsqu'elles sont rassemblées sur un certain nombre d'années pour chacun des différents élèves, elles fournissent une mesure des résultats définitifs ou d'évolution des capacités.

E*xaminer la sensibilité des observations aux hypothèses*

La cinquième étape consiste à examiner le degré de sensibilité des observations aux hypothèses formulées au cours de l'analyse. Cette cinquième étape est donc nécessaire pour vérifier les hypothèses formulées dans les calculs et les analyses ci-dessus au cas où une erreur ou une distorsion se serait produite.

Certaines de ces questions de sensibilité ont été abordées succinctement dans notre rapport lorsqu'on a utilisé, pour certains services, des données relatives aux coûts applicables au niveau national, défini clairement les différents types de services reçus et donné le détail des incidences financières de la prise en charge des enfants dans l'une et l'autre école. On notera également que l'étude pilote ne porte que sur un petit nombre d'élèves et se propose d'illustrer la méthodologie plutôt que de donner des résultats définitifs. (Il est peu probable que les enfants soient représentatifs de l'ensemble des élèves à besoins particuliers). Il faut donc être prudent dans l'interprétation des résultats de l'étude.

E*xaminer les effets de répartition*

La dernière étape est nécessaire si, comme cela est souvent le cas, l'objectif essentiel de l'évaluation est de mesurer l'efficience (différences au plan coût-efficacité). En réalité, l'équité c'est-à-dire l'impartialité dans la répartition du fardeau financier et la possibilité de jouir des résultats est souvent au moins d'égale importance. La répartition des ressources peut être étudiée de différentes manières, en examinant par exemple ses incidences selon la zone géographique ou le groupe (défini le cas échéant en fonction du niveau d'aptitudes, de l'âge ou du sexe).

* L'estimation des fonctions supplémentaires de coûts peut éclairer ces résultats généraux mais cette approche exige de disposer d'un grand échantillon d'enquêtés pour garantir la solidité et la justesse des résultats. Ces fonctions de coûts permettront d'élucider et d'« expliquer » statistiquement les variations inter-individuelles et devraient en particulier éclairer les liens entre les coûts et les résultats. Ces *fonctions de comportement des coûts* ont été utilisées à ces fins dans certaines de nos évaluations précédentes concernant les soins de santé et l'aide à caractère social ; des détails peuvent être obtenus sur demande. Voir Knapp (1995, chapitre 4).

Au cours de cette recherche, nous nous sommes intéressés à la répartition des ressources entre les services et les organismes. Compte tenu du fait que la politique nationale est de développer plutôt l'enseignement intégré que l'enseignement séparé pour les enfants à besoins particuliers, le niveau de ressources non scolaires mises en œuvre pour le soutien des élèves dans chacun des types d'établissement est particulièrement éclairant. Alors que les restrictions imposées aux budgets des soins de santé et de l'aide à caractère social semblent se renforcer sans cesse, on doit s'interroger sur la disponibilité de ces aides extérieures.

2.3. *Synthèse*

Les évaluations économiques ne diffèrent pas des évaluations réalisées dans le cadre d'autres disciplines en ce sens qu'elles exigent une base théorique solide. La méthode qui a eu notre préférence et que nous avons élaborée et affinée à la PSSRU (Personal Social Services Research Unit) au cours de nos travaux de recherches dans le domaine des soins de santé et de l'aide à caractère social se fonde sur la *construction d'un modèle de bien-être*. Ce modèle a été expressément mis au point pour des travaux dans des domaines précis, mais de par son caractère général et sa flexibilité, il s'est révélé adaptable et largement applicable. Il se fonde sur de solides principes économiques et constitue en fait une structure dans laquelle peuvent être intégrés les méthodes, les observations et les savoir-faire de nombreuses disciplines. Cette conjugaison de points de vue et ces échanges d'idées sont utiles lorsqu'il s'agit d'évaluer les problèmes complexes que pose tout service et sont particulièrement indiqués lorsque le sujet d'étude est l'éducation des enfants à besoins particuliers pour laquelle il est souvent fait appel aux prestations de spécialistes venus d'horizons différents – santé, aide sociale et enseignement.

La *construction d'un modèle de bien-être* offre un cadre de référence global qui précise les composantes de l'évaluation et les liens que l'on peut raisonnablement établir entre elles. Le modèle indique qu'il existe une relation entre les *apports de ressources* (le personnel, les bâtiments, l'équipement et les autres ressources que l'on peut mesurer et récapituler sous forme de coûts) et les *résultats finals* qui se traduisent par une évolution du niveau d'instruction, de la santé ou du bien-être des utilisateurs (élèves, patients, clients) qui résulte de ces associations d'apports de ressources.

Cette relation apports-résultat est légèrement modifiée par les influences qu'exercent les *résultats intermédiaires* (les associations des nombreux et différents services utilisés et leurs qualités) et par les *apports autres que de ressources*. Ces derniers correspondent à tout ce qui influe sur ce que parvient à faire un service (ce que l'on appelle les résultats finals) et qui ne s'exprime pas facilement en termes de coûts. Ce type d'apports n'a pas de prix sur le marché. On peut citer comme exemples les attitudes et les caractéristiques des personnes qui participent au processus pédagogique (les enseignants et les élèves) et notamment, le milieu scolaire et le climat de la classe, la qualité des relations entre les enseignants et les élèves et entre les enseignants et les parents (ainsi que les relations élèves-parents) et l'environnement éducatif local et national. En règle générale, il est possible de susciter ou de développer de tels apports, bien que le processus soit souvent plutôt lent, mais il n'existe pas de marché sur lequel les acheter ou les vendre (directement) et il n'est ni facile ni peut-être raisonnable de les exprimer en termes monétaires. Etant donné que ce ne sont ni des résultats proprement dits (même si l'existence de certaines qualités de milieu soit hautement souhaitable) ni des coûts, les évaluations économiques risquent de les laisser passer. Certaines des caractéristiques scolaires abordées dans l'étude du CERI entrent manifestement dans la catégorie des apports autres que de ressources. Dans cette étude pilote, ce sont

assurément des indicateurs importants des pratiques et des qualités des établissements considérés.

Grâce à cette description de l'analyse coût-efficacité que nous venons de faire, nous savons maintenant à quoi notre évaluation doit aboutir (les objectifs de l'étude) et nous disposons de la structure nécessaire pour pouvoir atteindre ces objectifs (la méthode de l'étude). Nous possédons aussi un bref énoncé des activités à mener – énoncé dont l'apparente simplicité risque d'induire le lecteur en erreur. Aussi le mettons-nous en garde : effectuer une analyse coût-efficacité (ou, bien entendu aussi, une évaluation économique) n'est pas forcément une tâche facile et rapide. Il faut savoir qu'une évaluation économique ne consiste pas simplement à surajouter un petit élément relatif aux coûts à une étude existante. Une évaluation économique est un moyen d'analyser les coûts et les résultats d'une certaine ligne de conduite et, de ce fait, elle nécessite souvent la collecte d'une série de données complexes et détaillées et de très grandes compétences techniques pour traiter, analyser et interpréter les données.

On verra dans la section suivante une application pratique de cette méthodologie à l'étude de deux modèles d'enseignement : l'enseignement intégré et l'éducation spéciale. Nous nous sommes particulièrement attachés à l'identification, au chiffrage et à l'évaluation des coûts (étapes 2 et 3), en les illustrant au moyen des données collectées durant l'étude pilote. La section se termine par une analyse de l'étape 4, qui donne lieu à une comparaison des coûts et des résultats au moyen des paramètres généraux décrits précédemment.

3. L'étude pilote : une illustration

Cette section s'articule autour des quatre grands objectifs définis précédemment. Nous décrivons premièrement de quelle manière nous rassemblons les données relatives à l'ensemble des services et des soutiens dont bénéficient les enfants à besoins particuliers afin de calculer les coûts correspondant à chaque type d'enseignement. Deuxièmement, nous donnons le total des coûts et leur décomposition par source de financement (y compris les coûts supportés par la famille) pour chaque type. Troisièmement, nous examinons la question des différences entre individus pour ce qui concerne les coûts totaux et les coûts par rubrique et leurs relations possibles avec les caractéristiques des individus, et selon le type d'enseignement. Enfin nous décrivons au niveau global, les liens existant entre les coûts, les besoins des enfants et les résultats.

3.1. *Collecte des données relatives aux services reçus et calcul des coûts y afférents*

Nous avons établi spécialement pour ce projet un Inventaire des services reçus par les clients (Client Service Receipt Inventory – CSRI) afin de rassembler des informations rétrospectives (concernant le trimestre scolaire écoulé) pour tous les services de soutien utilisés en dehors de l'école. Chacun de ces services implique des frais dont il faudra tenir compte dans le calcul des coûts de soutien globaux. Cet inventaire porte sur les questions suivantes : les conditions de logement ; la profession des parents et le revenu du ménage (qui sont aussi des indicateurs de la situation socio-économique couramment utilisés) ; les services reçus tout spécialement pour répondre aux besoins éducatifs (tels que les professeurs particuliers à domicile) ; les services reçus pour répondre aux besoins de soins de santé et d'aide sociale (consultations à l'hôpital, prise en charge médicale temporaire, etc.) ; et le soutien que les parents ou la famille d'accueil apportent sur le plan éducatif (voir l'annexe 1). Les entretiens avec les parents ou la famille d'accueil de huit enfants (dont on cherchait à connaître le niveau scolaire) ont été réalisés soit par un enseignant (à l'école spéciale) soit par un membre de l'équipe de recherche du CERI (pour les élèves de l'école

pratiquant l'intégration scolaire). L'organisation des entretiens relevait de l'entière responsabilité du chercheur du CERI/OCDE, conformément au principe selon lequel dans le cas de notre étude pilote, comme dans celui d'une véritable analyse coût-efficacité, l'administration du questionnaire CSRI doit être totalement intégrée aux autres activités de collecte de données.

Comme dans la plupart des autres projets faisant intervenir l'emploi du CSRI, cet instrument s'est révélé acceptable aussi bien pour les enquêteurs que pour les enquêtés et commode pour enregistrer l'information et calculer les coûts de la panoplie de services reçus par les individus. Nous nous sommes rendus compte qu'il fallait bien préciser dans le questionnaire que celui-ci portait uniquement sur les services reçus en dehors de l'école et aussi que mieux valait faire conduire l'interview par un chercheur que par une personne très liée à l'éducation de l'enfant.

Le tableau A3.1 récapitule les soutiens reçus par chacun des adolescents au sujet desquels des données ont été collectées dans le cadre de l'étude pilote. Les adolescents ont été divisés en deux groupes en fonction du type d'école fréquentée. Le tableau précise dans quel milieu familial les adolescents vivent, le type d'éducation, de services de soins de santé et d'aide sociale qu'ils reçoivent en dehors de l'école, et comporte une note sur les services jugés utiles par les parents ou les « lacunes » observées de la panoplie des aides.

Tous les enfants étudiés vivaient au domicile de leurs parents et étaient des « handicapés attestés » au titre d'une des lois sur l'éducation. Aucun d'eux n'utilisait d'appareillage individuel pour se déplacer, communiquer, etc., mais nous savons que l'école intégrée avait été aménagée pour pouvoir accueillir des enfants en fauteuil roulant. Nous avons pu recueillir des données sur un large éventail de services de soins de santé et d'aide sociale mais en dehors des services mis à disposition par l'école, nous avons constaté que ce sont les parents qui représentent la principale source d'aide. Ils passent jusqu'à 10 heures par semaine à aider leurs enfants à faire leurs devoirs à la maison et à leur enseigner à se débrouiller tout seuls.

