

Les besoins éducatifs particuliers en Europe

PUBLICATION THEMATIQUE

Janvier 2003

**Agence Européenne pour le Développement de l'Education
des Personnes ayant des Besoins Particuliers**

Avec la contribution de
EURYDICE
Le réseau d'information sur l'éducation en Europe

Ce rapport a été élaboré par l'Agence Européenne avec la contribution des Unités Nationales Eurydice et publié avec le soutien de la DG Education et Culture de la Commission Européenne.

Il est permis d'utiliser des extraits du présent document à condition d'en donner la référence explicite.

Ce rapport est disponible dans différentes versions électroniques accessibles à tous et dans 12 autres langues, de sorte à soutenir l'accès à l'information.

Les versions électroniques de ce rapport sont disponibles sur le site de l'Agence Européenne:
www.european-agency.org

Rédaction : Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins

ISBN: 87-90591-79-8

Janvier 2003

Agence Européenne pour le Développement de l' Education des Personnes ayant des Besoins Educatifs Particuliers

Teglgaardsparken 100
DK - 5500 Middelfart
Tel: +45 64 41 00 20
Fax: +45 64 41 23 03
email: adm@european-agency.org
Web: <http://www.european-agency.org>

Bureau Bruxellois

3, Avenue Palmerston
B- 1000 Brussels
Tel: +32 2 280 33 59
Fax: +32 2 280 17 88
email: brussels.office@european-agency.org

Table des matières

PRÉFACE.....	4
INTRODUCTION.....	5
1 L'ÉDUCATION DES ÉLÈVES AYANT DES BESOINS PARTICULIERS EN EUROPE : POLITIQUES ET PRATIQUES INCLUSIVES.....	7
1.1 <i>Points communs des politiques et des pratiques</i>	7
1.2 <i>Définitions de besoins particuliers/handicaps</i>	8
1.3 <i>La prise en charge éducative des élèves ayant des besoins particuliers</i>	9
1.4 <i>Les écoles spécialisées</i>	11
1.5 <i>Autres aspects de l'inclusion et des aménagements éducatifs particuliers</i>	12
1.6 <i>Tendances communes en Europe</i>	15
1.7 <i>Commentaires de conclusion</i>	18
2 LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION DES ÉLÈVES AYANT DES BESOINS PARTICULIERS.....	20
2.1 <i>Modèles de financement</i>	20
2.2 <i>Systèmes de financement</i>	22
2.3 <i>Efficacité, bon fonctionnement, pratiques stratégiques et responsabilité</i>	25
2.4 <i>Commentaires de conclusion</i>	26
3 LES ENSEIGNANTS ET LES BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS.....	28
3.1 <i>L'inclusion et le soutien aux enseignants</i>	28
3.2 <i>La formation initiale des enseignants à l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers</i>	32
3.3 <i>La formation complémentaire des enseignants à l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers</i>	35
3.4 <i>Commentaires de conclusion</i>	38
4 LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION ET LES BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS.....	40
4.1 <i>Les politiques des TIC et celles d'éducation des élèves ayant des besoins particuliers</i>	40
4.2 <i>Les TIC spécialisées dans le soutien des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers</i>	42
4.3 <i>Les TIC dans la formation des enseignants à l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers</i>	46
4.4 <i>Questions relatives à l'application des TIC dans l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers</i>	47
4.5 <i>Commentaires de conclusion</i>	50
5 L'INTERVENTION PRÉCOCE.....	52
5.1 <i>Les dispositifs pour les jeunes enfants et la transition vers l'école</i>	52
5.2 <i>Les équipes d'intervention précoce</i>	54
5.3 <i>L'assistance financière des familles</i>	56
5.4 <i>Commentaires de conclusion</i>	57
6 COMMENTAIRES FINAUX.....	58
6.1 <i>Résumé</i>	58
6.2 <i>Informations complémentaires</i>	59
ANNEXE 1 PARTENAIRES DE TRAVAIL DE L'AGENCE EUROPÉENNE.....	60
ANNEXE 2 RÉSEAU EURYDICE.....	62

Préface

Ce document a été rédigé par l'Agence Européenne avec la contribution des unités nationales Eurydice. Le début de la coopération entre l'Agence Européenne et Eurydice remonte à 1999, quand il fut demandé à l'Agence Européenne de fournir des informations pour le Chapitre H (consacré à l'Enseignement Spécial) des *Chiffres Clés sur l'Education en Europe 1999/2000*. La nouvelle édition de ce document comprend entre autres des indicateurs élaborés dans le cadre de cette étroite collaboration.

La bonne coopération entre les deux réseaux, d'Eurydice d'une part, de l'Agence Européenne d'autre part, a rendu possible l'élaboration de la présente publication thématique consacrée à l'*Education Spéciale en Europe*.

Nous voulons exprimer nos plus sincères remerciements aux Partenaires de Travail Nationaux de l'Agence Européenne pour leur aide et leur coopération dans l'élaboration de cette publication thématique, ainsi qu'aux Unité Nationales Eurydice pour leur précieuse contribution, avec une mention spéciale aux Unités de Belgique Germanophone, Chypre, République Thèque, Liechtenstein, Lituanie, Pologne et Slovaquie.



Jorgen Greve
Directeur

Introduction

Les besoins éducatifs particuliers en Europe présente une synthèse des informations recueillies par les Partenaires de Travail Nationaux de l'Agence Européenne dans les cinq domaines clés de l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers suivants:

- Les pratiques et politiques inclusives d'éducation
- Le financement de l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers
- Les enseignants et les besoins éducatifs particuliers
- Les technologies de l'information et de la communication et les besoins éducatifs particuliers
- L'intervention précoce

Les membres de l'Agence Européenne ont recueilli des informations sur chacun de ces thèmes par l'intermédiaire de questionnaires puis ils les ont présentées dans des rapports nationaux, en y ajoutant parfois des cas concrets comme exemples. Ce document faisant la synthèse de ces informations a été élaboré par l'Agence Européenne, avec la contribution d'Unités Nationales Eurydice, notamment pour les pays non représentés au sein de l'Agence Européenne (néanmoins, l'ensemble des commentaires de toutes les unités Eurydice ont été pris en compte et insérés dans le document).

Le but premier de cette publication était d'étendre le champ des informations existantes sur les cinq domaines concernés, à un plus grand nombre de pays. Les produits de précédents travaux réalisés par l'Agence Européenne ont été envoyés aux Unités Nationales Eurydice pour faciliter leur tâche.

Les Unités Nationales de Belgique Germanophone, Chypre, République Tchèque, Liechtenstein, Pologne et Slovaquie sont grandement remerciées pour leur précieuse contribution à cette publication.

Le présent document donne une vue générale des cinq thèmes dans les différents pays. Il faut souligner qu'une masse importante d'informations est présentée sous la forme de tableaux, ce qui semblait être la meilleure façon de présenter de façon synthétique une information descriptive. Une telle présentation ne doit cependant pas être interprétée comme un moyen de comparer les situations dans les pays.

Cette publication n'examine pas l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers avec un quelconque présupposé philosophique ou théorique au niveau des définitions. En conséquence, aucune interprétation n'a été et ne doit être tirée de l'utilisation différenciée de termes tels que handicap ou besoins particuliers selon les pays. En effet, les définitions et les catégories de besoins éducatifs particuliers varient selon les pays. L'approche ici a été d'appréhender définitions et perspectives dans le cadre plus global de la pratique de l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers dans les cinq thèmes clés.

Le Chapitre 1 est consacré aux *Pratiques et politiques inclusives en Europe*. Il présente : les principaux aspects des politiques et des pratiques existant dans les différents pays ; la définition de besoins particuliers/handicap selon leur utilisation dans les pays ; le type de ressources proposées aux élèves ayant des besoins particuliers ; les caractéristiques et le rôle des écoles spéciales; d'autres questions liées à la prise en charge spéciale et l'inclusion ; enfin, les tendances communes en Europe.

Le Chapitre 2 donne une vision d'ensemble du *Financement de l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers*. Il met en perspective les modèles et les systèmes de financement des différents pays en questionnant l'efficacité et l'effectivité des divers systèmes, en examinant les comportements stratégiques et en analysant la responsabilité et la plus ou moins grande transparence liées à ces systèmes de financement.

Le Chapitre 3 aborde la question des *Enseignants et les besoins éducatifs particuliers*. Il se penche sur l'inclusion et le soutien donnés aux enseignants de classe et sur la formation initiale et les formations complémentaires à l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers pour les enseignants.

Le Chapitre 4 porte sur *les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) et les besoins éducatifs particuliers*. Il analyse les TIC et les politiques d'éducation des élèves ayant des besoins particuliers dans les différents pays; le soutien spécialisé apporté par les TIC dans le cadre des besoins éducatifs particuliers; les TIC dans la formation des enseignants et d'autres sujets liés à l'utilisation des TIC pour les besoins éducatifs particuliers.

Le Chapitre 5 est consacré à *l'Intervention précoce* et il examine les ressources disponibles pour les jeunes enfants jusqu'à la transition vers l'éducation pré primaire; il présente les caractéristiques des équipes d'intervention précoces et le soutien financier apporté aux familles.