3.2. *Inventaire des coûts totaux et de leur décomposition*

Pour calculer les coûts de l'aide au cours du trimestre scolaire écoulé, on combine les informations concernant la durée et la fréquence d'utilisation des services par les enfants avec des informations relatives au coût unitaire de chaque service. Le tableau A3.2 énumère les coûts unitaires de chaque service utilisé et précise l'origine des données. Une très grosse partie du travail des chercheurs a consisté à déterminer avec exactitude les coûts pour chacune des deux écoles. Ils se sont rendus dans chacune afin d'y interviewer les personnes qui possèdent le plus d'informations sur les dépenses de l'école et les activités engendrant des coûts (personnel et élèves). Ces entretiens sont résumés dans les appendices 3.3 et 3.4. Les coûts calculés pour chaque école comprennent les dépenses d'exploitation liées au fonctionnement de l'école et à l'enseignement dispensé aux élèves (coûts ajustés pour faire apparaître les surcoûts dus à l'accueil d'élèves à besoins particuliers dans l'école intégrée. Environ 80 % du revenu des écoles sont constitués par le versement de montants forfaitaires par personne qui dépendent de l'âge et varient peu d'une circonscription scolaire à l'autre. Étant donné que toutes les écoles sont encouragées à respecter des limites budgétaires strictes, ces coûts valent au plan national. Les coûts que nous avons comptabilisés comprennent également les coûts supportés par d'autres organismes pour la prestation de services tels que l'orthophonie ou les examens médicaux ou bien pour l'utilisation des équipements collectifs tels que la piscine, le centre sportif ou les bibliothèques, et tiennent compte des dépenses d'investissement concernant les bâtiments et les équipements spéciaux. Les coûts

Tableau A3.1. **Services dont ont bénéficié les membres de l'échantillon au cours du trimestre écoulé**

École pratiquant l'intégration scolaire

	BH	NL	KQ
Milieu familial	Vit avec ses deux parents salariés et un frère ou une sœur dans un logement de quatre pièces dont la famille est propriétaire	Vit avec deux parents non salariés et deux frères ou sœurs dans un logement de quatre pièces dont la famille est propriétaire	Vit avec un parent salarié et un frère ou une sœur dans un logement de quatre pièces dont la famille est propriétaire
Âge du jeune élève	15	13	15
Services extra-scolaires	Aucun	Soutien d'un enseignant 1 heure par semaine	Aucun
Soutien parental	BH ne veut pas d'aide	5 heures par semaine notamment pour l'aider à surmonter ses angoisses	8 heures par semaine pour l'encourager à s'intéresser à son travail scolaire
Services de soins de santé et d'aide sociale	Aucun	Consultation externe d'un orthodontiste, visite à domicile d'une heure et demie d'un psychologue scolaire	Aucun
Services particulièrement utiles	Visite médicale et contrôle dentaire annuels à l'école	Psychologue scolaire, éducateur spécialisé	L'unité spécialisée de l'école primaire
Lacunes dans la panoplie des services	Activités pendant les vacances en dehors de la famille et aide pour trouver un emploi	Continuité du soutien des enseignants pendant le passage de l'école primaire à l'école secondaire	Davantage d'information de la part des enseignants de l'école

Tableau A3.1. **Services dont ont bénéficié les membres de l'échantillon au cours du trimestre écoulé** *(suite)*

École spéciale

	KC	TC	KE	DQ	ET
Milieu familial	Vit avec ses deux parents (dont l'un est salarié) et trois frères ou sœurs dans un logement de quatre pièces	Vit avec deux parents non salariés et un frère ou une sœur dans un logement locatif municipal de quatre pièces	Vit avec deux parents salariés et deux frères ou sœurs salariés dans un logement de quatre pièces dont la famille est propriétaire	Vit avec deux parents salariés et un frère ou une sœur dans un logement de quatre pièces dont la famille est propriétaire	Vit avec deux parents salariés et un frère ou une sœur dans un logement locatif privé de cinq pièces
Âge du jeune élève	15	13	15	13	15
Services extra-scolaires	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun
Soutien parental	10 heures par semaine pour l'aider à apprendre à se débrouiller seul	5 heures par semaine pour l'aider à faire ses devoirs et à apprendre à se débrouiller tout seul	3-4 heures par semaine pour l'aider à faire ses devoirs et à apprendre à se débrouiller tout seul	7 heures par semaine pour l'aider à faire ses devoirs et à apprendre à se débrouiller tout seul	10 heures par semaine pour l'aider à faire ses devoirs et à apprendre à se débrouiller tout seul
Services de soins de santé et d'aide sociale	12 séances de 20 minutes avec l'orthophoniste	10 séances de 20 minutes avec l'orthophoniste, 3 séances de 30 minutes avec le médecin scolaire	Aucun	Aucun	Aucun
Services particulièrement utiles	Orthophonie	L'orthophonie et la médecine scolaire	Aucun	Aucun	Aucun
Lacunes dans la panoplie des services	Allongement de la journée scolaire	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun

Tableau A3.2. **Coûts des services (prix 1995-96) et sources des données**

Service	Coût unitaire	Source des données
École pratiquant l'intégration scolaire	1 841 GBP par trimestre[1]	Compte de charges de l'école et interview
École spéciale	1 646 GBP par trimestre	Compte de charges de l'école et interview
Enseignement des mathématiques	19 GBP de l'heure	Salaire plus charges fixes
Psychologue scolaire	55 GBP par heure de consultation	Netten et Dennet (1996)
Orthophoniste	39 GBP par heure de consultation	Netten et Dennet (1996)
Médecin scolaire	158 GBP par jour	Salaire plus charges fixes
Soutien parental	10 GBP de l'heure	Enseignant de grade 0 plus charges fixes

1. Coût moyen par trimestre ajusté pour tenir compte du surcoût dû aux élèves à besoins particuliers.

qu'aurait pu engendrer la fourniture de services à des utilisateurs des équipements scolaires qui ne seraient *ni* des élèves *ni* des personnels de l'établissement ne seraient pas pris en compte avec cette méthode globale mais nous n'avons pas rencontré ces catégories de coûts dans les écoles où nous avons enquêté.

Le coût moyen calculé sur la *totalité* des élèves qui fréquentent l'école pratiquant l'intégration scolaire (2 200 GBP par an) a été ajusté de façon à mieux répartir le coût de la prise en charge des enfants à besoins particuliers. Ainsi, le coût moyen de l'éducation des enfants à besoins particuliers fréquentant l'école intégrée s'élève à 5 523 GBP par an, montant qui est environ deux fois et demie supérieur au coût moyen de l'éducation des élèves de cette même école qui n'ont pas de besoins particuliers.

Pour les élèves fréquentant l'école spéciale, il était moins difficile de calculer les coûts de leur éducation scolaire puisque tous les élèves ont des besoins particuliers. Toutefois, il n'était pas possible de ventiler les coûts scolaires (pour chacune des écoles) en fonction des différents besoins des élèves composant les groupes ayant des besoins particuliers. Après déduction de la valeur des actifs et des dépenses effectuées directement par la LEA, le coût moyen s'élève à 4 938 GBP par an à l'école spécialisée.

Dans une véritable étude coût-efficacité portant sur un échantillon plus large, il faudrait probablement s'attacher à calculer avec exactitude le coût des locaux spécialement aménagés et des services particuliers rendus dans ce cadre, d'autant plus que des pratiques différentes en matière d'intégration scolaire peuvent fort bien donner lieu à des aménagements différents. Ces coûts peuvent représenter une large part du coût total de l'aide et risquent de varier énormément en fonction du type d'installations. Par exemple, les coûts d'opportunité d'un enfant habitant chez ses parents, placé dans une famille d'accueil, ou vivant dans un internat employant du personnel seront vraisemblablement très différents.

Dans cette étude pilote, nous avons dans une certaine mesure tenu compte de la variabilité de ces coûts en attribuant une valeur non négative à l'intervention des parents qui aident leur enfant à faire ses devoirs à la maison et à apprendre à se débrouiller tout seul (estimée au coût de l'apport d'un enseignant de grade 0). Comme nous l'avons fait observer précédemment, c'est là un des coûts qui peut être affecté à l'aide parentale. Nous n'avons pas calculé le coût d'autres éléments tels que le coût de l'hébergement et d'autres fonctions d'assistance assurées à la maison, ni les dépenses quotidiennes de subsistance. Les deux estimations possibles du coût du soutien parental ont été incluses dans le tableau A3.3. Ce tableau comprend également les coûts des services extérieurs à l'école utilisés par les adolescents. Les coûts unitaires de tous les autres services qui, de toute façon, ne représentent qu'une faible proportion des coûts totaux de soutien, ont été calculés à partir d'autres sources. Il s'agit généralement de coûts applicables au niveau national, ce qui répétons-le donne à la méthodologie une meilleure validité nationale. Les coûts unitaires figurent au tableau A3.2 et les caractéristiques des services reçus au tableau A3.1. Mais, au total, ces coûts ne représentent qu'une très faible partie du coût de l'aide apportée à ces adolescents quand on le compare à celui supporté par l'école.

3.3. *Examen des différences de coûts*

La variation des coûts entre les différents modèles possibles d'aide aux enfants à besoins éducatifs particuliers est faible et tient essentiellement à la différence des coûts directs entre les écoles. Il ressort aussi du tableau A3.3 que la prise en compte du soutien parental au taux de 10 GBP de l'heure change considérablement le total.

Les coûts de l'éducation d'un élève sont identiques, de même que la gamme des services fournis dans les écoles. Outre les services pédagogiques, l'établissement intégré pro-

Tableau A3.3. **Coûts total et par rubrique, par trimestre**

Aux prix de 1995/96

Élève	Coûts (GBP par trimestre)				
	École	Soutien extra-scolaire[1]	Soutien parental[1]	Total, non compris le soutien parental	Total, y compris le soutien parental
BH	1 841	0	0	1 841	1 841
NL	1 841	418	650	2 259	2 909
KQ	1 841	0	1 040	1 841	2 881
KC	1 646	154	1 300	1 800	3 100
TC	1 646	366	650	2 012	2 662
KE	1 646	0	455	1 646	2 101
DQ	1 646	0	910	1 646	2 556
ET	1 646	0	1 300	1 646	2 946

1. Pour ces coûts, la durée du trimestre scolaire est estimée à 13 semaines.

pose des services d'orthophonie, de physiothérapie, des examens de la vue, des examens médicaux et une aide psychologique. A l'exception de la physiothérapie et du complément de soutien (irrégulier et modeste) apporté par le service consultatif en charge des besoins particuliers, l'école spéciale propose la même gamme de services. Ce qui change d'une école à l'autre, c'est l'*intensité* des services proposés. Par exemple, dans l'école pratiquant l'intégration scolaire, les 71 enfants à besoins « attestés » n'ont qu'une heure par semaine d'orthophonie et une heure de physiothérapie tous les quinze jours et il n'y a en fait que deux ou trois de ces enfants qui bénéficient réellement de ces services de soutien. Le psychologue scolaire passe 30 heures par an avec les élèves à besoins particuliers pour leur apporter un soutien général et individuel. A l'école spéciale, le directeur estime que le service de psychologie scolaire ne consacre pas plus de 12 heures par an au suivi de 94 élèves.

On pourrait s'attendre à ce que les coûts pour chacune des écoles varient en fonction des besoins des élèves mais nous n'avons guère recueilli de mesures directes à cet égard dans cette étude pilote dont, en outre, l'échantillon n'était pas suffisamment important pour permettre de réaliser des tests satisfaisants. En gros, à l'école intégrée, les effectifs par enseignant sont de 16:1 mais il y a en outre une équipe spécialisée (Special Needs Faculty) comptant 18 personnes pour un effectif de 58 enfants subventionnés, 13 élèves à besoins « attestés » non subventionnés et 135 autres élèves déclarés comme enfants à besoins particuliers. Six de ces élèves ont un handicap si sévère qu'il faut du personnel additionnel pour les aider. Quatre aides-éducateurs, équivalents plein temps, et un enseignant à mi-temps se consacrent à ce groupe d'enfants que nous n'avons pas inclus dans notre échantillon. Par ailleurs, nous savons également qu'un certain nombre d'enfants se déplacent en fauteuil roulant ; on peut imaginer qu'ils ont besoin d'assistance pour circuler dans l'école et peut-être pour accomplir certains actes de propreté. Si l'on a mis en place le programme de lecture à deux (Paired Reading Scheme), c'est très certainement que l'on a constaté que certains enfants ont de très importants problèmes éducatifs auxquels la méthode pédagogique du programme scolaire différencié ne permet pas de répondre totalement.

Bien entendu, tous les élèves de l'école spéciale sont titulaires de l'« attestation » de handicapés. La majorité (86 %) ont des besoins particuliers modérés (« autres difficultés d'apprentissage »), mais les 5 % qui souffrent de graves troubles de l'apprentissage ont vraiment besoin d'un soutien beaucoup plus important tandis que les 9 % d'élèves qui sont caractériels ou présentent des troubles du comportement peuvent être une source de problèmes car ils peuvent perturber la classe et distraire les autres élèves de leur travail. Ils exigent beaucoup de temps et de contacts avec les organismes extérieurs (en particulier le département des services sociaux). Le directeur a indiqué que son école comptait une proportion croissante d'enfants caractériels ou souffrant de troubles du comportement et que la dotation versée par la LEA n'était nullement suffisante.

Pour pouvoir ventiler les coûts générés à l'intérieur de l'école entre les différents élèves il faudrait disposer de données beaucoup plus détaillées que celles que nous avons pu collecter dans le cadre de cette étude pilote. Or, de telles données seraient extrêmement précieuses pour savoir combien coûte exactement l'intégration dans le système scolaire normal d'enfants très handicapés et doter les écoles des fonds nécessaires. Il n'est pas exclu que dans le cas de certains enfants, l'intégration scolaire soit plus onéreuse que le placement dans une école spéciale.

3.4. *Étude des liens entre les coûts et les résultats*

Une mesure de résultats (progression) couramment utilisée dans les écoles est celle des progrès en lecture des élèves. Pour cette étude, on a fait passer des épreuves de lecture aux enfants à besoins « attestés » dans chacun des deux établissements (voir appendice 3.5) pour déterminer leur âge sur ce plan. Les élèves des deux établissements ayant fait l'objet du questionnaire « CSRI » ont été inclus dans l'échantillon, mais nous ne les avons pas appariés.

Il est apparu que bien qu'il s'agissait dans presque tous les cas d'enfants ayant officiellement des difficultés modérées d'apprentissage, les élèves de l'école spéciale étaient en général en retard. Le tableau A3.4 donne la progression médiane en lecture des élèves par année scolaire d'après les tests réalisés en 1995.

Des progrès ont été constatés chaque année entre 1992 et 1996 dans 53 cas chez les élèves de l'école intégrée et dans 71 cas chez ceux de l'école spéciale. Sur deux ans, les progrès constatés sont au nombre de 25 et 27 respectivement. Aussi bien sur une année que sur deux années, les progrès réalisés (mesurés au moyen de la variation médiane de l'indicateur SPAR) à l'école intégrée sont bien supérieurs à ceux accomplis à l'école spéciale (voir appendice 3.5). Sur les huit membres de l'échantillon retenu pour notre étude de coûts, on observe entre 1994 et 1996 une légère progression de l'âge en lecture d'un élève de l'école spéciale et de deux élèves de l'école intégrée.

Il faut souligner le fait que ces données, quoique valables, sont simplement *illustratives*. La taille des échantillons est trop faible, en particulier pour faire apparaître des régularités

Tableau A3.4. **Progression médiane en lecture, 1995**

	École intégrée	École spéciale
Progrès médian sur une année	0.5	0.1
Progrès médians sur deux ans	1.2	0.5

en matière de coûts de l'éducation spéciale. De plus, une unique mesure de résultats (telle que la capacité de lecture) est manifestement insuffisante pour une étude coût-efficacité approfondie. L'ampleur des progrès que fait un enfant peut être limitée par les difficultés d'apprentissage qui lui sont propres, sans compter que les enfants témoignent d'aptitudes différentes selon les matières. Il est sans doute aussi important de mesurer les progrès sur des plans autres que celui de l'enseignement général – c'est-à-dire sur le plan technique et professionnel mais également ceux de la sociabilité, de la propreté et de la maîtrise des gestes. Et, bien entendu pour obtenir de bons indicateurs d'efficacité, il faudrait normalement renouveler plusieurs fois les mesures dans le temps.

Dans ces conditions, il est apparu impossible d'étudier les relations entre les coûts, les besoins et les résultats à l'occasion de cette étude pilote, ce qui ne gâche en rien l'intérêt qu'il y aurait à le faire dans le cadre d'une étude plus vaste.

3.5. *Synthèse*

L'expérience acquise au fil de cette étude pilote et les données recueillies auprès des deux écoles nous ont permis de vérifier la justesse de la méthodologie présentée à la section 2. Notre conclusion est que moyennant quelques petites modifications, le « *Client Service Receipt Inventory* » est un bon instrument pour ce genre de recherche même si les élèves font appel à un nombre relativement faible de services en dehors de l'école.

La méthodologie d'estimation des coûts afférents aux écoles et aux autres services s'est elle aussi révélée correcte si ce n'est qu'il faut pour la mettre en œuvre disposer d'informations suffisamment détaillées concernant la répartition du personnel et des autres ressources dans chaque type d'établissement et être assuré du concours des directeurs (et d'autres membres du personnel) des établissements aux travaux de recherche. La méthode pourrait être utilement améliorée, mais sans doute au prix d'une intensification considérable des travaux de recherche, pour ce qui est de la ventilation des coûts au sein de chaque école par classe ou (mieux encore) par élève. Pour ce faire, il faudrait observer ou questionner le personnel de manière très précise afin de savoir comment les ressources, notamment les heures d'enseignement, sont réparties entre les élèves, ou identifier, au moyen d'une analyse statistique minutieuse de données recueillies auprès d'un important échantillon d'écoles, les relations « moyennes » entre les coûts, les besoins des élèves et d'autres facteurs.

Il est manifestement nécessaire de procéder à une estimation très détaillée du coût des services et des dispositifs de soutien mis à la disposition des élèves, même s'il ressort de notre étude pilote que les dépenses des écoles représentent l'essentiel des coûts globaux. Les enfants handicapés ou en difficulté et leurs familles ont souvent besoin de l'aide spécialisée de toute une série d'intervenants, appartenant ou non au système éducatif et cela doit être pris en compte dans le processus d'évaluation. Le soutien parental est important pour un enfant, surtout pour un enfant ayant des besoins particuliers mais puisqu'il n'existe apparemment pas de moyen parfait de représenter ce soutien dans l'analyse des coûts, nous avons proposé deux possibilités ici.

Il faudrait, dans le cadre d'une étude plus vaste, rassembler des données relatives à un certain nombre de besoins et d'aspects des résultats pour pouvoir faire ressortir leur lien avec les coûts. Cela présenterait un intérêt en soi mais – comme nous l'avons fait observer ci-dessus – cela permettrait aussi la ventilation statistique de coûts qui sinon correspondent à des ensembles de coûts (pour des prestations de groupe) et améliorerait, par contrecoup, la précision de certaines estimations et la validité des comparaisons entre différents ensembles.

4. Remarques à propos de l'emploi de la méthode pour une étude multinationale

On ne peut guère douter de l'influence croissante des considérations économiques et du poids des faits économiques sur les décisions des pouvoirs publics dans toute une série de domaines, ni refuser de voir que ces effets s'exercent universellement, par delà les barrières nationales et culturelles. Toutefois, la manière dont cet intérêt pour l'économie s'est progressivement développé révèle les dangers d'un zèle hors de propos, d'une réaction exagérée à des données partielles ou d'une confiance trop optimiste en des faits et des arguments incomplets. C'est le cas en particulier lorsqu'il s'agit d'estimations de coûts et d'évaluations économiques. Il est largement admis par exemple qu'il faut se faire une idée des coûts mais les compétences nécessaires pour réaliser des études de coûts ou des évaluations économiques de plus grande portée sont peu répandues. C'est pour cette raison que nous avons pris soin, dans le présent rapport, de définir des cadres de référence conceptuels et méthodologiques dont nous pensions qu'ils seraient non seulement utiles pour l'étude pilote en cours au Royaume-Uni mais aptes à être repris sans difficulté dans d'autres pays et d'autres situations.

Il est important de disposer d'un cadre de référence conceptuel précis pour évaluer l'enseignement intégré et l'éducation spéciale et – en conséquence – d'une structure très complète pour le travail empirique à entreprendre. Dans le présent document nous proposons la construction d'une approche du bien-être comme cadre de référence conceptuel possible, en faisant observer son indubitable valeur dans différents contextes non éducatifs. Cette méthode met l'accent, entre autres, sur la nécessité de dresser la liste de la totalité des coûts et des résultats, même s'il s'est révélé ultérieurement infaisable, pour un travail empirique donné, de mesurer, dans la pratique, toute la série de coûts et de résultats. Ce cadre de référence devrait, à notre avis, bien fonctionner dans d'autres pays mais il y aurait lieu de l'adapter à différents contextes et systèmes éducatifs nationaux. Mais, bien entendu, l'avantage d'un cadre de référence de ce type est qu'il oblige la recherche à expliciter les composantes des processus éducatifs, des ressources et des résultats.

Bien évidemment, la situation et la culture locales influent sur les structures juridiques et administratives, les dispositifs budgétaires, les attentes sociales et éducatives (par exemple, eu égard à la signification de l'éducation au sein des systèmes socio-économiques), les rôles de la famille, les caractéristiques des services et les coûts unitaires. Naturellement, c'est cette même variabilité qui rend l'étude du CERI/OCDE aussi intéressante parce qu'elle révèle que des différences entre les pays peuvent apparaître en matière de coût-efficacité.

L'un des présupposés les plus marquants de la méthode que nous avons adoptée et qui est entièrement compatible avec les méthodes employées dans toute une série d'évaluations économiques appliquées est l'adoption en ce qui concerne les coûts de quatre principes simples : la nécessité de l'exhaustivité, l'intérêt d'étudier les variations, la nécessité impérative de faire des comparaisons valables (en prenant des objets de comparaison analogues), et les nombreux avantages que représente l'intégration des observations relatives aux coûts avec les données relatives aux résultats. Voilà les quatre principes qui ont été énoncés dans la présente étude pilote, même si l'on sait que les inévitables insuffisances des données que comporte une petite étude locale préliminaire de ce type ne permettront jamais d'illustrer la pleine application de chacun de ces principes dans les analyses empiriques.

L'un des outils empiriques utilisés dans l'étude pilote – une version modifiée du « Client Service Receipt Inventory » – s'est révélé utile. Lors de travaux de recherches sans rapport avec l'éducation, nous avons employé des versions du CSRI pour des études multinationales, ce qui nous a montré les différentes modifications qu'il fallait apporter à un instrument de cet ordre pour l'adapter à un ensemble de contextes sociaux, économiques,

administratifs et culturels. Cela dit, s'il est vrai que la collecte de données relatives à l'utilisation des services et la définition des coûts unitaires correspondants sont des tâches qui doivent être menées avec tout le soin voulu et en pleine connaissance des cadres conceptuels et administratifs sous-jacents, il reste de la marge pour introduire la souplesse et l'adaptation nécessaires aux études appliquées. Par exemple, plus on peut compter sur la participation de l'enquêteur, moins on a besoin de définir des groupes cibles de façon absolue au moment de la construction de l'instrument.

Une autre complication possible pouvant intervenir lorsqu'on effectue des évaluations économiques portant sur plusieurs pays concerne l'estimation et la comparaison des coûts unitaires. Bien entendu, des ajustements peuvent être apportés à l'aide des barèmes publiés de parités de pouvoir d'achat mais ils ne sont pas toujours satisfaisants et de nombreuses difficultés persistent au niveau des comparaisons financières. Les évaluations portant sur un même pays n'entraînent pas de telles difficultés. Il reste naturellement un certain nombre de problèmes d'évaluation dans *toute* étude, qu'elle soit nationale ou transnationale et nous nous sommes efforcés de les exposer dans le présent rapport.

Enfin, il est important de souligner la nécessité d'intégrer les points de vue et les constatations économiques à d'autres points de vue et constatations. Les évaluations économiques génèrent rarement, à elles seules, suffisamment de données pour permettre aux pouvoirs publics de prendre des décisions en connaissance de cause, surtout dans le domaine de l'éducation. La méthode employée dans la présente étude pilote met en évidence l'importance (et la possibilité) d'une telle interdisciplinarité.

Références

ALLEN, C. et BEECHAM, J. (1993),
« Costing services: ideals and reality », in A. Netten et J. Beecham (dir. pub.), *Costing Community Care: Theory and Practice*, Ashgate, Aldershot.

BEECHAM, J. et KNAPP, M.R.J. (1992),
« Costing psychiatric options », in G. Thornicroft, C. Brewin et J. Wing (dir. pub.), *Measuring Mental Health Needs*, Oxford University Press, Oxford.

BEECHAM, J. et KNAPP, M.R.J. (1995),
« The costs of child care assessment », in R. Sinclair, L. Garnett et D. Berridge (dir. pub.), *Social Work and Assessment with Adolescents*, National Children's Bureau, Londres.

BOTTOMS, A.E., KNAPP, M.R.J. et FENYO, A.J. (1995),
Intensive Community Supervision for Young Offenders: Outcomes, Process and Cost, Institute of Criminology Publications, Cambridge.

CERI/OCDE (1995),
Une vie active pour les personnes handicapées : enseignement efficace et structures de soutien pour les élèves handicapés dans un environnement intégré. L'enseignement intégré en Angleterre, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, OCDE, Paris.

DRUMMOND, M.F. (1980),
Principles of Economic Appraisal in Health Care, Oxford University Press, Oxford.

DRUMMOND, M.F., STODDART, G.L. et TORRANCE, G.W. (1987),
Methods for the Economic Evaluation of Health Care Programmes, Oxford Medical Publications, Oxford.

KNAPP, M.R.J. (1984),
The Economics of Social Care, Macmillan, Londres.

KNAPP, M.R.J. (dir. pub.) (1995),
The Economic Evaluation of Mental Health Care, Arena, Aldershot.

KNAPP, M.R.J. et BEECHAM, J. (1996),
« Programme-level and system-level health economics considerations », in H. Knudson et G. Thornicroft (dir. pub.), *Mental Health Service Evaluation*, Cambridge University Press, Cambridge.

KNAPP, M.R.J. et FENYO, A. (1989),
« Economic perspectives on foster care », in P. Carter, T. Jeffs et M. Smith (dir. pub.), *Social Work and Social Welfare Yearbook* 1989, Open University Press, Buckingham.

KNAPP, M.R.J. et NETTEN, A. (1997),
« The cost and cost-effectiveness of community penalties: principles, tools and examples », in G. Mair (dir. pub.), *Evaluating the Effectiveness of Community Penalties*, Avebury, Aldershot.

KNAPP, M.R.J. et SMITH, J. (1985),
« The costs of residential child care: explaining variations in the public sector », *Policy and Politics*, vol. 13, n° 2, pp. 127-154.

NETTEN, A. et BEECHAM, J. (dir. pub.) (1993),
Costing Community Care: Theory and Practice, Ashgate, Aldershot.

NETTEN, A. et DENNETT, J. (1995),
Unit Costs of Community Care 1995, Personal Social Services Research Unit, University de Kent à Canterbury.

NETTEN, A. et DENNETT, J. (1996),
Unit Costs of Health and Social Care 1996, Personal Social Services Research Unit, University de Kent à Canterbury.

Appendice 3.1

Inventaire des services reçus par les clients

Étude de l'éducation intégrée, 1996

Centre for the Economics of Mental Health (CEMH)

Personal Social Services Research Unit (PSSRU)
Université du Kent à Canterbury

Veuillez remplir ce questionnaire lors de l'entretien avec le/les parent(s) de l'enfant ou de l'adolescent ou avec la principale personne chargée de sa garde. Ce questionnaire est strictement confidentiel.

1. Renseignements de base

1.1. Nom de l'enfant ou de l'adolescent.....

1.2. Date de naissance .....

1.3. Date de l'entretien .....

2. Conditions de logement

2.1. Code postal de l'adresse actuelle (ex CT1 ou SW5) [ ]

2.2. Combien de pièces y a-t-il dans l'habitation actuelle ? [ ]

2.3. L'enfant vit-il dans un foyer spécialisé ? Oui Non

Si oui : veuillez indiquer le nom du foyer, son adresse et le nom de l'organisme qui le gère
.....
.....
.....

OCDE 1999

2.4. L'enfant vit-il chez ses parents ? Oui Non

Si oui : veuillez indiquer le mode d'occupation (cochez la case)

- ☐ Locataire d'un logement privé
- ☐ Locataire d'un logement municipal
- ☐ Locataire d'un organisme gestionnaire de logements
- ☐ Propriétaire-occupant
- ☐ Autres (précisez)

2.5. Combien d'enfants de moins de 16 ans vivent au foyer ? ☐

2.6. Veuillez compléter le tableau ci-dessous pour toutes les personnes âgées de plus de 16 ans et résidant avec l'enfant.