Une information plus complète sur ces cinq domaines d'étude est fournie dans les Commentaires Finaux qui concluent le présent document.

1 L'éducation des élèves ayant des besoins particuliers en Europe : politiques et pratiques inclusives

1.1 Points communs des politiques et des pratiques

La tendance actuelle dans l'Union Européenne et dans les pays candidats à l'intégration est au développement d'une politique visant l'inclusion des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers au sein des écoles ordinaires, en donnant aux professeurs un soutien de degré divers en termes de personnel supplémentaire, de matériel, de formation continue et d'équipement.

On peut regrouper les pays dans trois catégories selon leur politique d'intégration / d'inclusion des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

- La première catégorie suit la voie de la trajectoire unique (*"one track approach"*) et comprend les pays qui développent une politique et des pratiques orientées vers l'inclusion de presque tous les élèves dans l'enseignement ordinaire. Ce type d'intégration, que l'on peut trouver en Espagne, en Grèce, en Italie, au Portugal, en Suède, en Islande, en Norvège et à Chypre, est possible grâce au soutien fourni par un nombre important de services attachés à l'éducation ordinaire.
- La deuxième catégorie regroupe les pays ayant une approche multiple de l'intégration (*"multi track approach"*) : ils proposent un éventail de services entre les deux systèmes (i.e l'éducation spéciale d'une part et l'éducation ordinaire d'autre part). Le Danemark, la France, l'Irlande, le Luxembourg, l'Autriche, la Finlande, le Royaume-Uni, la Lettonie, le Liechtenstein, la République Tchèque, l'Estonie, la Lituanie, la Pologne, la Slovaquie, et la Slovénie appartiennent à ce groupe.
- La troisième catégorie rassemble les pays où l'on a deux systèmes éducatifs distincts (*"two track approach"*). Les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers sont d'habitude placés dans des écoles spécialisées ou des classes spéciales. Ainsi, en général, la grande majorité des élèves reconnus officiellement comme ayant des besoins éducatifs particuliers ne suit pas le programme d'enseignement ordinaire aux côtés de leurs camarades ne présentant pas de handicap. Les deux systèmes d'éducation (ordinaire d'une part, différencié d'autre part) sont, ou du moins ont été jusque très récemment, régis par une législation différente. L'éducation spécialisée s'est particulièrement bien développée en Belgique et en Suisse. En Suisse, la situation est assez complexe : dans l'ensemble, une législation différente existe pour les écoles spécialisées et pour les classes spéciales (i compris les aménagements particuliers au sein des classes ordinaires). Par ailleurs, on trouve en Suisse un système assez développé de services spécifiques offerts au sein des classes ordinaires (cela dépend bien sûr des divers cantons).

Il peut être difficile dans certains cas de classer un pays en fonction de sa politique d'inclusion, du fait de récents changements politiques. Ainsi, l'Allemagne et les Pays-Bas, qui présentaient encore récemment deux systèmes éducatifs distincts (troisième groupe), sont en train d'évoluer en direction d'un système multiple (deuxième groupe).

Bien sûr, le stade de développement en matière d'inclusion varie beaucoup d'un pays à l'autre. En Suède, au Danemark, en Italie et en Norvège, des politiques inclusives claires se sont développées et ont été mises en pratique très tôt. Cela fait déjà plusieurs années que dans ces pays, des décisions législatives majeures ont été prises : en conséquence, on n'a pas vu de grande évolution en la matière dans ces pays, ces dernières années. Dans la plupart des autres

pays, on a pu identifier d'importants changements législatifs, tels que ceux indiqués ci-dessous :

- Dès les années quatre-vingt, certains pays ont défini leur système d'éducation des élèves ayant des besoins particuliers en termes de ressources pour les écoles ordinaires. Plus de pays suivent cette approche aujourd'hui tels que l'Allemagne, la Finlande, la Grèce, le Portugal, les Pays-Bas, la République Tchèque.
- Le choix parental est devenu un enjeu lors des changements législatifs en Autriche, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Lituanie.
- La décentralisation des responsabilités pour mieux répondre aux besoins éducatifs particuliers est un thème de la législation en Finlande (au niveau des municipalités), au Royaume-Uni, aux Pays-Bas (au niveau des groupements d'écoles), en République Tchèque et en Lituanie. Au Royaume Uni, les ressources données aux écoles proviennent de plus en plus des autorités éducatives locales de sorte que ce sont elles qui peuvent décider de la meilleure façon de distribuer leur budget pour satisfaire les besoins éducatifs de tous les élèves, incluant ceux ayant des besoins particuliers importants.
- Le changement du mode de financement de l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers a été une innovation importante aux Pays-Bas.
- En Suisse, le financement de l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers est discuté au niveau politique : il est proposé de confier l'entière responsabilité de l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers aux cantons (jusqu'alors elle relevait de la confédération)
- La législation régissant l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers au niveau du secondaire est en train d'être développée ou l'a été récemment aux Pays-Bas, en Autriche et en Espagne.

1.2 Définitions de besoins particuliers/handicaps

Comme on pourrait s'en douter, les définitions et les catégories de besoins éducatifs particuliers et de handicap varient selon les pays. Certains ne définissent qu'une sorte ou deux de besoins particuliers (par exemple le Danemark), voire aucun, comme au Liechtenstein, où aucune catégorie de besoins particuliers n'a été identifiée puisque seul le type de soutien à apporter est défini. A l'inverse, pour d'autres pays (Pays-Bas, Pologne), il existe plus de dix types de besoins particuliers différents. La plupart des pays en définissent de six à dix.

Ces variations notables sont fortement liées aux différences dans les réglementations administratives, financières et procédurales entre les pays. Elles ne reflètent pas des variations de l'impact des besoins éducatifs particuliers ou des types de besoins que l'on trouve dans ces pays.

Dans presque tous les pays, la notion de besoins éducatifs particuliers figure de façon prioritaire à l'ordre du jour. De plus en plus de gens sont convaincus que le concept médical de "handicap" devrait être remplacé par une approche plus pédagogique : aujourd'hui, l'attention se concentre de façon expresse sur les conséquences du handicap pour l'éducation. Néanmoins, cette approche reste très complexe et les pays luttent actuellement pour appliquer cette philosophie dans la pratique. Cependant, la description des handicaps en termes de conséquences éducatives est actuellement débattue dans presque tous les pays européens.

En lien avec ce débat, dans un nombre croissant de pays on voit éclore des discussions sur l'utilisation de l'information acquise au travers de l'évaluation des enfants ayant des besoins particuliers pour la mise en œuvre de mesures pédagogiques appropriées et adaptées. L'idée ici est essentiellement d'élaborer des programmes éducatifs individuels, même si dans certains pays d'autres termes sont utilisés.

1.3 La prise en charge éducative des élèves ayant des besoins particuliers

Tableau 1.1 Prise en charge éducative des élèves ayant des besoins particuliers¹

	Nombre d'enfants en âge d'aller à l'école obligatoire	Pourcentage d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers	Pourcentage d'élèves éduqués dans un dispositif séparé ²	Année de référence
Allemagne	9.159.068	5.3%	4.6%	2000/2001
Autriche	848.126	3.2%	1.6%	2000/2001
Belgique (DE)	9.427	2.7%	2.3%	2000/2001
Belgique (F)	680.360	4.0%	4.0%	2000/2001
Belgique (NL) ³	822.666	5.0%	4.9%	2000/2001
Chypre	(:)	5.6%	0.7%	2000-2001
Danemark	670.000	11.9%	1.5%	2000/2001
Espagne	4.541.489	3.7%	0.4%	1999/2000
Estonie	205.367	12.5%	3.4%	2000/2001
Finlande	583.945	17.8%	3.7%	1999
France	9.709.000	3.1%	2.6%	1999/2000/2001
Grèce	1.439.411	0.9%	<0.5%	1999/2000
Hongrie	1.191.750	4.1%	3.7%	1999/2000
Irlande	575.559	4.2%	1.2%	1999/2000
Islande	42.320	15.0%	0.9%	2000/2001
Italie	8.867.824	1.5%	<0.5%	2001
Lettonie	294.607	3.7%	3.6%	2000/2001
Liechtenstein	3.813	2.3%	1.8%	2001/2002
Lituanie	583.858	9.4%	1.1%	2001/2002
Luxembourg	57.295	≈2.6%	≈1.0%	2001/2002
Norvège	601.826	5.6%	0.5%	2001
Pays-Bas ⁴	2.200.000	2.1%	1.8%	1999/2000/2001
Pologne	4.410.516	3.5%	2.0%	2000/2001
Portugal	1.365.830	5.8%	<0.5%	2000/2001
Rép. Tchèque	1.146.607	9.8%	5.0%	2000/2001
Royaume-Uni	9.994.159	3.2%	1.1%	1999/2000
Slovaquie	762.111	4.0%	3.4%	2001/2002
Slovénie	189.342	4.7%	(:)	2000
Suède	1.062.735	2.0%	1.3%	2001
Suisse ⁵	807.101	6.0%	6.0%	1999/2000

Il est très difficile de comparer la situation de l'éducation et de l'inclusion entre les pays, surtout si l'on utilise des indicateurs quantitatifs. La tâche est rendue encore plus complexe

¹ *Source:* Agence Européenne et réseau Eurydice. Plus d'informations sur les données statistiques des différents pays sont présentées sur le site Web de l'Agence Européenne : www.european-agency.org

² The term 'segregated settings' or 'provision' throughout this text refers to special schools and full-time (or almost full-time) special classes.