Lien avec l'enfant	Âge (approximatif)	Profession (y compris pour les chômeurs)	Nombre d'heures de travail par semaine

2.7. Combien de membres du ménage perçoivent des prestations sociales ? ☐

3. Services d'éducation dont bénéficie l'enfant

3.1. En dehors de l'aide reçue dans son école habituelle, l'enfant bénéficie-t-il d'autres services d'éducation ? Veuillez compléter le tableau ci-dessous pour le trimestre scolaire écoulé.

Service	Nombre total d'interventions	Durée moyenne de chaque intervention (en heures)	Prix de ce service par intervention
Enseignement particulier à domicile			
Enseignement particulier dans un service éducatif			
Cours supplémentaires			
Travailleur social scolaire			
Psychologue scolaire			
Agent chargé des personnes à besoins particuliers			
Autre (précisez)			
Autre (précisez)			
Autre (précisez)			

3.2. Combien d'heures par semaine les parents/la personne chargée de la garde de l'enfant passent-ils à aider l'enfant dans son travail scolaire ou à répondre à d'autres besoins éducatifs ?

Heures : ☐

Veuillez décrire les activités entreprises .....
.....
.....

3.3. L'enfant utilise-t-il un appareillage spécial (par exemple, pour communiquer, pour se déplacer) ? Si oui, donnez-en une brève description .....
.....
.....

3.4. L'enfant a-t-il été l'objet d'une « attestation » au titre des lois de 1981 et 1993 sur l'éducation ? Oui Non

4. Autres services dont bénéficie l'enfant

4.1. Services de prise en charge temporaire utilisés par l'enfant au cours du trimestre scolaire écoulé.

Services de prise en charge temporaire utilisés	Nombre de jours/d'heures
Nombre de jours à l'hôpital	jours
Nombre de jours en foyer d'hébergement	jours
Nombre de jours de placement temporaire dans une famille d'accueil	jours
Nombre d'heures de service d'aide à domicile	heures
Nombre d'heures d'excursions/d'activités organisées	heures
Autre (précisez)	
Autre (précisez)	

4.2. Autres services d'hospitalisation utilisés par l'enfant au cours du trimestre scolaire écoulé

Nombre d'admissions	Nom de l'hôpital	Catégorie du service (spécialité)	Nombre de jours d'hospitalisation
1			
2			
3			
Note : Une journée d'hospitalisation comprend une nuit.			

4.3. Autres services hospitaliers utilisés par l'enfant au cours du trimestre scolaire écoulé

Service consulté	Nombre de visites
Service des urgences	
Autre consultation externe	
Hôpital de jour	

Note : *Service des urgences :* visites non programmées suite à un accident ou une urgence ;
Autre consultation externe : correspond à une courte visite au personnel médical ou paramédical de l'hôpital ;
Hôpital de jour : le patient vient consulter un service et y reste une demi-journée ou une journée complète sans y passer la nuit. Il peut s'agir de petite chirurgie ou de thérapie professionnelle.

4.4. Outre les services signalés à la question 3.1, l'enfant a-t-il utilisé d'autres services ?

Oui Non

Si oui, veuillez indiquer de façon précise tous les autres services utilisés par l'enfant ou par les personnes chargées de la garde de l'enfant suite aux problèmes rencontrés par celui-ci. Veuillez remplir le tableau ci-dessous pour le trimestre scolaire écoulé.

4.5. Quels services ont été particulièrement utiles ? .....
.....
.....

4.6. Y a-t-il d'autres services dont les parents/les personnes chargées de la garde de l'enfant aimeraient pouvoir faire bénéficier l'enfant ? .....
.....

Merci

OCDE 1999

Services	Nombre total de visites	Durée moyenne par visite (en heures)	Nombre de visites à domicile
Médecin généraliste			
Aide psychopédagogique			
Aide bénévole			
Travailleur social			
Aide médicale à Domicile			
Orthophoniste			
Ergothérapeute			
Physiothérapeute			
Orthoptiste/Opticien			
Orthodontiste/dentiste			
Thérapeutes des médecines parallèles (précisez)			
Groupe d'apprentissage de l'autonomie			
Consultant social			
Psychologue			
Thérapie familiale			
Psychothérapeute			
Infirmière municipale pour handicapés mentaux			
Autres infirmières municipales			
Avocat/juriste			
Police			
Club social du département des services sociaux			
Club social d'un organisme bénévole			
Centre d'accueil			
Centre familial			
Autre (précisez)			
Autre (précisez)			
Autre (précisez)			

Fiche nº 1

Services dont l'enfant a bénéficié au cours du trimestre scolaire écoulé

Médecin généraliste
Aide psychopédagogique
Aide bénévole
Travailleur social
Aide médicale à domicile
Orthophoniste
Ergothérapeute
Physiothérapeute
Orthoptiste/Opticien
Orthodontiste/dentiste
Thérapeutes des médecines parallèles (précisez)
Groupe d'apprentissage de l'autonomie
Consultant social
Psychologue
Thérapie familiale
Psychothérapeute
Infirmière municipale pour handicapés mentaux
Autres infirmières municipales
Avocat/juriste
Police
Club social du département des services sociaux
Club social d'un organisme bénévole
Centre d'accueil
Centre familial
Autre (précisez)

Appendice 3.2

Aide-mémoire pour les entretiens dans les écoles

Note exclusivement destinée aux chargés d'enquêtes

Copie du compte d'exploitation (détaillé) pour 1994-95 ou 1995-96. L'*exercice comptable* 1994-95 est celui au cours duquel ont eu lieu les premières visites de sites ; quant aux données collectées pour le CSRI, elles concernent le trimestre de printemps de 1996. Ne pas oublier que les comptes peuvent couvrir la période allant de septembre à juillet, c'est-à-dire l'année scolaire.

Valeur, en capital, des immeubles et du terrain. Coût d'opportunité (autre meilleure utilisation possible).

Données relatives à l'activité des élèves et du personnel (financières). Dans les écoles pratiquant l'intégration scolaire, assurez-vous de disposer de suffisamment de renseignements pour calculer le surcoût dû à la présence, dans l'école, d'enfants à besoins particuliers.

Indicateurs (généraux ou spécifiques ?) de l'emploi respectif des ressources par les enfants des échantillons « appariés » (nous n'avons pas les noms de ces élèves).

Autres concours régulièrement apportés à l'école mais n'apparaissant pas dans le compte de charges. Citons comme exemples les inspections, et les prestations d'infirmières, de conseillers pour enfants à besoins particuliers ou de divers thérapeutes (orthophoniste, physiothérapeute).

Services de proximité, c'est-à-dire fournis à des groupes ou individus ne fréquentant pas l'école (coûts liés).

Utilisation d'autres équipements n'apparaissant pas dans les comptes (par exemple, piscine, centre sportif, bibliothèque).

Apports de bénévoles ou des parents.

Dons de matériels et similaires.

Ne pas oublier, le cas échéant, les questions auxquelles il n'aurait pas été répondu dans le CSRI. Veuillez rappeler aux directeurs et enseignants que les formulaires à remplir concernent les élèves dont les résultats en lecture et en mathématiques ont été recueillis. Les formulaires remplis doivent être renvoyés dès que possible à la PSSRU dans les enveloppes pré-affranchies fournies à cet effet.

Appendice 3.3

Informations financières concernant l'établissement pratiquant l'intégration scolaire

Deux entretiens ont eu lieu en janvier 1996 avec des administrateurs principaux d'un établissement pratiquant l'intégration scolaire des enfants à besoins particuliers, dans le ressort d'une autorité éducative locale (LEA) en Angleterre – l'économe (Finance and Resources Manager) et le coordonnateur chargé des enfants à besoins particuliers (Special Needs Co-ordinator).

Recettes

Pour ce qui nous occupe, il faut signaler deux changements qui sont intervenus après la visite des enquêteurs de l'OCDE au début de 1995. Tout d'abord, en septembre 1995, l'école a absorbé, administrativement parlant, une école spéciale située à proximité. La politique de la LEA étant de réduire le nombre de places en écoles spéciales, il était prévu de fermer cet établissement, ce qui aurait considérablement allongé la distance que les élèves auraient eu à parcourir pour se rendre à l'école. La période transitoire d'application de ce nouveau dispositif (trois ans) aura peut-être des répercussions importantes sur les coûts étant donné que le bâtiment de l'école spéciale demande beaucoup d'entretien et que la dotation accordée à l'école choisie comme modèle au titre de l'intégration scolaire est inférieure à celle précédemment allouée à l'école spéciale. D'après le rapport de l'OCDE, la différence pourrait s'élever à moins de 158 GBP par an par enfant ayant d'autres difficultés d'apprentissage et à 90 GBP par enfant ayant de graves troubles de l'apprentissage.

Le deuxième changement qui pourrait avoir des répercussions sur les coûts, à l'avenir, est une réorganisation administrative de l'école, qui comptera désormais une unité commerciale fonctionnant comme une société à responsabilité limitée. Cette société gérera les fonds engendrés en interne et favorisera ce mode de production de recettes. En 1994-95, les recettes ainsi encaissées se sont élevées à environ 92 000 GBP ; leur montant devrait passer à 100 000 GBP pour l'exercice comptable en cours (1995-96). Les recettes proviennent essentiellement de la location de bâtiments pour diverses fonctions (par exemple, le Centre de conférences sur le site du bas), des distributeurs automatiques, de la vente de vêtements d'uniforme scolaire (par exemple, de sweat-shirts) et d'une petite imprimerie qui travaille pour l'école et quelques institutions caritatives locales. En outre, quelque 8 000 GBP sont encaissées chaque année au titre des intérêts des comptes bancaires de l'école, autorisés par la réglementation (LMS).

Le budget de l'école, d'un montant de 3.5 millions de livres par an comprend les crédits LMS habituels dont l'essentiel est représenté par la dotation forfaitaire par élève en fonction de l'âge. Environ 5 % du budget provient des « primes » pour enfants à besoins particuliers (enfant ayant des difficultés d'apprentissage « graves » ou « autres », enfant carac-

OCDE 1999

tériel ou souffrant de troubles du comportement), des ressources liées à l'« attestation » de handicap ; et des ressources payables au titre du statut « d'école aux ressources améliorées » (dotation de base et montant alloué aux écoles dont les locaux ne sont pas contigus). L'école établit elle-même ses prévisions de dépenses mais la LEA veille à ce que les exigences inscrites dans les « attestations » soient satisfaites. L'école spéciale récemment absorbée ne figurait pas dans les comptes que nous avons exploités pour nos travaux d'estimation des coûts. D'autres financements publics proviennent du « TEC » et du « GEST (environ 52 000 GBP par an). Aucun revenu ne provient du secteur du bénévolat ou des institutions caritatives locales hormis quelques « dons » occasionnels « en nature » liés aux activités de certains enseignants. Les parents financent les déplacements scolaires de leurs enfants (essentiellement les frais de transport) et un fonds de secours est disponible ; autrement, toutes les activités liées au programme scolaire sont financées par l'école sur son budget. Il n'est pas demandé aux parents d'apporter d'autres contributions régulières à l'éducation de leurs enfants.

La réglementation LMS spécifie que le budget ne peut pas servir à d'autres fins que celle de l'éducation des élèves, de sorte que les seules activités sans rapport avec le programme scolaire qui puissent avoir lieu gratuitement dans les locaux scolaires sont les élections locales. Les recettes générées en interne sont conservées par l'école ; elles viennent s'ajouter au budget LMS et c'est l'école qui décide de leur emploi. Généralement l'argent est mis en réserve jusqu'au début de l'exercice suivant pour se prémunir contre d'éventuelles réductions budgétaires. Les fonds servent souvent à financer des postes qui autrement auraient dû être supprimés. Le reste est réparti en début d'année en fonction des demandes faites par chacune des équipes d'enseignants (y compris l'équipe de soutien de l'apprentissage).

L'école a procédé à plusieurs aménagements afin de faciliter l'existence des élèves à besoins particuliers. Au cours de l'exercice 1994-95, sur les deux sites, sept séries de portes ont été changées pour permettre l'accès en fauteuil roulant, des toilettes ont été transformées afin d'être utilisables par des enfants handicapés, pour un coût d'environ 13 000 GBP et neuf rampes d'accès ont été installées (l'une pour franchir un seuil et d'autres le long de petits escaliers). Le coût de ces transformations est pris en charge par la LEA.

La valeur de l'ensemble des deux sites est actuellement estimée à 5 millions de livres, amortissement compris. Il s'agit probablement d'une sous-estimation ; une évaluation concertée de l'ensemble des établissements dépendant de la LEA est en cours.

Dépenses

La gestion du budget de l'école est déléguée à chaque département, y compris les ressources correspondant aux enfants à besoins « attestés », qui relèvent du département chargé des enfants à besoins particuliers.

Sur l'ensemble du budget, le corps enseignant, soit 116 enseignants dont dix pour l'équipe chargée des enfants à besoins particuliers, absorbe environ 89 % du total de la dotation LMS. La proportion du coût total représentée par les dépenses de personnel a varié au cours de ces dernières années et augmenté (ou diminué) selon que le budget total diminuait (ou augmentait). L'école emploie neuf aides-éducateurs : 1.5 éducateur EPT payé sur le budget principal pour assurer le soutien global des enfants à besoins particuliers ; un autre est payé par une LEA voisine pour assurer le soutien de l'éducation d'un enfant de son secteur ; le reste du personnel est affecté à certains enfants à besoins « attestés ». La plupart des aides-éducateurs prennent gratuitement un repas à l'école ; ils sont en effet en fonction à l'heure du déjeuner bien qu'il y ait un surveillant de cantine. Deux infirmières sont affectées à l'école et payées sur le budget.