³ Dans la Communauté Flamande, des programmes éducatifs particuliers existent dans les écoles ordinaires pour soutenir les pratiques pédagogiques dans l'école (par exemple dans le cas 'élèves venant de familles défavorisées, des enfants réfugiés, etc.). Les écoles obtiennent un financement supplémentaire réservé à ce domaine. Le nombre des enfants appartenant à ces groupes cibles ne sont pas inclus dans les données comptant les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Ces dernières données font uniquement référence aux élèves ayant une altération intellectuelle, physique, visuelle ou auditive, présentant des difficultés d'apprentissage sévères, des troubles émotionnels ou des troubles du comportement.

⁴ Les pourcentages aux Pays-Bas ont diminué de manière importante depuis quelques années à cause du de changements dans la législation et la réglementation : certains types d'écoles spécialisées font désormais partie du système éducatif ordinaire.

⁵ Les statistiques au niveau national ne permettent pas de différencier les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers pris en charge dans un système inclusif ou dans un système séparé (de nombreux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ne sont donc pas comptés séparément des autres élèves).

lorsque certains pays diffusent des données relativement précises quand d'autres se limitent à des estimations globales. En effet, certains pays n'ont pas la possibilité de fournir des données détaillées exactes du fait du caractère décentralisé de leur système éducatif. Cela vaut par exemple pour la Suède, la Finlande et le Danemark. Dans d'autres pays, le nombre d'élèves pris en charge de façon séparée est évalué en partant du présupposé simple qu'en général tous les élèves sont éduqués dans le système éducatif ordinaire. Mais comme il est toujours possible que certaines régions ou certaines écoles particulières fournissent d'autres solutions éducatives que l'école ordinaire, dans ce cas, on estime que le pourcentage d'élèves pris en charge dans un dispositif séparé est compris entre 0 et 0,5%. Le tableau ci avant donne des indications sur la situation générale en Europe en fonction du type de la prise en charge éducative de l'élève ayant des besoins particuliers.

Comme on pouvait s'y attendre, les informations varient fortement selon les pays : certains pays dénombrent moins de 1% d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (c'est le cas par exemple en Grèce) tandis que dans d'autres pays, ce pourcentage atteint les 10% (Estonie, Finlande, Islande et Danemark). Ces contrastes dans la proportion d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers selon les pays reflètent les différences dans les législations, les procédures d'évaluation, les dispositifs de financement et les structures éducatives de ces pays. Bien sûr, *ils ne reflètent en aucune façon des différences dans les taux réels d'élèves ayant des besoins particuliers* dans les pays.

Des données ont également été fournies concernant la proportion d'élèves placés dans des structures différenciées (classes spéciales et écoles spécialisées). Même si le sentiment général est que ces données sont assez fiables en rapport avec la situation actuelle, il faut cependant souligner fortement que ces pourcentages rassemblent des *classes d'âges variées* (l'éducation obligatoire correspond à des classes d'âges différentes selon les pays). Si l'on prend en compte tous les pays, en Europe, environ 2% des élèves sont éduqués dans des classes spéciales (à plein temps) ou des écoles spécialisées.

Tableau 1.2 *Pourcentage d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers pris en charge de façon séparée⁶*

< 1%	1-2%	2-4%	> 4%
Chypre	Autriche	Belgique (DE)	Allemagne
Espagne	Danemark	Estonie	Belgique (F)
Grèce	Irlande	Finlande	Belgique (NL)
Islande	Liechtenstein	France	Rép. Tchèque
Italie	Lituanie	Hongrie	Suisse
Norvège	Luxembourg	Lettonie	
Portugal	Pays-Bas ⁷	Pologne	
	Royaume-Uni	Slovaquie	
	Suède		

Dans certains pays, moins de 1% des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers sont placés dans des écoles et des classes séparées, dans d'autres, ce pourcentage peut atteindre 6% (Suisse). Contrairement à la situation dans les pays Scandinaves et les pays du Sud, ce sont en particulier les pays du Nord-Ouest de l'Europe qui tendent le plus fréquemment à placer les élèves dans des structures séparées. Là encore, ces différences ne peuvent être simplement attribuées à un groupe défini de facteurs intervenant au niveau des politiques ou des pratiques. Elles peuvent toutefois être liées à certaines caractéristiques démographiques. Ainsi, selon l'étude *L'intégration en Europe : dispositions concernant les élèves à besoins éducatifs*

⁶ cf. note 2

⁷ cf. note 4

spécifiques (Agence Européenne.- Middelfart, 1998)⁸, une forte corrélation a été observée entre le pourcentage d'élèves éduqués au sein de structures séparées et la densité de la population du pays considéré. Cette corrélation était forte puisqu'elle s'élevait à un taux de 0.60 (avec N = 15), alors qu'elle commence à être significative déjà à 0.05. En termes statistiques, près de 36% de la variation du pourcentage d'élèves suivant une éducation spéciale (dans une structure séparée) peut s'expliquer par la densité de la population.

Cette corrélation assez forte pourrait venir du fait que dans les pays à faible densité de population, le placement en écoles spécialisées présente des désavantages certains. D'abord, dans ces pays, le placement de l'élève dans une structure séparée implique plus de temps passé dans les transports (du fait des longues distances entre les villes) pour conduire l'enfant dans un établissement spécialisé ou une classe spéciale. De plus, les enfants sont retirés de leur environnement habituel et ont moins de temps pour leurs amis habitant dans le voisinage. Enfin, dans les zones faiblement peuplées, une prise en charge séparée n'est pas rentable financièrement. Mais dans les pays à forte densité de population, la prise en charge spécialisée a des conséquences moins négatives : les distances sont plus courtes, les inconvénients au niveau social sont limités et les établissements différenciés pourraient être plus rentables.

Bien sûr, les différences du type de prise en charge éducative des élèves ayant des besoins particuliers font plus que refléter de simples variations de densité de population. Certains pays ont une longue tradition en matière de politique et de pratique de l'inclusion, alors que d'autres en sont encore aux premiers balbutiements. Force est toutefois de constater que certains facteurs plus triviaux, dont la densité de population est un exemple, peuvent parfois jouer un rôle important.

1.4 Les écoles spécialisées

La reconversion d'écoles et d'instituts spécialisés en centres de ressources est une tendance générale en Europe. Dans presque tous les pays, il apparaît qu'on projette de développer, on développe ou on a déjà développé un réseau national de centres de ressources. Ces centres portent des noms différents et les tâches qui leur ont été attribuées varient. Certains pays parlent de centres de connaissances, d'autres de centres d'expertise ou de soutien. En général, les missions attribuées à ces centres se répartissent comme suit:

- assurer la formation des enseignants et des autres professionnels;
- élaborer et diffuser les méthodes et matériels d'enseignement;
- soutenir les écoles ordinaires et les parents;
- fournir temporairement ou à temps partiel une aide individuelle aux élèves;
- soutenir l'entrée des élèves sur le marché du travail.

Certains de ces centres ont une mission à accomplir à l'échelle nationale, le plus souvent concentrée sur des groupes cibles spécifiques (notamment pour les besoins particuliers légers) tandis que d'autres ont une tâche plus vaste mais dans un cadre régional.

Quelques pays ont déjà acquis une certaine expérience en matière de centres de ressources (l'Allemagne, l'Autriche, la Grèce, la Norvège, le Danemark, la Suède et la Finlande par exemple); d'autres sont en train de mettre en place ce système (Chypre, les Pays-Bas, l'Allemagne, la Finlande, la Grèce, le Portugal, et la République Tchèque). Dans certains pays, les écoles spécialisées sont tenues de coopérer avec l'école ordinaire de leur secteur (Espagne) ou de leur fournir des services mobiles ou variés (Belgique, Pays-Bas, Grèce et Royaume-Uni).

⁸ Ces calculs ont été réalisés à partir d'un sous-ensemble de pays différent du panel utilisé pour cette étude.

Le rôle des écoles spécialisées en matière d'intégration est évidemment lié au système éducatif du pays. Là où les écoles spécialisées sont quasiment absentes, comme en Norvège ou en Italie par exemple, leur rôle est structurellement très modeste (en Norvège, vingt des anciennes écoles spécialisées de l'Etat portent le label de centre national ou régional de ressources). A Chypre, la Loi sur l'Education Spéciale de 1999 oblige les nouvelles écoles spécialisées à être construites dans l'enceinte ou le secteur d'une école ordinaire, de sorte à faciliter les contacts et le travail en réseau, et de promouvoir, si possible, l'inclusion.

Dans les pays où l'enseignement spécial est relativement fort développé, les écoles spécialisées sont assez actives dans le processus d'inclusion. La coopération entre écoles spécialisées et ordinaires y joue un rôle clé. Pourtant, c'est dans ces mêmes pays (Belgique, France, Pays-Bas, par exemple) que des voix se font de plus en plus entendre pour dénoncer la menace que ce processus fait peser sur les écoles spécialisées. Il faut voir dans ces réticences la conséquence plus ou moins directe de l'existence d'un système scolaire spécialisé relativement large : d'une part, la coopération des écoles spécialisées dans le processus d'inclusion est nécessaire et d'autre part, ce processus même représente pour elles un danger direct. Dans le même temps, dans ces pays, l'inclusion est difficile à réaliser car les écoles ordinaires sont plus ou moins habituées à transférer leurs problèmes vers d'autres secteurs du système scolaires, à savoir les écoles spécialisées. En outre, les enseignants spécialisés et les autres professionnels intervenant dans les écoles spéciales se considèrent souvent comme des experts vis-à-vis des élèves ayant des besoins particuliers : en général, ils estiment qu'ils répondent à un besoin et mettent donc en cause la notion même d'inclusion. Il est alors extrêmement difficile de changer un tel statu quo.

Bien sûr, la reconversion des structures spécialisées en centres de ressources a eu un impact énorme sur l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers. Cela a impliqué la transformation d'institutions spécialisées ciblées sur l'élève en structures de soutien ou centres de ressources dédiés aux professeurs, parents, etc. La principale tâche de ces structures est désormais de soutenir les écoles ordinaires, développer les matériels et les méthodes d'enseignement, rassembler l'information et la diffuser auprès des parents et professeurs, veiller au dialogue nécessaire entre les institutions éducatives et non éducatives et soutenir la transition vers le marché du travail. Dans certains cas, les éducateurs et les écoles spécialisées fournissent aussi une aide ponctuelle focalisée sur un individu ou un groupe d'élèves.

1.5 Autres aspects de l'inclusion et des aménagements éducatifs particuliers

1.5.1 Les programmes éducatifs individuels.

La plupart des pays utilisent un programme éducatif individuel pour chaque élève ayant des besoins particuliers. Ce document décrit généralement les adaptations à opérer au programme ordinaire, les ressources supplémentaires nécessaires, les objectifs et l'évaluation de l'approche pédagogique. Les adaptations peuvent prendre différentes formes et dans certains cas, pour des catégories spécifiques d'élèves, elles peuvent même entraîner l'élimination de certaines matières du programme général.

Les récents débats ont montré que l'inclusion est avant tout une question à prendre en compte au sein d'une réforme de l'éducation, et pas un simple problème cantonné au placement de l'élève. L'inclusion repose sur le droit de tous les élèves de suivre une éducation ordinaire. Ce présupposé a été clairement reconnu en termes légaux dans un certain nombre de pays (en Italie par exemple) où l'approche éducative a été modifiée de sorte à offrir plus de dispositions adaptées aux élèves ayant des besoins particuliers au sein des écoles ordinaires. Bien sûr, les différentes approches coïncident étroitement avec l'importance et la place qui a été donnée à l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers dans ces pays.

Les pays qui cherchent à fournir des aménagements pour les élèves ayant des besoins particuliers au sein des écoles ordinaires insistent sur le fait que le programme de travail doit être le même pour tous les élèves. Bien sûr, des adaptations peuvent parfois être nécessaires,

notamment au travers du programme éducatif individuel, qui joue dans la plupart des pays un rôle majeur pour l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers dans les écoles ordinaires. L'une des tendances actuelles est de définir dans le programme éducatif individuel les besoins de l'enfant, les buts à atteindre, les moyens à employer et d'y détailler le degré et le type d'adaptations à opérer au programme de travail ordinaire. Il est aussi utilisé comme outil pour évaluer les progrès de l'élève et peut éventuellement jouer le rôle de "contrat" entre les différents "acteurs" : parents, enseignant, et autres professionnels.

1.5.2 *L'éducation au niveau secondaire.*

Une autre question en rapport avec les besoins éducatifs particuliers et le programme de travail concerne les aménagements disponibles au niveau de l'enseignement secondaire. Comme plusieurs rapports nationaux l'ont montré, alors que l'inclusion progresse généralement bien dans le primaire, de sérieux problèmes apparaissent dans le secondaire. La spécialisation croissante des matières enseignées et l'organisation variée des écoles secondaires posent des difficultés majeures pour la mise en oeuvre de l'inclusion. Il a aussi été prouvé qu'en général, la "marge" entre les enfants ayant des besoins particuliers et leurs camarades augmente avec l'âge.

Il faut souligner que presque tous les pays ont accepté que l'inclusion dans le secondaire soit l'une des priorités auxquelles s'attacher. Les problèmes à résoudre en particulier sont la formation insuffisante et l'attitude moins positive des enseignants face aux besoins particuliers que dans le primaire.

1.5.3 *L'attitude des enseignants*

En ce qui concerne l'attitude des enseignants, il est souvent mentionné qu'elle dépend fortement de leur expérience (avec des élèves ayant des besoins particuliers), de leur formation, du soutien qu'ils ont à leur disposition, et d'autres éléments tels que la taille de la classe ou la charge de travail de l'enseignant. En particulier dans le secondaire, les professeurs se montrent moins disposés à avoir dans leur classe des élèves ayant des besoins particuliers, (notamment si ceux-ci présentent des problèmes émotionnels graves ou des troubles profonds du comportement).

1.5.4 *Le rôle des parents*

La plupart des pays indiquent que les parents ont généralement une attitude positive face à l'inclusion (on peut d'ailleurs dire la même chose de l'opinion publique en général). Mais là aussi, il est clair que le comportement des parents est largement déterminé par leur expérience personnelle, comme cela a été par exemple souligné en Autriche et en Grèce. Il est assez rare de trouver des expériences positives d'inclusion dans les pays où les aménagements pour les élèves ayant des besoins particuliers sont réservés au système spécialisé et ne sont pas disponibles pour les écoles ordinaires. Cependant, quand les écoles ordinaires peuvent offrir ces services, on remarque que, très vite, les parents adoptent une attitude positive envers l'inclusion (Pijl, Meijer, Hegarty, 1997)⁹. Les médias peuvent également jouer un rôle important à ce niveau (comme cela a été montré à Chypre).

Dans les pays où le système est plus différencié, les pressions exercées par les parents pour que l'inclusion se mette en place se font de plus en plus fortes (par exemple en Belgique, en France, aux Pays-Bas, en Allemagne et en Suisse). On fait également état d'attitudes positives de la part des parents envers l'inclusion dans les pays où elle est pratique commune (comme à Chypre, en Grèce, en Espagne, au Portugal, en Norvège, en Suède). Dans le même temps, les pays indiquent que dans le cas de besoins particuliers plus profonds, les parents (et les élèves) préfèrent parfois l'enseignement spécialisé au sein d'un établissement séparé ; c'est le cas, par exemple en Suède et en Norvège, où les parents d'enfants sourds veulent que leur

⁹ Ed Pijl, S.J., Meijer, C.J.W., Hegarty, S. (1997) *Inclusive Education, A Global Agenda*, Londres: Routledge.

enfant aie la possibilité de communiquer avec ses camarades en langue des signes. C'est aussi le cas en Finlande, pour les besoins particuliers lourds. Egalement en Espagne et au Portugal des voix s'élèvent en faveur du placement en écoles spécialisées ou en classes spéciales : certains parents et enseignants pensent que les écoles spécialisées ont plus de ressources et de compétences que les écoles ordinaires pour ce qui est surtout des besoins particuliers lourds (comprenant les problèmes émotionnels profonds et les troubles du comportement) et pour l'enseignement secondaire.

Le choix parental est une question importante en Autriche, en République Tchèque, en Lituanie, aux Pays-Bas, et au Royaume-Uni. Dans ces pays, les parents ont la possibilité juridique d'émettre une préférence sur l'école dans laquelle ils voudraient que leur enfant soit éduqué. Dans d'autres pays, le rôle des parents paraît plutôt modeste. En Slovaquie par exemple, bien que l'opinion parentale soit demandée, la décision de transférer un élève dans une école spécialisée revient au directeur de l'école spécialisée.

En Belgique Flamande, un nouveau décret sur l'égalité des chances dans l'éducation a été voté au Parlement en Juin 2002. Cette nouvelle législation étend les droits des parents et de l'élève à celui de pouvoir choisir l'école où l'enfant sera éduqué. Les raisons possibles de refus d'une école d'accueillir un élève y sont très clairement définies. Au sein de ce cadre général, des règles particulières concernent les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Le transfert d'un élève ayant des besoins particuliers vers une autre école (ordinaire ou spécialisée) doit être argumenté par une description de la capacité de soutien de l'école. Il doit faire suite à une consultation des parents et du centre d'aide scolaire et il doit prendre en compte les ressources supplémentaires disponibles. Dans le cas de refus d'un élève, l'école doit fournir aux parents ainsi qu'au président de l'institution régionale ou municipale de laquelle elle dépend (et où les parents sont également représentés) un rapport écrit motivant ce refus. Dans tous les cas, les parents d'un enfant ayant des besoins éducatifs particuliers ne peuvent être forcés à inscrire leur enfant dans une école spécialisée.