Parmi les intervenants extérieurs, on citera un opticien, plusieurs thérapeutes, le médecin scolaire, le psychologue scolaire et un certain nombre de conseillers pédagogiques de la LEA (voir ci-dessous).

L'école a été inspectée par la LEA au cours de l'année 1994-95 ; le montant de cette inspection qui était à la charge de la LEA s'est élevé à 20 000 GBP environ. Le coût de l'énorme préparation qu'a nécessité cette inspection a dû être absorbé par le budget de l'école.

Les coûts de l'éducation d'un enfant à besoins particuliers sont récapitulés dans la section « Examen des différences de coûts » de cette annexe. Il y a cependant un certain nombre d'aspects de la scolarité de ces enfants qui peuvent engendrer des surcoûts mais ceux-ci sont difficiles à quantifier sans données plus détaillées.

– L*es frais de transport* sont supportés par la LEA qui est légalement responsable d'assurer le transport entre le domicile et l'école des enfants qui habitent à plus de 5 km et pour ceux qui ne se trouvent pas sur un itinéraire d'autobus. Ce service est généralement assuré par des minibus mais on peut mentionner à titre indicatif le coût du transport quotidien sur une distance de 40 km d'un élève au comportement si perturbateur qu'il a fallu faire temporairement appel à un taxi, soit 120 GBP par semaine. La LEA a maintenant mis des accompagnateurs dans les minibus.
– D*es locaux spacieux* sont souvent très prisés dans les écoles. Certains cours destinés aux enfants à besoins particuliers se déroulent en petits groupes dans des salles qui pourraient accueillir un plus grand nombre d'enfants. Un montant est inclus dans le forfait par personne pour couvrir les dépenses d'équipement mais le surcoût en la matière lorsqu'il s'agit d'enfants à besoins particuliers n'est pas pris en compte dans l'allocation spéciale. Le travail en petits groupes peut aussi se traduire par une augmentation des dépenses d'équipement audiovisuel (achat et maintenance).
– L*e mobilier et les bâtiments* peuvent aussi subir une usure plus grande. Ce phénomène n'est pas encore visible à ce jour mais le problème pourra s'aggraver avec l'augmentation du nombre d'enfants caractériels ou souffrant de troubles du comportement présents dans le système scolaire normal.

Élèves à besoins particuliers

La section de l'école chargée des élèves à besoins particuliers ne fonctionne pas en tant qu'unité matériellement distincte ; elle est au contraire organisée de telle sorte que l'équipe de soutien s'occupe d'élèves qui suivent presque tous les cours en compagnie des autres élèves de l'école. Ce n'est qu'occasionnellement que l'enseignement est dispensé de manière séparée. Il n'existe pas de procédure de sélection pour les enfants à besoins particuliers mais l'exigence minimale (officieuse) est qu'ils soient capables de travailler seuls pendant au moins 5 à 10 minutes et soient autonomes.

Pour les besoins du présent rapport et afin d'essayer d'éclaircir les mécanismes complexes de financement, les enfants à besoins particuliers ont été divisés en un certain nombre de groupes en fonction du niveau de ressources qui leur sont affectées. Ce classement n'est pas aussi simple qu'il pourrait l'être car le système subit actuellement quelques modifications.

– 330 enfants n'ayant pas le statut « attesté » de handicapés ont été identifiés et enregistrés, au titre du nouveau Code de pratique, comme ayant des besoins éducatifs particuliers. Aucune ressource supplémentaire n'a été recensée pour ce qui concerne ce groupe.
– La LEA alloue un financement supplémentaire de 140 GBP par tête à 135 enfants. Ce nombre se fonde sur « l'ancien » système d'identification des enfants à besoins parti-

culiers et est en cours de réexamen. Il sera probablement remplacé par un barème mis au point à partir des résultats du Test d'Aptitude (SAT).

– L'école dispense son enseignement à 71 enfants handicapés « attestés ». L'« attestation » est délivrée aux enfants qui correspondent à l'un des 11 « profils » définis par la LEA, le montant de l'allocation étant déterminé selon la catégorie de handicap « attesté ». Le groupe d'enfants à handicap « attesté » qui fréquentent l'école comprend deux enfants souffrant de graves difficultés d'apprentissage (deux autres demandes sont en cours d'examen), deux enfants caractériels et ayant des troubles de comportement, 89 ayant « d'autres » difficultés d'apprentissage (trois demandes d'inscription au moins ont été déposées) et 18 enfants avec « attestation » de placement dans le système scolaire normal (ancien système) pour troubles d'apprentissage légers ou problèmes spécifiques. L'unité reçoit également 2 000 GBP pour chacun des huit enfants qui fréquentaient l'école spéciale mais ont été transférés dans l'établissement pratiquant l'intégration scolaire avant septembre 1995 et dont la prise en charge est financée par le biais d'un autre système.

Ainsi, bien que le compte des recettes ne fasse apparaître que 58 enfants « rapportant » des fonds supplémentaires, ces ressources, auxquelles s'ajoutent les allocations de l'« ERS », doivent financer le surcroît de travail dû aux besoins éducatifs particuliers de 536 élèves. Naturellement, un grand nombre d'enfants « enregistrés » ne demandent pas d'aide supplémentaire, suivent les activités pédagogiques habituelles et ne demandent pas d'autre intervention qu'une pédagogie différenciée eu égard aux degrés d'aptitudes et aux besoins. Il y a deux exceptions à cette méthode des classes de niveaux confondus. Premièrement, en 8e année, (deuxième année d'école secondaire), les enfants ayant des besoins particuliers n'apprennent pas une deuxième langue. Deuxièmement, une fois par semaine, environ 50 enfants quittent les classes d'anglais (à l'heure de la lecture silencieuse) et pour une heure de lecture aidée. Il s'agit essentiellement des enfants en première année d'école secondaire mais quelques enfants des autres années ont encore besoin de cette aide (lecture à deux, voir ci-dessous).

Équipe chargée des enfants à besoins particuliers

L'équipe d'enseignants chargée des enfants à besoins particuliers gère un budget d'environ 230 000 GBP dont 90 pour cent sont absorbés par les dépenses de personnel (aucun membre de l'équipe n'assure des services en dehors de l'école) et 3 000 GBP environ par les frais de livres, la papeterie, les photocopies de documents pédagogiques, etc. Les dépenses de chauffage, d'éclairage, d'administration, de restauration, etc., relèvent de l'administration centrale.

L'équipe est complétée par 12.5 enseignants EPT et 7.4 aides-éducateurs EPT. Quatre aides-éducateurs EPT s'occupent de six enfants, à raison de 8 à 18 heures par semaine pour cinq d'entre eux. Un enfant est suivi à plein temps par un aide-éducateur et à mi-temps par un enseignant (une personne). Les autres 3.4 aides-éducateurs EPT sont dans l'ensemble plutôt présents dans les cours fréquentés par les enfants à besoins particuliers.

Les enseignants (à l'exception d'une personne) ne sont pas affectés spécifiquement à certains enfants mais opère de deux façons. Premièrement, cinq enseignants aident certains groupes d'élèves et les suivent quand ils passent d'une classe à l'autre de manière à assurer la continuité (de la 7e année à la 11e année). Ces enseignants, plus cinq autres apportent également l'aide correspondant à certaines matières dans les deux cycles secondaires en mathématiques, sciences humaines, anglais, langues modernes, technologie (1er cycle seulement) et sciences (2e cycle seulement). Le coordonnateur chargé des enfants à besoins

particuliers n'assure que 0.6 % d'une mission d'enseignement. En outre, un conseiller et un enseignant spécialement chargés des enfants caractériels sont affectés dans les locaux de l'ancienne école spéciale. Un enseignant s'occupe du programme de lecture à deux et se fait assister par une douzaine de parents bénévoles chaque année qui travaillent une heure par semaine avec certains élèves.

Utilisation des bâtiments scolaires

L'unité chargée des enfants à besoins particuliers dispose d'un local central dans l'école du bas, composé de deux salles de classe non affectées à l'enseignement et de deux petits bureaux dans l'école du haut. Sur chacun des sites, une salle de classe sert de centre d'accueil des enfants à l'heure du déjeuner en présence d'aides-éducateurs. Il y a un noyau d'usagers réguliers et des élèves qui viennent moins souvent.

Les habitudes veulent qu'un groupe d'adultes du voisinage occupe un après-midi par semaine, pour des activités artistiques, l'une des classes réservées aux enfants à besoins particuliers, sur le site du bas.

Les étages supérieurs d'aucun des deux sites ne sont accessibles en fauteuil roulant si bien que les cours n'ont lieu qu'au rez-de-chaussée. Récemment, les toilettes ont été transformées et les élèves n'ont plus à faire le tour par l'extérieur.

Les exclusions de l'école sont rares mais si tel est le cas, l'éducation des enfants incombe alors à l'Unité d'enseignement à domicile de la LEA. Les élèves exclus ne reçoivent généralement que quelques heures d'enseignement par semaine. Aucun des enfants à besoins particuliers n'a été expulsé mais certains ont été renvoyés à la maison pendant quelques jours jusqu'à ce que les parents viennent régler le problème. Dans le cadre du système de discipline consenti (voir CERI/OCDE, 1995, pp. 26 et 30) un enfant très perturbateur peut être conduit dans une salle dite « de temps mort » où il est surveillé pendant quelque temps par un éducateur confirmé. Cette méthode est employée de préférence à l'exclusion.

Utilisation de services extra-scolaires par l'équipe chargée des enfants à besoins particuliers

Des séances *d'orthophonie* devraient être assurées à dix des enfants à besoins « attestés » mais il n'y en a guère que trois qui bénéficient réellement de ce service. Un orthophoniste devrait assurer deux heures de vacation par semaine mais dans la pratique, n'assure qu'une heure.

Deux enfants bénéficient actuellement de séances de *physiothérapie* sous la conduite d'un thérapeute qui vient à l'école une heure toutes les deux semaines. Comme dans le cas de l'orthophonie il serait on ne peut plus bénéfique d'enseigner aux aides-éducateurs à prolonger le traitement.

Des séances *d'ergothérapie* seraient assurées si un enfant en avait impérativement besoin. Actuellement aucun élève ne bénéficie de ce service.

U*n opticien* examine chaque année la vue de tous les enfants à besoins « attestés ».

L*e médecin scolaire* fait passer chaque année la visite médicale réglementaire à tous les enfants à besoins « attestés ». Le médecin scolaire peut orienter les enfants vers le service de thérapie infantile et familiale (« Child and Family Therapy Service »).

U*n conseiller pédagogique spécialisé dans les handicaps physiques* travaille avec le physiothérapeute et l'ergothérapeute et vient à l'école s'entretenir avec certains enfants. Ce conseiller effectue chaque année environ 10 visites d'une heure environ, à l'école.

D*es conseillers pédagogiques pour les malentendants et les malvoyants* viennent à l'école sur demande. Une douzaine d'enfants, qui n'ont pas tous des besoins « attestés », sont concernés par ces handicaps. Il a été estimé que chaque conseiller se rend à l'école une fois par an.

L*e psychologue scolaire* passe une heure par demi-trimestre avec chaque promotion (soit 30 heures par an), reçoit certains enfants et assiste aux réunions de bilan. Pendant l'année il passe environ une demi-journée par semaine à l'école.

La LEA assure *le transport* de 12 enfants vivant à une trentaine de km parce que l'école est reconnue comme équipement régional. Des accompagnateurs sont désormais présents à bord des minibus (voir ci-dessus).

L*e conseiller d'orientation professionnelle pour les enfants à besoins particuliers* reçoit individuellement les enfants à partir de la 10e année, au moins une fois par an et plus souvent si nécessaire. Le Service d'orientation professionnelle tient également une permanence dans un bureau de l'école du haut, une fois par semaine et organise des entretiens individuels avec tous les enfants. Tous les élèves y compris les élèves à besoins particuliers, sont placés en milieu professionnel pendant une semaine (au cours de la 10e année) et dans le milieu local une demi-journée par semaine au cours de la 9e année.

L'école entretient de bonnes relations avec l'institut local de formation continue qui possède un département pour les personnes ayant des besoins particuliers. Les élèves suivent souvent des cours de cet établissement afin d'avoir un « avant-goût ».

Le seul équipement extérieur utilisé régulièrement est la piscine locale, qui a un accord avec l'école primaire permettant à deux élèves et leurs aides-éducateurs de pratiquer la natation sans frais supplémentaire pour l'école.

Hormis le mobilier et les équipements ordinaires de l'école, tout matériel spécial (ordinateurs portables, fauteuils roulants, etc.) est financé par les parents, l'administration régionale de la santé ou le département des services sociaux. L'ergothérapeute et les conseillers pédagogiques contribuent souvent à faire aboutir les demandes auprès de l'administration régionale de la santé publique. D'après une évaluation récente faite au titre du programme « ACE » (Action for Community Employment), un élève aurait actuellement besoin de matériel informatique et ses parents recherchent un financement.

Appendice 3.4

Informations financières concernant l'école spéciale

Antécédents

Un entretien (suivi de conversations téléphoniques) a eu lieu avec le directeur d'une école spéciale située dans le ressort de la LEA dont dépend également l'école pratiquant l'intégration scolaire. Des informations générales ont été communiquées par d'autres membres du personnel de l'école.