Certains pays, comme la France, soulignent l'influence de la décentralisation sur l'attitude des parents : l'influence des parents semble plus aisée au niveau local et régional. La décentralisation donne aux parents la possibilité d'avoir des relations étroites avec les organes responsables, ce qui peut donc faciliter un changement dans le bon sens. En Suède, il semble que les décisions concernant le soutien individuel nécessaire aux élèves sont prises au niveau local, en coopération avec les professeurs et les parents. Par ailleurs, il a été décidé que les collectivités territoriales transfèreraient certaines de leurs responsabilités et une partie de leur pouvoir de décision vers les conseils locaux qui comptent une majorité de parents.

1.5.5 *Obstacles*

Un nombre assez important de facteurs peut être considéré comme faisant obstacle à l'intégration. Quelques pays ont souligné l'importance d'un système de financement approprié, reconnaissant que leur propre système de financement ne favorisait pas les pratiques d'inclusion. Le Chapitre 2 (section 2.1) du présent document examine cette question plus en détails.

En plus du financement, l'existence même d'une large structure d'éducation séparée peut être une entrave au processus d'inclusion. Comme nous l'avons vu précédemment, dans les pays disposant d'une structure différenciée assez conséquente, les enseignants et les institutions spécialisées peuvent se sentir menacés par le processus d'inclusion : ils craignent que l'inclusion remette en cause leur rôle et ainsi mette en danger la pérennité de leur position. La tension à ce niveau est d'autant plus vive que le contexte économique du pays est difficile, posant le risque d'éventuelles restructurations. Dans de telles conditions, il est extrêmement difficile de discuter de l'inclusion sur la base d'arguments éducatifs ou normatifs.

D'autres facteurs importants patents concernent l'existence de dispositifs de soutien suffisantes au sein des écoles ordinaires. Si ces écoles ne disposent pas des connaissances, des aptitudes et du matériel nécessaires, l'inclusion d'élèves ayant des besoins particuliers y sera difficile à réaliser. De plus, une formation appropriée du corps enseignant (prenant place lors de la formation initiale ou en cours de carrière) est un pré-requis essentiel à l'inclusion.

Pour certains pays, comme la France, la taille des classes dans les écoles ordinaires peut également intervenir comme obstacle à l'inclusion. Il est en effet extrêmement difficile pour les enseignants d'intégrer des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers quand ils doivent déjà assumer une lourde charge de travail.

1.5.6 *Les élèves*

Des éléments intervenant au niveau des élèves ont également été identifiés comme faisant obstacle à l'intégration. Les pays ont souligné que, dans certains cas, l'inclusion d'élèves ayant des besoins particuliers (notamment des élèves sourds ou des élèves ayant de graves problèmes émotionnels ou des troubles du comportement) au milieu des autres élèves en école ordinaire représente un réel défi, surtout dans le secondaire.

1.6 **Tendances communes en Europe**

Quelles sont les principales tendances que l'on peut identifier en Europe? Y a-t-il eu des progrès dans le domaine de l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers? Quels sont les principaux défis à relever dans l'avenir? On détaillera ci-dessous les changements les plus importants qui se sont développés depuis dix ans en Europe dans le domaine de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers.

1.6.1 *Tendances et progrès*

1. Les pays disposant de deux systèmes éducatifs distincts (un vaste système spécialisé aux côtés de l'enseignement ordinaire) tendent à mettre sur pied tout un éventail de services entre les deux systèmes. Par ailleurs, les écoles spécialisées sont de plus en plus définies en termes de ressources à disposition des écoles ordinaires.

2. Des progrès législatifs en matière d'inclusion ont été réalisés dans de nombreux pays. En particulier, les pays où il existe un système éducatif séparé assez important sont parvenus à de nouveaux cadres législatifs concernant l'éducation des personnes à besoins particuliers au sein de l'enseignement ordinaire.

3. Certains pays ont prévu de modifier leur système de financement afin de disposer de services plus intégrés. Dans d'autres pays, on observe une prise de conscience croissante de l'importance d'un financement approprié.

4. Le choix parental est devenu une question centrale depuis quelques années dans un certain nombre de pays. Des tentatives ont été entreprises d'aboutir à des dispositifs plus inclusifs en donnant aux parents plus de possibilités de choisir l'école de leur enfant.

5. La transformation des écoles spécialisées en centres de ressources s'est poursuivie dans la plupart des pays. Dans les autres, ce modèle commence à être mis en œuvre.

6. Le rôle du plan éducatif individuel (PEI) dans l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers est admis de tous en Europe et des progrès ont été réalisés à ce niveau.

7. Les pays tentent de passer du modèle psycho-médical à une approche plus interactive ou éducative des besoins particuliers. Toutefois, cette évolution s'est limitée actuellement à une modification des concepts et un changement des opinions : l'application de ces idées nouvelles reste à faire dans la pratique de l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers.

1.6.2 Défis

1. D'une manière générale, on observe une augmentation de la tension entre, d'une part, la pression croissante exercée sur les résultats scolaires des élèves et, d'autre part, la situation des élèves vulnérables. La société accorde de plus en plus d'attention aux résultats des procédés éducatifs. On peut trouver en Angleterre l'un des exemples les plus explicites de cette tendance : la publication des résultats des élèves, par école, après chaque évaluation de niveau clé ainsi qu'aux examens oraux ayant lieu à la fin de la scolarité obligatoire (16+) a suscité un important débat. Ces résultats paraissent dans les médias sous la forme de tableaux de "ligues" qui classent les écoles par rang selon les scores bruts obtenus par les élèves.

Il n'est bien sûr pas surprenant que les sociétés demandent que l'on accorde une plus grande attention aux résultats et aux bénéfices qu'ont permis les investissements réalisés dans le domaine de l'éducation. Par conséquent, une mentalité mercantile s'introduit dans l'enseignement et les parents commencent à se comporter comme des clients. Les écoles sont considérées comme tenues de rendre compte des résultats, et elles sont de plus en plus jugées en fonction des performances de ses élèves. Il convient de souligner ici que cette évolution comporte des dangers évidents pour les élèves vulnérables et leurs parents. En premier lieu, les parents des enfants qui ne sont pas identifiés comme ayant des besoins particuliers pourraient favoriser les écoles où le processus d'apprentissage est perçu comme efficace et comme n'étant pas ralenti par des élèves plus lents ou qui requièrent une plus grande attention. En général, les parents veulent ce qu'il y a de mieux pour leur enfant.

Deuxièmement, les écoles sont susceptibles de favoriser les élèves qui contribuent à l'obtention de meilleurs rendements. Les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers entraînent non seulement une plus grande diversité de niveaux au sein de la classe mais ils arrivent aussi en moyenne à des résultats moindres.

Ces deux facteurs constituent une menace directe pour la promotion de l'inclusion des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers en milieu ordinaire. Ceci est particulièrement vrai dans le contexte du libre choix de l'école par les parents et lorsque les écoles ne sont pas obligées d'accueillir tous les élèves habitant dans leur secteur. Ainsi, le désir d'obtenir de meilleurs rendements se situe aux antipodes du souci d'inclusion des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Ce problème nécessite une attention particulière. Quelques pays l'ont mis en exergue et d'autres suivront sans doute dans un proche avenir. Il s'agit clairement d'un point de tension qui doit être résolu afin de protéger la situation des élèves vulnérables.

2. La situation des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers au sein des écoles ordinaires et la qualité des services qui leur sont offerts doivent faire l'objet d'un suivi plus systématique en Europe. Des procédures de contrôle et d'évaluation doivent être élaborées et, d'une manière générale, la question de la responsabilité et de la performance des écoles doit être reformulée dans le cadre des besoins éducatifs particuliers. Ceci est particulièrement nécessaire dans le contexte de la décentralisation croissante que l'on observe dans la plupart des pays. Une procédure d'évaluation systématique est nécessaire et devrait être mise en place pour contrôler ces développements et leurs résultats. Le suivi et l'évaluation sont des éléments indispensables pour aboutir à une certaine "responsabilité" de l'éducation, surtout et avant tout pour l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers. D'abord, cela permet de répondre au besoin croissant d'améliorer l'utilisation des financements publics, dans un but d'efficacité et d'effectivité. D'autre part, et c'est aussi le cas dans le contexte de l'inclusion, les utilisateurs des moyens éducatifs (notamment les élèves ayant des besoins particuliers et

leurs parents) doivent être convaincus de la qualité de ce qui est mis à leur disposition : des formes de suivi (extérieur), de contrôle et d'évaluation sont alors essentielles pour garantir cette qualité.

C'est précisément autour de cette question que des réticences et des difficultés pourraient se faire sentir. Un petit nombre de pays a en effet montré que l'évolution vers l'inclusion nécessite une réduction des procédures de désignation et d'évaluation. Quoiqu'il en soit, il est très important que les fonds soient utilisés le plus possible pour des procédés éducatifs (enseignement et pédagogie, soutien de services supplémentaires, etc.) plutôt que pour des diagnostics, des évaluations, des tests et des litiges. Néanmoins, il est extrêmement important d'accompagner et d'évaluer le développement des élèves ayant des besoins particuliers, de sorte à ce que par exemple l'offre coïncide mieux avec la demande. Enfin, les parents ont besoin d'être informés des progrès de leur enfant.

3. L'inclusion au niveau secondaire reste une préoccupation importante. Le développement des possibilités de formation continue pour les enseignants ainsi que la propagation d'attitudes positives représentent des défis pour l'avenir.

4. Une estimation "brute" du pourcentage des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans les pays européens révèle qu'environ 2% de tous les élèves sont éduqués au sein d'une structure différenciée. Il est difficile d'évaluer dans quelle mesure des progrès ont eu lieu au niveau du nombre d'élèves en écoles ordinaires ou en écoles spécialisées dans les pays Européens. Toutefois, dans les pays où le système d'enseignement différencié est relativement important, on note que le pourcentage des élèves placés en écoles spécialisées n'a cessé d'augmenter au cours de ces dernières années. Bien que l'on manque de données précises, au niveau européen, on peut dire que depuis 10 ans, peu de progrès a eu lieu en direction de l'inclusion. Au contraire, les estimations les plus fiables tendent à révéler une légère augmentation de l'éducation différenciée. Certains pays doivent encore traduire les changements politiques dans la pratique. Néanmoins, dans l'ensemble il y a de quoi être optimiste, en particulier dans les pays où le nombre d'élèves éduqués au sein de structures séparées avait fortement augmenté et qui mettent aujourd'hui en œuvre des politiques prometteuses.

5. Une question centrale dans l'enseignement spécialisé est celle de la responsabilité. Dans la plupart des pays, cette responsabilité est centralisée au sein du Ministère de l'Éducation ou d'autres organes éducatifs. Dans d'autres pays, d'autres ministères sont également concernés. La France et le Portugal sont de bons exemples de pays où la responsabilité de l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers est partagée entre plusieurs ministères.

Cette répartition des responsabilités est le plus souvent le fruit de la tradition et elle est profondément enracinée dans l'histoire. Néanmoins, l'un des désavantages évidents d'un tel partage des responsabilités est qu'il donne la possibilité à des approches différentes d'émerger en matière d'innovation pédagogique en général et d'inclusion en particulier. Alors que le passage d'un modèle médical vers des modèles modernes (par exemple le modèle éducatif et interactif de diagnostic, d'évaluation, ainsi que de prise en charge) pour appréhender les besoins éducatifs particuliers va sans doute se produire facilement dans le contexte de l'éducation, il se peut qu'il en aille différemment au sein d'autres ministères. Par ailleurs, on note que le suivi, l'évaluation et le recueil d'informations concernant les aménagements répondant aux besoins particuliers (par exemple concernant les types de structures éducatives et le nombre d'élèves qu'elles accueillent) sont assez compliqués dans les pays où il y a une certaine dualité au niveau des responsabilités et de l'administration.

Bien que, dans la plupart des pays, les ministères de l'éducation soient les seuls responsables de l'enseignement spécial, il existe une tendance marquée et généralisée à la

décentralisation. La décentralisation des responsabilités joue un rôle clé dans plusieurs pays. Ainsi, par exemple, au Royaume-Uni, en République Tchèque et aux Pays-Bas, la décentralisation est un thème majeur du débat concernant l'organisation de l'éducation spécialisée. En Angleterre, on observe un déplacement des ressources et des pouvoirs de décision en direction des acteurs les plus proches de l'enfant, car, du fait de la plus grande flexibilité induite par la décentralisation, ils ont alors un impact bénéfique plus important pour un plus grand nombre d'élèves nécessitant un tel soutien. En Finlande, les réformes de l'administration scolaire des années quatre-vingt dix, qui ont entraîné le transfert des pouvoirs de décision aux municipalités, ont provoqué la diminution du nombre d'écoles spécialisées. Dans un contexte décentralisé, les collectivités locales peuvent plus facilement influencer l'organisation de l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers

Dans d'autres pays scandinaves (Suède, Danemark et Norvège), l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers est aussi fortement marquée par la décentralisation. Dans ces pays, une loi rend les municipalités responsables de donner une éducation à tous les élèves résidant sur leur territoire, quelles que soient leurs capacités.

On observe de nets développements en France en direction de la décentralisation. Cette évolution garantit une meilleure adaptation des politiques avec les situations locales et régionales. De plus, des développements prometteurs peuvent être accélérés s'ils prennent place dans le contexte local et régional et, dans ce cadre, les pressions exercées par les parents sont un facteur effectif d'incitation aux changements.

Il est clairement nécessaire d'adapter les politiques nationales aux différents contextes régionaux et il est souhaitable d'avoir une communication étroite et claire entre les divers acteurs responsables.

Ainsi, il semble que la décentralisation soit bien un enjeu majeur dans l'organisation de l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers et que les autorités locales et régionales aient bel et bien le pouvoir de renforcer les pratiques inclusives.

1.7 Commentaires de conclusion

Ce chapitre visait à donner un bref aperçu des progrès réalisés au niveau des politiques et des pratiques inclusives en Europe. Les principaux aspects que nous avons identifiés peuvent être résumés ci-dessous :

- **Politiques inclusives:** les pays peuvent être groupés en trois catégories selon leur politique d'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers:
 - (a) La première catégorie (à trajectoire unique ou "*one-track approach*") comprend les pays où les politiques et les pratiques sont orientées vers un but d'inclusion de presque tous les élèves dans l'école ordinaire. Ce type d'inclusion est soutenu par un large éventail de services destinés aux écoles ordinaires.
 - (b) Les pays appartenant à la deuxième catégorie ("*multi-track approach*") ont une multitude d'approches de l'inclusion : ils offrent une grande variété de services entre le système ordinaire et le système spécialisé.
 - (c) Dans la troisième catégorie ("*two-track approach*"), deux systèmes éducatifs distincts coexistent sans se croiser. Les élèves ayant de besoins particuliers sont d'habitude placés dans des écoles spécialisées ou des classes spéciales. Ainsi, une grande majorité des élèves officiellement reconnus comme ayant des besoins éducatifs particuliers ne suit pas le programme scolaire ordinaire parmi leurs camarades non handicapés.

- **Catégories et définitions:** les définitions et les catégories de handicaps et de besoins particuliers varient selon les pays. Certains pays définissent uniquement un ou deux types de besoins particuliers, tandis que d'autres en définissent plus de dix. La plupart de pays distinguent de six à dix types de besoins particuliers.
- **Prise en charge éducative des élèves ayant des besoins particuliers:** les indicateurs quantitatifs sont très difficiles à utiliser dans le domaine de l'inclusion et des besoins éducatifs particuliers. La proportion d'élèves reconnus comme ayant des besoins éducatifs particuliers varie fortement selon les pays: environ 1% dans certains pays, plus de 10% dans d'autres. Ces variations entre les pays sont dues à des différences dans les procédures d'évaluation, les modes de financement et le type de prise en charge éducative des élèves. Bien sûr, elles ne sont par le reflet de différences dans le taux réel d'élèves ayant des besoins particuliers dans les pays. Dans l'ensemble, en Europe, environ 2.1% des élèves sont éduqués dans des écoles spécialisées ou dans des classes spéciales (à plein temps).
- **Ecoles spécialisées:** la transformation des instituts et écoles spécialisés en centres de ressources est une tendance générale en Europe. Dans presque tous les pays, il apparaît qu'on projette de développer, on développe ou on a déjà développé un réseau national de centres de ressources. Cette évolution a des conséquences énormes pour l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers. En bref, cela implique la reconversion de structures éducatives centrées sur l'élève en centres de ressources destinés aux enseignants, parents, etc.
- **Autres éléments:** la plupart des pays utilisent le programme éducatif individuel pour les élèves ayant des besoins particuliers. Il apparaît, à partir des données recueillies, que dans presque tous les pays, l'élaboration d'un programme éducatif individuel joue un rôle majeur dans l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers au sein d'écoles ordinaires. Il sert à la fois à spécifier le degré et le type d'adaptations à faire au programme scolaire ordinaire et comme outil pour évaluer les progrès de l'élève ayant des besoins particuliers. Il peut aussi jouer le rôle de "contrat" entre les différents acteurs : parents, enseignants et autres professionnels.

2 Le financement de l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers

Le financement est un élément primordial quand on aborde la question de l'inclusion. Si un pays prône l'inclusion, sa législation, et plus particulièrement ses réglementations en matière de financement, doivent correspondre à cet objectif. Sinon, les chances de parvenir à l'objectif qui a été fixé sont assez faibles. Ainsi, le financement peut être un facteur décisif dans la réussite de l'inclusion. A partir de la description de la situation dans les différents pays, il est clairement apparu que le système de financement peut ralentir le processus d'inclusion.

Dans certains pays, le financement n'est pas lié aux élèves, mais à la structure éducative. Dans la pratique, cela signifie qu'un transfert vers l'école spécialisée est récompensé. Le maintien d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans les écoles ordinaires ou leur retour vers celles-ci après un passage dans l'enseignement spécialisé n'est pas suffisamment encouragé. De tels systèmes octroient donc une prime à l'éducation séparée et découragent l'inclusion.

L'existence d'un système différencié sous-entend également que l'enseignement des élèves ayant des besoins particuliers doit être dispensé par des enseignants (ou d'autres professionnels) spécialisés. Cette logique présente plusieurs désavantages : l'aide nécessaire est liée à une structure éducative spécialisée, ce qui entraîne une hausse du nombre d'élèves placés dans des écoles séparées. En effet, dans ce cas, l'éducation différenciée devient une alternative attrayante car elle est alors perçue comme apte à fournir tous les services d'assistance supplémentaire nécessaires.