L'école est gérée localement (au titre de la réglementation LMS) mais elle n'est pas financée par dotation de l'administration centrale. Elle est gérée localement depuis deux exercices comptables. C'est le seul externat secondaire d'enseignement « spécial » du comté. L'école a ouvert ses portes en 1958. Le nombre d'élèves a augmenté au cours de ces dernières années et elle en accueille actuellement 94 ce qui représente le maximum, non pas pour des raisons d'effectifs des classes ou d'exiguïté des locaux d'enseignement, mais à cause de problèmes de réfectoire, de vestiaires, etc. Tous les élèves habitent sur le territoire dépendant de la LEA mais, dans le passé, l'école accueillait quelques élèves dépendant d'autres LEA qui avaient été placés dans des familles d'accueil de la ville où se trouve l'école. Il se peut que des changements soient apportés aux limites de la circonscription scolaire au cours des prochaines années par suite d'une réorganisation des collectivités locales. A l'heure actuelle, on ne sait pas bien quelles pourraient en être les conséquences.

Les élèves

Il n'y a pas de politique en matière d'admissions. La LEA estime qu'elle achète des places dans l'école et qu'elle a donc le droit d'y envoyer qui elle veut. La procédure d'admission est de ce fait quelque peu nébuleuse. L'admission intervient couramment à la suite d'un appel téléphonique d'une autre école ou de la LEA à propos d'un enfant ayant des besoins éducatifs particuliers, exclus temporairement de son école, demandant si l'école spéciale peut l'accueillir. Généralement la réponse est tout d'abord négative et la LEA insiste. Si l'enfant risque d'être perturbateur ou trop absorbant, le directeur peut continuer de s'opposer à son admission. Quoi qu'il en soit, s'il est un fait certain que la LEA écoute le directeur de l'école, il reste qu'elle a le droit de placer n'importe qui dans l'établissement.

Quatre vingt-six pour cent des élèves actuels ont des difficultés modérées d'apprentissage (« autres difficultés d'apprentissage »). Un certain nombre sont caractériels ou présentent des troubles du comportement. La LEA classe les enfants en enfants ayant « d'autres » ou de « graves » difficultés d'apprentissage et enfants caractériels. En fait, c'est l'école qui classe les enfants par catégories mais la LEA procède à une vérification et, si nécessaire, modère le jugement. Le financement est, en principe, fonction du classement.

OCDE 1999

Il n'y a pas d'enfant handicapé physique dans l'école. L'école peut les accepter ou non en fonction de la gravité de leur handicap. Par exemple, l'école ne peut pas faire face au problème des enfants incontinents mais les fauteuils roulants ne causent aucune difficulté. Cela dit, il existe dans la ville une autre école qui accueille les enfants handicapés physiques. Il y a quelques enfants ayant des déficiences visuelles ou auditives dans cette école spéciale mais ces déficiences sont secondaires par rapport aux difficultés d'apprentissage.

Tous les élèves sont en possession de l'« attestation » – ils doivent avoir une situation en règle pour être admis à l'école.

Le type d'enfants accueillis à l'école change peu à peu. Depuis quelques années, l'école accueille des enfants ayant des comportements plus difficiles. (Le directeur se demande si les écoles auto-gérées se débarrassent des enfants difficiles. Localement, cela semble vraiment être le cas.) Les difficultés d'apprentissage des enfants arrivant à l'école passent progressivement de « autres difficultés d'apprentissage » à « graves difficultés d'apprentissage ». Les élèves les plus capables mais qui sont caractériels ou souffrent de troubles du comportement ne sont pas acceptés par les autres écoles secondaires et occasionnent des problèmes de gestion particuliers à l'école spéciale. Pour la première fois, il se peut que l'école soit obligée d'appliquer le principe des groupes de niveau. Pour le moment les enfants sont regroupés par groupes d'âge. La constitution de groupes de niveau changerait le classement en groupes d'âge et porterait atteinte, pense-t-on, à la continuité de l'enseignement et aux relations sociales.

Généralement les enfants caractériels sont les élèves les plus difficiles et les plus absorbants et par conséquent les plus coûteux. Cette particularité n'est pas fondamentalement liée à un problème d'apprentissage mais à leurs troubles affectifs et de comportement. Mis dans une classe d'élèves moins capables, ces enfants se transforment souvent en meneurs, deviennent plus perturbateurs et plus difficiles et influencent les autres. Ils demandent beaucoup d'attention de la part du personnel et de multiples réunions de personnel et contacts avec d'autres organismes (services sociaux, service d'orientation professionnelle, etc.).

L'effectif actuel (au moment des entretiens) est le suivant : 81 élèves ayant « d'autres difficultés d'apprentissage », huit élèves caractériels et cinq élèves ayant de graves difficultés d'apprentissage. En avril 1995, la LEA a accepté de financer quatre enfants caractériels seulement et par conséquent, entre avril et septembre 1995, quatre enfants sur les neuf nouveaux étaient des enfants caractériels, renvoyés par l'école secondaire d'où ils venaient. Ces enfants devraient procurer 6 000 GBP chacun de recettes à l'école (ou plus) mais en fait, l'école ne reçoit pas cette somme. Au lieu de cela, on lui a simplement accordé un poste supplémentaire d'enseignant.

Travaux avec l'extérieur

Actuellement, l'école ne travaille pas en dehors de l'établissement avec des personnes qui ne sont pas des élèves. Dans le passé, par exemple, elle a *effectivement* proposé ses compétences aux écoles polyvalentes du voisinage, notamment lorsqu'elle faisait partie d'un groupe de formation technique et professionnelle. A l'heure actuelle, on ne fait que très rarement appel à ses compétences spécialisées. Lorsque cela se produit, il arrive que l'école spéciale soit finalement amenée à inscrire l'élève chez elle, mais ce n'est pas systématique. On notera que la LEA subventionne quelques internats pour enfants caractériels mais l'école où nous avons enquêté ne possède pas d'internat.

Services extérieurs non imputés au budget de l'école

Les services extérieurs à l'école qui ne sont pas imputés au budget de l'école sont rares. Un orthophoniste du National Health Service (NHS) vient une matinée par semaine pour faire travailler individuellement quelques élèves, mais ne fait pas de travail de groupe. Il forme par ailleurs les éducateurs à assurer le suivi de ses interventions. L'école compte dans son personnel un travailleur social formé par l'orthophoniste. Le médecin scolaire reçoit les enfants et les parents à l'école à raison d'une matinée tous les quinze jours ; là aussi il s'agit de consultations individuelles.

Le service de psychologie scolaire vient de temps à autre à l'école ; ces visites ne représentent guère que 12 heures par an, ce qui, d'après le directeur, est tout à fait insuffisant. L'école n'obtient l'aide d'un spécialiste en la matière que lorsqu'un élève a impérativement besoin d'une aide psychologique. Il arrive que le service vienne discuter avec les éducateurs d'un cas particulier mais cela ne se produit que rarement. Le directeur a expliqué que la modestie des concours apportés à l'école spécialement à cet égard, mais aussi à d'autres, tient en partie au fait qu'elle n'en a pas besoin étant donné les compétences dont elle dispose en son sein. L'école n'a aucun contact avec le service de psychologie du National Health Service, si ce n'est par l'intermédiaire du psychologue scolaire. L'école reçoit de l'aide mais de façon irrégulière et minimale, de la part du service consultatif chargé des personnes à besoins particuliers.

Le service d'orientation professionnelle est très présent auprès des enfants de la 9e à la 11e années. Il organise des entretiens avec tous les parents et tous les enfants, rencontre régulièrement le personnel de l'école chargé de l'orientation professionnelle et il a participé financièrement à la création de la salle d'orientation professionnelle de l'école. La durée des entretiens avec le service est approximativement d'une heure par an pour les élèves de 9e et de 10e années et de deux heures pour ceux de 11e année. Le Training and Enterprise Council (TEC) – qui assure la liaison entre les écoles et l'industrie – est très utile en matière aussi bien de perfectionnement du personnel que de ressources matérielles. Les élèves acquièrent une expérience professionnelle qui varie en fonction des besoins, de l'intérêt et des possibilités, mais non n'avons pas réussi à savoir s'il existait à ce sujet une quelconque différence avec ce qui se fait dans les écoles ordinaires.

Des contacts très réguliers sont maintenus avec le département des services sociaux. Il intervient presque journellement pour des questions concernant la prise en charge temporaire à domicile ou dans une structure d'accueil ou la maltraitance d'enfants. De nombreux d'élèves sont connus du département des services sociaux mais le directeur ignore quel est leur nombre. Il n'y a pas d'engagement permanent avec le département des services sociaux. Le directeur regrette l'absence d'une instance pour les personnes à besoins particuliers qui réunirait les services sociaux, les services du logement et l'organisme gestionnaire des allocations.

La gratuité des transports entre le domicile et l'école des élèves ayant des difficultés d'apprentissage a cessé d'être un droit mais 50 % d'entre eux utilisent un service spécial d'autobus ou viennent en taxi. Ce pourcentage baisse régulièrement pour cause de rigueur budgétaire de la part de la LEA et parce que l'école elle-même considère que les enfants les plus âgés devraient être autonomes. La LEA paye les cartes d'autobus des élèves habitant à plus de 5 km de l'école, comme elle le fait pour les élèves des écoles ordinaires. Les services de taxis et les services spéciaux d'autobus sont organisés et payés par la LEA mais moins de 10 pour cent des élèves font le trajet en taxi.

Dépenses imputées au budget

La formation du personnel est entièrement financée sur le budget de l'école. L'école est responsable de l'entretien de l'intérieur des locaux, du mobilier et des petites réparations (électricité, plomberie, etc.). La LEA se charge de l'entretien de l'extérieur du bâtiment et des gros équipements tel que le chauffage central. Ces frais d'entretien s'élèvent à environ 3 000 GBP par an. Le bâtiment date du début du siècle et servait autrefois d'école secondaire de filles.

Aide aux parents

Un grand nombre de parents viennent à l'école pour obtenir gratuitement des conseils, parce qu'ils ne comprennent pas un formulaire concernant le logement, ou bien parce qu'ils souhaitent se faire aider pour des questions de prestations, etc. A l'heure actuelle, l'école est donc vraiment une école de quartier – tous les élèves habitent dans un rayon de 5 km – et les contacts avec les parents sont nombreux. Un projet pédagogique est défini pour chaque élève, avec accord des parents sur les objectifs fixés à l'enfant, sur la manière de l'aider à la maison, etc. Les parents rencontrent régulièrement le médecin scolaire. Le directeur adjoint a de nombreux contacts avec eux à propos des questions de protection infantile et de questions sociales générales : vêtements, dettes de cantine, etc. Il assure dans une large mesure un service « social » mais le directeur a dû rappeler à son équipe de ne pas laisser croire aux parents qu'il était là pour remplacer le département des services sociaux. Le directeur estime que 80 % des élèves sont issus de « familles en difficulté ». En fait, peu de parents sont véritablement autonomes et compétents. Le chômage est un gros problème dans la ville et il y a un grand nombre de familles monoparentales. La composition ethnique de l'effectif des élèves est pratiquement identique à celle de l'ensemble de la ville, avec peut-être une moindre proportion d'enfants asiatiques – mettre ses enfants à l'école spéciale n'entre apparemment pas dans la culture asiatique.

Coûts

Nous avons pu consulter les comptes de l'école pour la période allant d'avril à mars de deux années comptables. Le budget de 1995/96 correspond à un effectif de 85 enfants, mais l'école a admis ultérieurement neuf autres enfants pour lesquels elle a perçu des crédits supplémentaires mais pas l'intégralité du montant dû. La rallonge a permis de recruter un seul enseignant supplémentaire.

La valeur des actifs a pu être estimée approximativement. Le bâtiment scolaire n'a aucune valeur en tant que construction – il va être démoli pour laisser la place à une opération immobilière – et la vente des terrains pourrait rapporter dans les 300 000 GBP.

La participation des parents à des activités bénévoles ou à la collecte de fonds est minimale ou inexistante. Le produit de la collecte de fonds est très faible, ce qui n'est guère surprenant s'agissant d'un groupe de familles ayant des difficultés financières et vivant dans un secteur économiquement défavorisé. L'école reçoit peu d'aide de fondations caritatives. Selon le directeur, les œuvres de charité subventionnent plus facilement l'école voisine pour enfants handicapés physiques et ayant de graves troubles d'apprentissage car elle attire davantage de sympathie et de soutien. Il a ajouté qu'à l'école pilote, il n'y a que des « élèves pauvres et crasseux » et il est donc plus difficile de se procurer de l'argent pour eux. Les deux écoles de la ville qui accueillent des enfants ayant de graves difficultés d'apprentissage collectent beaucoup d'argent ce qui n'est pas sans rapport avec le fait que beaucoup de parents appartiennent à la classe moyenne. Cependant, l'école pilote reçoit occasionnel-

lement des dons de matériel. Par exemple, le réseau national électrique (National Grid) a fait don d'un ordinateur. Toutefois, les dons de ce type sont rares et l'école est généralement déçue lorsqu'elle s'adresse aux entreprises et à la population locales. L'école possède un club, le « Club 200 », qui recueille environ 1 000 GBP par an mais le directeur craint que l'école ne devienne une institution qui passe trop de temps à ramasser de l'argent. Il veut que le personnel consacre toute son énergie à l'école. A la fin de la journée, le personnel « est épuisé intellectuellement et moralement » et a besoin de se reposer, et non pas de se lancer dans des activités de collecte de fonds. A son avis, c'est la LEA qui devrait subvenir aux besoins, un point de vue partagé par l'autorité elle-même.

Intégration ?

Les enfants à besoins particuliers sont une priorité pour la LEA. Pour ce qui est de l'intégration scolaire, le directeur a fait observer que « la nature des besoins des enfants qui fréquentent actuellement l'école est telle qu'il faut mieux que ces enfants se trouvent dans un environnement spécialisé ». Ce point de vue est largement répandu dans l'école. Si les éducateurs jugent vraiment qu'un enfant peut s'en sortir dans le système scolaire normal (compte tenu du niveau d'aide disponible dans ce système), ils l'encourageront à y retourner. Les éducateurs pensent que les enfants sont mieux pris en charge à l'école spéciale que dans les établissements du système scolaire normal. Mais l'école ne dispose pas, pour les cours de sciences notamment, du matériel voulu pour pouvoir répondre à tous les besoins des enfants. Toutefois, le niveau des travaux réalisés ne justifie pas la possession d'équipements onéreux.

Tous les enseignants sont spécialisés dans leur matière. Les élèves ont des emplois du temps comme dans une école ordinaire.

L'une des questions que se pose le directeur quant à l'éducation en école spéciale a trait au modèle de rôle donné à l'enfant qui côtoie d'autres enfants à besoins particuliers. Les enfants, estime-t-on, se trouvent placés dans des groupes sociaux qui ne leur conviennent pas, en présence d'enfants immatures, qui n'ont pas autant de capacités. Le Directeur ne dit pas le contraire et comprend que l'on puisse défendre le principe de l'intégration scolaire. Mais, tout bien considéré, il pense que les enfants caractériels ou ayant des difficultés d'apprentissage verraient difficilement leurs besoins satisfaits dans un environnement intégré du fait de l'*effectif* des établissements dans le système scolaire normal. Pour essayer de remédier aux inconvénients de l'enseignement séparé, les élèves du 2e cycle sont mis en contact avec le système scolaire normal – ils vont dans un gymnase public, à la piscine, dans les instituts de formation permanente, ont une expérience professionnelle, etc. Il nous a semblé que le service d'orientation professionnelle était plus actif à Saint-Martin que dans les écoles ordinaires mais il s'agissait d'une *impression*.

La petite taille de l'école est importante, surtout dans une situation où 80 pour cent des familles desservies sont financièrement en difficulté. Un aspect non négligeable du service rendu par l'école est celui de l'attention portée aux enfants ; le directeur juge cet aspect, parfois méprisé par certains spécialistes de l'enseignement, essentiel pour ces enfants. « Si les enfants ne se sentent pas sécurisés, ils n'apprennent pas. »

Le temps que les enfants passent à l'école en dehors des heures de cours soulève un autre problème financier. Les récréations et la pause du déjeuner sont des moments importants pour les élèves. Les prescriptions jointes aux « attestations » précisent souvent « en petits groupes » et par conséquent les responsables de l'école ne vont pas envoyer 95 élèves en même temps dans la cour de récréation sauf en présence de nombreux éducateurs et surveillants. L'école propose des activités organisées telles que ping-pong, football,

patinage à roulettes, piscine et musique. Les éducateurs et les travailleurs sociaux surveillent toutes ces activités et y ajoutent parallèlement un apport éducatif important. La pause du déjeuner est courte du fait des problèmes de comportement de certains enfants mais l'interruption dure néanmoins trois heures par semaine au total et les ressources éducatives et matérielles pour occuper ce temps sont insuffisantes. La durée hebdomadaire de prise en charge des enfants est de 23 heures et 20 minutes, sans compter les pauses déjeuner. A tous autres égards, l'école fonctionne comme une école secondaire ordinaire – ce qui est une ligne de conduite délibérée – par exemple pour ce qui est des allées et venues dans l'école, du travail à la maison, du programme national, etc.

Appendice 3.5

Enseignement intégré en Angleterre : progrès accomplis par les enfants

Don Labon

Les données ci-après, qui concernent les progrès en lecture des enfants à besoins éducatifs particuliers "attestés", ont été collectées au cours du semestre d'été de 1996 auprès de l'école secondaire ordinaire (ORD) et de l'école spéciale (SPE) où nous avions enquêté pour notre étude. Environ 3 % des enfants fréquentant l'école ordinaire et tous les enfants fréquentant l'école spéciale sont titulaires d'une attestation officielle de besoins éducatifs particuliers, dans la plupart des cas parce qu'ils rencontrent des difficultés d'apprentissage modérées. Nous avons dans la plupart des cas administré le test SPAR de Young (Spelling and Reading Test – test d'orthographe et de lecture). C'est le test qui a été administré à tous les enfants de l'école spéciale, les enfants de l'école ordinaire ayant été soumis soit au test SPAR *et* au test de McMillan dit de nouvelle analyse de la lecture (New Reading Analysis), soit uniquement à ce dernier.

Nous avons soumis les enfants de 8e année de l'école ordinaire aux deux tests et avons pu de ce fait les calibrer l'un par rapport à l'autre et convertir les résultats des tests McMillan en équivalents SPAR (voir appendice 3.5A). Dès lors, nous avons pu opérer des comparaisons plus directes des progrès en lecture des enfants fréquentant les deux établissements. Dans les cas où les enfants avaient été soumis aux deux tests, nous avons retenu les résultats du test SPAR. Lorsque seul le test McMillan avait été administré, l'âge de compréhension de la lecture a été converti en son équivalent SPAR. Les âges en lecture sont exprimés en années et dixièmes d'année.

La LEA classe les enfants en plusieurs catégories correspondant à des montants de financement différents ; ces catégories sont exprimées dans les tableaux ci-après par la petite lettre qui suit les initiales de l'enfant. La lettre "i" signifie que l'enfant peut être intégré sans soutien supplémentaire notable ; la lettre "m" correspond à difficultés d'apprentissage modérées ; la lettre "s" correspond à difficultés d'apprentissage sévères et la lettre "e" à enfant caractériel ou souffrant de troubles du comportement.

Des comparaisons approximatives des progrès des enfants en lecture à mesure qu'ils passaient d'une classe à l'autre dans leurs écoles respectives ont été faites sur la base des scores médians au fil des années successives et après un intervalle de deux ans. Il a paru nécessaire de travailler sur des scores médians plutôt que sur des moyennes du fait que certains résultats sortaient de la fourchette des tests et étaient par conséquents inconnus. Nous avons pu mesurer des progrès sur une année dans 53 cas dans l'école ordinaire et 71 dans

OCDE 1999

Ordinaire 8e année	1994	1996	Progrès 1994 à 1996
BGm	5.9	6.3	0.4
NLm	6.2	< 6.0	< –.2
Com	7.0	7.0	0.0
HDm	7.2	8.4	1.2
Nti	7.7	8.7	1.0
SDm	8.2	10.8+	> 2.6
Kim	8.6	9.3	0.7
Sim	8.7	9.5	0.8
Kui	8.9	9.5	0.6

Spéciale 8e année	1995	1996	Progrès 1995 à 1996
Obm	5.9	6.0	0.1
KCm	7.4	8.0	0.6
TCm	6.8	7.2	0.4
Idm	6.6	6.6	0.0
KHm	6.5	6.6	0.1
NQm	6.5	6.4	–0.1
Evm	6.4	< 5.9	< –.5
KXm	< 5.9	6.0	> 0.1
LNm	7.8	7.8	0.0
DQm	< 5.9	< 5.9	0.0
STm	7.5	7.3	–0.2
SXm	7.3	7.6	0.3
LXm	7.2	7.1	–0.1
DXm	6.6	7.0	0.4

Ordinaire 9e année	1994	1995	1996	Progrès 1994 à 1995	Progrès 1995 à 1996	Progrès 1994 à 1996
Mem	6.2	6.4		0.2		
KQm	7.8	8.1	8.9	0.3	0.8	1.1
Sum	5.9	6.4	< 5.9	0.5	< –0.5	< –0.0
SXm	7.0	7.3	6.5	0.3	–0.8	–0.5
QXm	6.6	7.8	6.4	1.2	–1.4	–0.2

Spéciale 9e année	1994	1995	1996	Progrès 1994 à 1995	Progrès 1995 à 1996	Progrès 1994 à 1996
Obm		6.6	6.3		–.3	
Ubm	5.9	6.5	6.6	0.6	0.1	0.7
TCm	6.8	7.3	7.4	0.5	0.1	0.6
Edm	6.6	7.0	7.4	0.4	0.4	0.8
Adm	6.2	6.3	6.0	0.1	–0.3	–0.2
Tem		7.1	7.2		0.1	
BHm	7.1	6.9	7.2	–.2	0.3	0.1
KLm		6.7	7.1		0.4	
Orm	6.1	7.1	7.1	1.0	0.0	1.0
DSm	7.5	7.9	8.8	0.4	0.9	1.3
Lum	5.9	6.5	6.4	0.6	–0.1	0.5
Oxm	7.4	7.6	7.5	0.2	–0.1	0.1

Ordinaire 10e année	1993	1994	1995	1996
Bhe		8.5	8.7	> 10.8
Die	6.1	8.1		
Emm	7.3	8.4		9.5
DNm		8.1	7.4	
Eom	7.3	7.2		8.2
Kqe		7.2	7.7	9.7
Oqe		7.3	8.2	8.5
NQm		6.5	6.5	8.0
BSm	7.0	8.1		10.0
Usm	6.7	7.5	8.7	9.1
TTm	7.9	8.4	7.3	> 10.8
Txi	8.2	6.4		> 10.8
XXm	6.2	7.0		10.0

Ordinaire 10e année	Progrès 1993 à 1994	Progrès 1994 à 1995	Progrès 1995 à 1996	Progrès 1993 à 1996	Progrès 1994 à 1996	Progrès 1993 à 1996
Bhe		0.2	> 2.1		> 2.3	
Die	2.0					
Emm	1.1				1.1	2.2
DNm		–.7				
Eom	–.1				1.0	0.9
Kqe		0.5	2.0		2.5	
Oqe		0.9	0.3		1.2	
NQm		0.0	1.5		1.5	
BSm	1.1				1.9	3.0
Usm	0.8	1.2	0.4	2.0	1.6	2.4
TTm	0.5	–1.1	> 3.5	–0.6	> 2.4	> 2.9
Txi	–1.8				> 4.4	> 2.6
WWm	0.8				3.0	3.8

Spéciale 10e année	1993	1994	1995	Progrès 1993 à 1994	Progrès 1994 à 1995	Progrès 1993 à 1995
KCs	6.3	< 5.9	6.3	> –0.4	> 0.4	0.0
DiCm	6.8	6.9	6.6	0.1	–0.3	–0.2
FCm	7.7	7.9	7.9	0.2	0.0	0.2
Kem	6.1	6.5	6.4	0.4	–0.1	0.3
DNm	7.5		9.3			1.8
Onm	6.6	7.6	7.3	1.0	–0.3	0.7
MTm	7.0	7.2	6.9	0.2	–0.3	–0.1
Etm		8.0	7.2		–0.8	
Otm		6.3	6.5		0.2	
Cum	7.4	8.7	8.4	1.3	–0.3	1.0
MBm	7.3	8.0	8.5	0.7	0.5	1.2
BCm	6.5	6.2	6.7	–0.3	0.5	0.2
DsCm	5.9	< 5.9	5.9	> –0.0	> 0.0	0.0
DbC	7.2	7.7	8.7	0.5	1.0	1.5
HDm	6.6	6.6	6.7	0.0	0.1	0.1
MFm	9.1	9.9	9.9	0.8	0.0	0.8
NHm	7.8	8.5	8.8	0.7	0.3	1.0
Esm	6.2	6.0	6.5	–0.2	0.5	0.3
Uts	5.9	< 5.9	6.0	< –0.0	> 0.1	0.1
QTm	6.6	5.9	7.1	–0.7	1.2	0.5

Ordinaire 11e année	1992	1993	1994	1995
DC		7.8	7.8	
MD	7.7	7.7	7.3	6.8
DD	6.1	7.4	7.7	
HI	8.1		8.5	8.2
DI		8.5		9.3
EI	6.7	7.8	7.4	
FI		6.9	6.6	
NU	6.7	8.0	8.7	
XX	7.5	8.6	9.3	

Ordinaire 11e année	Progrès 1992 à 1993	Progrès 1993 à 1994	Progrès 1994 à 1995	Progrès 1992 à 1994	Progrès 1993 à 1995	Progrès 1992 à 1995
DC		0.0				
MD	0.0	–0.4	–0.5	–0.4	–0.9	–0.9
DD	1.3	0.3		1.6		
HI			–0.3	0.4		0.1
DI					0.8	
EI	1.1	–0.4		0.7		
FI		–.3				
NU	1.3	0.7		2.0		
XX	1.1	0.7		1.8		

l'école spéciale. Sur deux ans, les progrès étaient au nombre de 25 et de 27 respectivement. Les résultats sont les suivants.

	Ordinaire	Spéciale
Progrès médian sur une année	0.5	0.1
Progrès médian sur deux ans	1.2	0.5

Aussi bien sur un an que sur deux ans, les progrès des enfants de l'école ordinaire sont supérieurs à ceux des enfants de l'école spéciale. Dans les deux cas, la différence entre les deux groupes d'enfants est statistiquement hautement significative.

[D'après le test de Kolmogorov-Smirnov, la mesure du χ^2 des différences sur un an s'établit à 9.52 et sur deux ans à 10.51. Comme le résultat à obtenir pour qu'il soit significatif au seuil de 0.01 est de 9.21, la probabilité pour que des différences de cet ordre ne soient pas dues au hasard est de plus de 100 contre 1.]