2.1 Modèles de financement

Examiner les règles de financement implique de considérer une grande variété de thèmes. Les systèmes de subvention ont un impact sur la flexibilité des écoles : ils affectent leur capacité à mettre en œuvre des dispositifs spécialisés. Les systèmes de financement peuvent nécessiter des procédures formelles d'identification des besoins, créer de la bureaucratie, susciter des problèmes de responsabilité et de contrôle budgétaire, affecter la position des parents et favoriser ou non la décentralisation des processus décisionnels. On attend de chaque mode de financement de l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers certaines conséquences positives. Par exemple, les financements basés sur des budgets globaux paraissent plus flexibles et évitent bien des procédures bureaucratiques ; les budgets liés aux élèves donnent davantage de pouvoir aux parents, stimulent le sens des responsabilités et font la promotion d'un accès égal à une éducation appropriée.

Les nouveaux systèmes de financement seront toujours un compromis entre tous ces éléments, dont certains sont analysés plus en détails ci-dessous.

2.1.1 Paramètres des modèles de financement

Chaque modèle de financement peut être décrit à l'aide d'un ensemble de paramètres. On en retiendra uniquement deux ici : le destinataire (qui reçoit les fonds) et les conditions (les indicateurs) de financement.

1. DESTINATAIRE

Ce paramètre est assez important au sein des discussions concernant l'inclusion. En principe, il existe de nombreuses façons d'allouer des fonds. En premier lieu, ils peuvent être alloués aux usagers du système éducatif : les élèves et/ou leurs parents. C'est aussi aux écoles que les fonds peuvent être alloués, avec deux options : les écoles spécialisées ou les écoles ordinaires. Une autre possibilité est de donner les financements à des groupements d'écoles ou d'autres

institutions régionales comme les centres de consultation scolaire. Enfin, les fonds peuvent être transmis aux municipalités ou aux régions.

2. INDICATEURS DE FINANCEMENT

On distingue, le plus souvent, trois catégories d'indicateurs : *en fonction des besoins, en fonction des tâches, en fonction des résultats.*

- (a) *Le financement en fonction des besoins* repose, par exemple, sur les besoins déterminés de chaque destinataire, comme le nombre d'élèves ayant des besoins particuliers dans une école, une municipalité ou une région. Les besoins peuvent aussi être définis en termes de taux de transferts, de faibles résultats scolaires, du nombre d'enfants désavantagés, etc. L'idée essentielle est que le financement est déterminé en fonction des besoins (exprimés ou mesurés).
- (b) Le modèle de *financement en fonction des tâches* repose sur les fonctions ou services qui doivent être mis en œuvre ou développés pour éduquer des élèves ayant des besoins particuliers. Il n'est pas lié directement aux besoins mais plutôt aux prestations fournies par une école, une municipalité ou une région. Les fonds sont alloués à condition que certains services particuliers soient maintenus ou développés. Ecoles, municipalités et régions sont traitées de façon égale : les fonds sont basés sur le nombre total d'élèves inscrits ou sur d'autres indicateurs démographiques. Bien sûr certaines conditions en rapport avec les résultats peuvent intervenir dans ce modèle, mais le financement en tant que tel n'est pas basé sur les résultats ni sur les besoins. De plus, le contrôle et le devoir de rendre des comptes peuvent jouer un rôle important ici, comme dans les autres modèles de financement.
- (c) Dans le troisième modèle, les fonds sont alloués *sur la base des résultats* : par exemple de façon inversement proportionnelle avec le nombre d'élèves transférés (moins il y a de transferts, plus il y a de fonds) ou selon les notes et résultats scolaires (valeur ajoutée : plus les notes sont élevées, plus il y a de fonds). Les résultats peuvent être définis sur la base de sous-ensembles et d'ensembles d'aménagements éducatifs différents, comme nous l'avons montré précédemment.

Il est clair que ces trois modèles ont un impact fort différent au niveau de la motivation. Un système basé sur les besoins récompense l'identification et la formulation de besoins ; un système basé sur les résultats encourage l'obtention des effets escomptés ; un système basé sur les tâches ne promeut ni l'obtention de résultats ou la définition des besoins mais tente de générer des services. Par ailleurs, les trois modèles peuvent avoir chacun des effets secondaires négatifs et mener à des stratégies attendues ou inattendues. Par exemple, un modèle basé sur les résultats peut renforcer la tendance à placer dans d'autres secteurs du système les élèves dont on attend de faibles résultats scolaires. Le financement en fonction des besoins renforce la tentation d'attribuer des mauvaises notes, pour obtenir plus de fonds. Quant au financement en fonction des tâches, il risque d'accentuer la tendance à l'inactivité et à l'inertie : les fonds sont disponibles de toute façon, que l'on fasse quelque chose ou non.

Il est possible de combiner plusieurs indicateurs. Par exemple, un financement en fonction des tâches peut être associé à un contrôle des résultats. De faibles résultats peuvent alors être pris en compte pour corriger et amender le mécanisme d'un budget en fonction des tâches, pour la période budgétaire suivante.

Sur la base de ces deux paramètres, la section suivante analyse les systèmes de financement de divers pays, en prêtant attention aux avantages et inconvénients qu'ils présentent.

2.2 Systèmes de financement

Au sein des pays d'Europe, on peut distinguer différents modèles de financement de l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers. Il est toutefois impossible de regrouper les pays au sein de catégories nettes en fonction de leur mode de financement : dans la plupart des pays, des modèles de financement divers sont utilisés simultanément pour des types variés d'élèves ayant des besoins particuliers. De plus, dans les pays fortement décentralisés, les autorités régionales font usage de modèles de financement différents. D'ailleurs, dans certains pays (en France et au Portugal par exemple), plusieurs ministères sont impliqués, ce qui peut engendrer des approches plurielles en matière de financement de l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers. Enfin, du fait que le financement des services inclusifs n'est souvent pas le même que le financement des structures spécialisées différenciées, il est impossible de caractériser un pays par une simple formule ou un seul système de financement.

En conséquence, notre analyse des modèles de financement ne sera pas fondée sur une mise en perspective des pays mais sur une comparaison des modèles eux-mêmes. Si certains pays sont pourtant mentionnés aux côtés de modèles de financement, il ne faut pas l'interpréter comme une tentative de mettre en valeur le principal modèle de financement de ces pays, mais plutôt comme un exemple illustrant où l'on peut trouver ce modèle.

Le premier modèle est celui qu'ont adopté les pays ayant un fort pourcentage d'élèves éduqués au sein d'établissements séparés et où les écoles spécialisées sont financées par le gouvernement central (sur la base du nombre d'élèves ayant des besoins particuliers qu'elles accueillent et le degré de leurs handicaps). Pour en revenir à la terminologie du cadre théorique utilisé ici, ce modèle de financement est typiquement *basé sur les besoins*, au niveau des écoles spécialisées. Les gouvernements subventionnent les écoles spécialisées en fonction de leur degré de besoins, l'indicateur de "besoins" étant ici le nombre d'élèves ayant des besoins particulier. Les processus décisionnels sont le plus souvent organisés par les commissions régionales ou au sein des écoles.

Les pays qui utilisent ce système de financement "basé sur les besoins" au niveau de l'école spécialisée sont l'Autriche, la Belgique, la France, l'Allemagne, l'Irlande, les Pays-Bas, la Suisse. Dans les pays où peu d'élèves sont éduqués en écoles spécialisées ou en classes spéciales, on peut également utiliser un modèle de financement central basé sur les besoins, pour les structures éducatives séparées. Ainsi, à Chypre, au Luxembourg, au Liechtenstein, en Espagne et en Suède (pour une petite partie), le système éducatif spécialisé est payé par le gouvernement central sur la base du nombre d'élèves et de leurs handicaps.

Dans le deuxième modèle, le gouvernement central alloue un budget global (avec des correctifs pour compenser les différences socio-économiques) aux municipalités, qui ont, elles, la responsabilité de répartir ces fonds aux niveaux inférieurs. La première phase de ce processus peut être caractérisée par un modèle basé sur les tâches : les fonds sont alloués aux municipalités quel que soit le nombre d'élèves ayant des besoins particuliers. Dans la seconde phase, on peut utiliser des indicateurs basés sur les besoins ou d'autres types de mécanismes d'allocation. Les pays qui utilisent abondamment ce mode de financement décentralisé sont le Danemark, la Finlande, la Grèce, l'Islande, la Norvège et la Suède. Dans ce modèle, ce sont les municipalités qui décident de la manière dont les fonds vont être utilisés et des sommes à engager. Au Danemark, en Islande, en Norvège et en Suède, le principe est le suivant : plus les municipalités accordent de fonds aux structures éducatives séparées (comme les écoles spécialisées ou les classes spéciales), moins il y a de fonds disponibles pour des services inclusifs. En Lituanie, les politiques prévoient d'introduire ce système prochainement.

On remarque que dans les pays où ce modèle est appliqué, par exemple au Danemark et en Norvège, les centres de soutien scolaire jouent souvent un rôle décisif dans les procédures d'allocation des fonds.