Si l'on peut dire que la méthodologie adoptée en l'occurrence est solide, en ce sens que l'on admet généralement qu'un résultat valable à un test de lecture est ce qui augure le mieux d'un bon résultat en lecture au même test dans l'avenir, il ne faut pas pour autant oublier lorsqu'on interprète ces chiffres que les enfants qui fréquentent l'école spéciale ont généralement des capacités moindres que les enfants à besoins « attestés » placés dans l'école ordinaire.

Si l'on voulait être plus précis, il faudrait apparier deux enfants présentant des caractéristiques identiques du point de vue du niveau scolaire, de l'âge, des capacités et de l'origine socioéconomique, pris l'un dans l'école ordinaire et l'autre dans l'école spéciale et comparer leurs progrès tout au long de l'étude. Cependant les résultats obtenus seraient spécifiques aux deux écoles retenues et ne seraient pas nécessairement reproductibles ailleurs. Il faudrait pour obtenir des résultats généralisables suivre plusieurs paires d'écoles.

Tout ce que l'on peut dire à l'issue de la présente étude est que sur une période d'une ou deux années, les progrès en lecture des enfants à besoins "attestés" dans l'établissement ordinaire, quoique lents, pourraient bien avoir été meilleurs qu'ils ne l'auraient été si ces enfants avaient fréquenté l'école spéciale.

Appendice 3.5A

Comparaison des résultats aux tests de lecture McMillan et SPAR

Les deux tests ont été administrés, en 1994 et une nouvelle fois en 1996, à des élèves à besoins « attestés » en classe de 8e année dans l'établissement ordinaire. On peut donc calibrer ces tests l'un par rapport à l'autre. En conséquence, les résultats obtenus par des enfants d'autres années d'études qui ont été soumis au test McMillan mais non au SPAR peuvent être exprimés en équivalents SPAR. De la sorte, l'ensemble des résultats peut s'exprimer en mesures SPAR, ce qui facilite les comparaisons avec les progrès accomplis par les élèves de l'école spéciale qui ont tous été soumis au test SPAR chaque année. Les résultats au test McMillan concernent la compréhension de la lecture et sont exprimés en mois ; les scores SPAR sont des scores en lecture, exprimés en années et en dixièmes d'année.

McMillan	SPAR
91	7.0
104	7.2
109	7.7
127	8.2
127	8.6
123	8.7
144	8.9
128	8.7
145	10.8+
145	9.3
132	9.5
147	9.5
90	6.3
90	< 6.0
107	7.0
117	8.4

Annexe 4

Étude internationale de l'OCDE

Une vie active pour les personnes handicapées Enseignement efficace et structures de soutien pour les élèves handicapés dans un environnement intégré

Plan pour les visites ciblées

Introduction

Rappeler dans chaque rapport de pays l'historique, les principaux objectifs et la structure de l'étude triennale sur l'enseignement intégré et indiquer brièvement les procédures suivies lors des visites conduites entre 1995 et 1997. Donner des informations complémentaires sur les visites en question et rendre compte de la pratique suivie en matière d'enseignement intégré dans le pays intéressé en se référant à la situation générale sur ce plan dans l'ensemble des pays Membres de l'OCDE.

A. Prévalence

Par *prévalence* on entend le nombre (ou la proportion) d'enfants ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP) dans la population d'âge scolaire. Proportion d'enfants à BEP accomplissant entièrement ou principalement leur scolarité au cours de la période considérée dans une école ordinaire. Proportion d'enfants accomplissant pour l'essentiel leur scolarité dans des structures autres que des établissements ordinaires. Proportion d'enfants ne recevant aucune éducation. Toute variation significative de la prévalence selon l'âge, le sexe, l'origine ethnique, le type de handicap ou la région.

LE SCHÉMA NATIONAL

B. Dispositifs

Types de structures éducatives intégrées et séparées proposées aux enfants à BEP. Comme précédemment, toutes variations significatives.

OCDE 1999

C. Politique générale

Toute déclaration des pouvoirs publics quant à la *politique générale* en vigueur sur le sujet de l'intégration scolaire. Il peut s'agir de prises de position émanant de différents ministères – ministère de l'Éducation, de la Santé ou des Affaires sociales par exemple – ou bien de celles d'organes interministériels.

D. Législation

Tout *texte législatif ou réglementaire* concernant l'appréciation des besoins éducatifs particuliers ou les mesures prises en faveur des personnes à BEP ou de certaines catégories d'entre elles. Toutes variations des conditions d'applicabilité, par exemple selon l'âge ou le handicap.

E. Recommandations

Toute recommandation valide sur le sujet, formulée par un ministère ou un autre organisme national en application de la politique générale de l'État en la matière.

F. Financement

Crédits alloués par le pouvoir central à l'éducation des personnes à BEP, en sus du budget ordinaire de l'éducation. Toutes variations significatives, notamment en fonction de l'âge ou du handicap. Toutes différences, pour ce qui est du montant ou de l'objet de l'allocation, entre les fonds destinés aux personnes scolarisées dans un établissement normal et celles qui ne le sont pas.

G. Formation

Part de la formation théorique et pratique concernant la prise en charge éducative des enfants et élèves à BEP dans la *formation initiale* impartie à tous les enseignants. Présence d'éléments concernant l'éducation spéciale dans la formation initiale de personnes d'autres professions susceptibles d'être en contact avec des personnes à BEP dans leur activité professionnelle : médecins, psychologues, travailleurs sociaux, thérapeutes, etc. F*ormation continue* des enseignants et autres professionnels ayant besoin de se spécialiser dans les questions relatives aux BEP. Toute formation ou autre forme d'appui proposée aux non-professionnels, notamment les parents.

H. Services de soutien

S*ervices de soutien* externes appartenant à l'école, y compris les services en relation avec l'école spéciale ; coopération inter-institutions.

I. Participation des parents et de la population locale

Degré et nature de la participation des parents au diagnostic des besoins et à la décision de placement des enfants à besoins particuliers ; participation des parents aux tâches assurées par l'établissement à l'égard des enfants à BEP. Attitudes des parents et de la population locale vis-à-vis de l'insertion scolaire. Contribution des associations bénévoles s'occupant des handicapés. Autre forme de *soutien de la population locale*, par exemple dons d'organisations caritatives ou parrainage d'entreprises industrielles ou commerciales.

J. Élaboration du programme d'études

Toute activité d'*élaboration des programmes d'études* destinée à améliorer l'organisation de l'enseignement, les outils et méthodes pédagogiques ou autres moyens d'aide aux enfants et élèves à BEP.

K. Évaluation

É*valuation*, par exemple à l'aide de programmes nationaux de collecte de données, de recherche pédagogique ou d'inspection, de la bonne adaptation, de l'efficience ou de l'efficacité de l'un quelconque des instruments mentionnés dans le présent document. Résultats de cette évaluation.

L. Progrès ultérieurs

P*rogrès* ultérieurs requis. Progrès ultérieurs susceptibles de se produire dans l'année ou les quelques années à venir.

DISPOSITIFS LOCAUX

Dans la région où est situé l'établissement retenu comme exemple, tout écart par rapport au schéma national en ce qui concerne *la prévalence*, *l'offre éducative ou les structures*, *la politique générale*, *la législation*, *les recommandations*, *le financement*. La situation locale en ce qui concerne la *formation*, *les services de soutien*, *la participation des parents et de la population locale*, *l'élaboration des programmes d'études*, *l'évaluation*. L*es progrès ultérieurs* requis dans la région. Les progrès ultérieurs susceptibles de se produire par exemple dans l'année ou les quelques années à venir.

L'EXEMPLE D'UN ÉTABLISSEMENT

A. Renseignements généraux

Catégorie d'établissement, lieu, procédure d'admission, bassin socioéconomique. Nombre d'enfants inscrits, âges extrêmes, composition ethnique, nombre d'enfants handicapés, effectif du personnel enseignant et non enseignant, y compris les personnels de soutien extérieurs effectuant des vacations. Effectif et qualifications des personnels s'occupant des enfants à BEP. Temps consacré par le personnel aux enfants à BEP. Toute évaluation précédente de l'activité de l'école.

B. Financement

Montant, source et adéquation du financement alloué à l'établissement au titre des enfants à BEP pour l'année scolaire en cours. Bien-fondé de l'allocation de ressources pour enfants à BEP. Coût annuel moyen de l'éducation des enfants à BEP dans l'établissement, tous coûts confondus internes et externes. Projections du coût annuel moyen d'enfants équivalents dans les écoles spéciales existantes qui leur conviennent le mieux. Coût annuel moyen de l'éducation des enfants non handicapés de l'établissement appartenant à la même tranche d'âge.

C. Qualité du travail

Qualité du travail et des relations des enfants, telle qu'observée, eu égard notamment aux enfants handicapés. Contribution aux résultats du mode de préparation des enseignants, des méthodes et outils pédagogiques et de l'évaluation. Dans le cas où l'on a observé des enfants handicapés placés dans une école spéciale, qualité de leur travail et de leurs relations par rapport à celles d'enfants équivalents scolarisés dans un établissement ordinaire, le tout accompagné de remarques sur les raisons possibles des similitudes et des différences observées.

D. Locaux

Accessibilité et adéquation, en particulier pour l'éducation des enfants à BEP. Toute variation selon la matière enseignée, l'âge, le sexe ou le type de handicap. Correspondance des locaux spécialement aménagés pour les enfants à BEP aux besoins de ceux-ci.

E. Ressources

Adéquation des ressources selon la matière enseignée, l'âge, le sexe ou le type de handicap des enfants. Qualité, nombre et utilisation des auxiliaires audio-visuels, du matériel de reprographie, de l'équipement informatique, des consommables, des appareillages et du fonds de bibliothèque. Utilisation des ressources extérieures à l'établissement.

F. Formation du personnel

Système utilisé par l'établissement pour l'initiation du personnel et l'évaluation de ses performances. Possibilités d'accès du personnel enseignant et non enseignant à la formation continue relative à la prise en charge éducative des enfants à BEP. Efficacité de cette formation continue. Etendue des besoins de formation continue non encore satisfaits.

G. Programme d'études

Accessibilité des programmes aux enfants à BEP. Nature et efficacité de toute modification apportée au programme au bénéfice des enfants à BEP eu égard notamment à toute rupture ou recentrage du programme prévu dû à cette modification. Projet pédagogique, documentation, portée, équilibre, continuité. Manière dont le programme prépare les enfants à la vie courante, au travail ou à la poursuite de leur scolarité.

H. Gestion

Gestion de l'établissement. Implication de l'organe directeur. Mise en œuvre ou non d'une politique en faveur des enfants à BEP commune à tout l'établissement. Organisation des missions d'enseignement. Répartition entre enseignements polyvalents et cours assurés dans une discipline par un professeur spécialisé. Dispositifs de concertation entre les enseignants.

I. Organisation

Répartition de ces enfants en classe de niveaux confondus, filières, modules, groupes de niveau par matière, etc. Efficacité des différents systèmes de soutien selon que l'on prend à part l'enfant ou qu'on le laisse dans la classe. Dispositions prises en ce qui concerne

les devoirs à la maison. Efficacité des liaisons entre les différentes sections de l'établissement, par exemple entre groupes d'âge. Dispositions prises pour orienter les élèves parmi les différents choix d'options.

J. Contrôle des capacités et des connaissances

Procédures suivies dans l'établissement pour apprécier les capacités de l'enfant au moment de son admission et les progrès accomplis par la suite, en particulier en ce qui concerne les enfants à besoins particuliers. Efficacité de ces procédures de contrôle. Progrès accomplis par les enfants après leur entrée dans l'établissement ; qualité des progrès par rapport aux capacités ; différence de progression entre les groupes établis par niveau, âge ou matière scolaire. Couverture des matières par le contrôle. Mesure du développement social. Niveau des résultats aux examens présentés à l'extérieur. Exploitation des données fournies par le contrôle pour la préparation du programme d'études. Efficacité de la procédure du bilan périodique s'agissant des enfants handicapés.

K. Soutien moral individuel

Efficacité des dispositifs de soutien moral individuel dans l'établissement, s'agissant en particulier des enfants à BEP. Moyens employés pour développer chez les enfants des comportements positifs et pour résoudre les problèmes d'indiscipline.

L. Liaison

Moyens de liaison avec les personnels des services de soutien externes gérés par les autorités éducatives locales : conseillers d'éducation spéciale, psychologues scolaires, travailleurs sociaux scolaires, conseillers d'orientation professionnelle. Nature, champ et efficacité du travail de ces agents avec les enfants à BEP de l'établissement. De même, moyens de liaison et activités communes avec les agents des services sociaux et des organismes de santé. Liens avec d'autres établissements (préélémentaires, primaires et secondaires, post-secondaires, entreprises). Mentionner les actions de formation continue proposées par l'établissement aux personnels d'autres organismes ainsi que toutes mesures prises pour s'ouvrir sur l'extérieur. Participation des parents. Méthodes employées pour transmettre les résultats des contrôles aux parents, aux employeurs et à d'autres personnes, par exemple par la publication de ces résultats.

M. Conclusions

Efficacité et efficience de l'activité menée par l'établissement pour intensifier les progrès scolaires, sociaux et professionnels de sa population d'élèves, en insistant tout particulièrement sur la place de l'intégration scolaire des enfants à BEP. Facteurs ayant une incidence sur l'efficacité et l'efficience.

Références

Personnel

Dates des visites. Noms et fonctions des personnes interrogées. Auteur du rapport. Date d'achèvement du rapport.

LES ÉDITIONS DE L'OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
IMPRIMÉ EN FRANCE
(96 1999 08 2 P) ISBN 92-64-27181-X – n° 50896 1999