Comme nous l'avons montré précédemment, divers indicateurs et procédures peuvent être utilisées au cours de la distribution des fonds aux écoles par les municipalités : dans certains

pays, on utilise aussi à ce stade des modèles de financement basés sur les tâches. En Suède par exemple, certaines municipalités distribuent aux écoles des fonds pour les besoins éducatifs particuliers quels que soient les besoins de ces écoles. Toutefois, la plupart du temps, on utilise aussi un indicateur de besoin à ce stade du processus.

Dans le troisième modèle, le financement n'est pas délégué aux municipalités mais à des niveaux plus élevés : régions, provinces, comtés, préfetures, groupements d'écoles, etc. Dans ce modèle, le gouvernement central subventionne l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers de façon indirecte, au travers de niveaux intermédiaires qui ont la responsabilité principale des dispositifs d'éducation des élèves ayant des besoins particuliers. Ce modèle est par exemple utilisé au Danemark (pour les besoins particuliers les plus importants), en France (pour les services inclusifs), en Grèce, en République Tchèque, en Slovaquie, en Pologne et en Italie. Aux Pays-Bas, ce système a été récemment initié dans le cadre limité des besoins particuliers les plus légers : les fonds destinés à ces élèves sont distribués à des groupements d'écoles, sur le principe d'un modèle basé sur les tâches. Les groupements composés d'écoles ordinaires et d'écoles spécialisées reçoivent des fonds pour leurs aménagements spécialisés, quel que soit leur nombre d'élèves ayant des besoins particuliers.

Au Royaume-Uni, le pouvoir de décider du niveau de financement nécessaire pour répondre aux besoins éducatifs particuliers appartient, en premier lieu, à la collectivité territoriale responsable de l'éducation au niveau local.

Dans certains pays, les fonds sont liés aux élèves : le budget pour l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers est basé sur le type de handicap et les parents peuvent, en principe, choisir le lieu où leur enfant sera éduqué. Ce modèle peut être décrit comme un modèle basé sur les besoins, au niveau de l'élève : plus l'élève a de besoins, plus de fonds sont mobilisés. On peut trouver ce type de budget en Autriche (pour les élèves certifiés), au Royaume-Uni (pour une partie des fonds dans le cadre de la procédure de déclaration), en France (procédure SEA), en République Tchèque et au Luxembourg. Ce système doit être prochainement introduit aux Pays-Bas, pour les besoins éducatifs particuliers les plus lourds. En Belgique (Communauté Flamande), le Ministère de la Santé est en train d'expérimenter des dispositions budgétaires d'assistance personnelle. Dans les quelques cas de financement des élèves au travers de ce procédé, l'argent est donné aux parents : c'est aux parents qu'il revient de s'assurer, en dépensant cet argent, que leur enfant dispose des aménagements de soutien dont il a besoin dans l'école ordinaire.

Dans quelques pays, les autorités distribuent des fonds en partant de l'hypothèse que les formes les plus légères de besoins particuliers sont réparties de façon égale dans les écoles. D'autres pays estiment que chaque école ordinaire doit obtenir un niveau déterminé de financement destiné aux besoins éducatifs particuliers, afin de pouvoir prendre en charge de façon adéquate les besoins éducatifs particuliers : dans ce cas, le financement des écoles (ordinaires) s'opère au travers d'un budget fixé pour l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers, indépendamment du nombre d'élèves ayant des besoins particuliers qu'elles accueillent. Ce modèle (ou du moins cette séquence du modèle de financement) peut être caractérisé comme étant un modèle de financement basé sur les tâches au niveau de l'école. On peut trouver des exemples de cette approche du financement des besoins particuliers légers en Autriche (budget fixe basé sur le nombre total d'élèves dans l'école), au Danemark (dans certaines municipalités) et en Suède (dans certaines municipalités). Aux Pays-Bas, ce modèle basé sur les tâches est actuellement utilisé pour le financement de l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers légers au niveau des groupements d'écoles. En Belgique (Communauté Flamande), des financements supplémentaires vont être débloqués à partir de l'année 2002/2003 pour la coordination de l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers dans les écoles primaires ordinaires (en fonction du nombre d'élèves).

Les descriptions du financement de l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers dans les pays membres révèlent un développement actuel très important des modèles de

financement. Dans certains pays, des changements considérables ont récemment eu lieu ont sont attendus prochainement :

- Aux Pays-Bas, le financement de l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers les plus légers aussi bien que les plus lourds est en train d'être modifié de façon radicale. Le modèle basé sur les besoins au niveau de l'école (où l'école spécialisée est subventionnée selon son nombre d'élèves) va être remplacé par un modèle basé sur les tâches pour les besoins particuliers légers (à travers le financement des groupements d'écoles, déjà appliqué) et un modèle basé sur les besoins au niveau de l'élève (où le budget est lié à l'élève).
- En Lituanie, un nouveau système de financement est actuellement débattu ; selon ce modèle, les fonds seront accordés en suivant le modèle basé sur les tâches, comme c'est déjà le cas dans un certain nombre de pays scandinaves.
- Au Liechtenstein, le système de financement a récemment été changé : les coûts des aménagements spécifiques sont partagés entre l'Etat et les municipalités (chacun à 50%). En conséquence, l'inclusion a été accueillie avec moins de résistance de la part des municipalités.
- En République Tchèque, les autorités régionales décident du financement individuel de chaque élève intégré. Le montant réel du financement dépend de l'opinion des experts concernant les besoins de l'élève. Cependant, en général, les élèves reçoivent moins d'argent que ce qu'ils auraient obtenu s'ils avaient été placés dans une école spécialisée.
- En Autriche, le modèle des budgets liés aux élèves est considéré comme étant une des causes de l'augmentation excessive du nombre d'élèves certifiés comme ayant des besoins particuliers ainsi que des budgets consacrés à l'éducation spéciale. Ce modèle est aussi perçu comme un frein pour le développement de la prévention.
- En Allemagne, le débat actuel porte sur la question de la décentralisation et l'autonomie des écoles. On pense de plus en plus que la décentralisation peut favoriser les pratiques inclusives. Une plus grande responsabilité donnée aux niveaux inférieurs du système éducatifs pourrait jouer une influence positive pour parvenir à l'objectif politique d'une plus grande inclusion.
- En Irlande, le Ministre de l'Education et de la Science a fait une déclaration majeure sur le droit automatique des élèves ayant des besoins particuliers dans les écoles ordinaires, à recevoir une éducation et à bénéficier de ressources de soin. On considère que cette déclaration révèle la volonté du gouvernement d'encourager la participation maximale des élèves ayant des besoins particuliers au système scolaire ordinaire.
- En Belgique (Communauté Flamande), le système de financement est aussi en train d'être débattu et l'on peut s'attendre dans l'avenir à de nouveaux changements politiques en la matière.
- En Suisse, on est en train de discuter au niveau politique sur un changement du financement des besoins éducatifs particuliers les plus lourds. L'idée serait de transférer l'entière responsabilité du financement aux autorités éducatives (jusqu'à maintenant les autorités éducatives et les services sociaux, tels les assurances sociales, avaient un rôle de relais), et donc d'aboutir également à la décentralisation de ce financement. Alors que la naissance d'une autorité de financement unique pour les questions d'éducation est plutôt bien accueillie, on craint cependant que les taux élevés de financement actuels ne puissent pas être assumés par le nouveau système.

2.3 Efficacité, bon fonctionnement, pratiques stratégiques et responsabilité

Certains pays (par exemple l'Autriche) font état du fait que le système de financement est responsable de l'augmentation du nombre d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers ; d'autres (tels que la Belgique, l'Allemagne, la Lituanie, les Pays-Bas) considèrent le système de financement comme un obstacle au développement de pratiques plus inclusives. Au Liechtenstein, le système de financement a été changé de sorte qu'il renforce les processus d'inclusion et qu'il empêche des comportements stratégiques négatifs.

Le *premier constat clair* que l'on peut émettre suite à cette étude est le suivant : c'est dans les pays où l'on utilise un modèle de financement direct basé sur les besoins des écoles spécialisées (plus elles comptent d'élèves, plus elles perçoivent de fonds) que les critiques sont les plus nombreuses. Ces pays (par exemple l'Autriche, les Pays-Bas, la Belgique Flamande et Francophone et la France) soulignent des formes diverses de stratégies dans le domaine éducatif (initiées par les parents, les professeurs ou d'autres intervenants). Ces différentes formes de comportements stratégiques peuvent engendrer moins d'inclusion, une augmentation du nombre d'élèves certifiés comme ayant des besoins particuliers, et une hausse des coûts. Beaucoup d'argent est dépensé pour des procédures non éducatives telles que les litiges, les diagnostics, etc. Il n'est pas étonnant que ces pays fassent partie du groupe où le taux d'élèves ayant des besoins particuliers éduqués dans un dispositif séparé est relativement élevé.

Certains de ces pays déclarent clairement que leur mode de financement influence de façon négative leur politique d'inclusion! Pour quelques pays (les Pays-Bas par exemple) ce constat a été la raison première pour un changement radical du système de financement de l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers.

D'autres pays font le constat de l'existence de diverses formes de comportements stratégiques, que l'on peut résumer ci-dessous :

- Les parents veulent obtenir le maximum de fonds possible pour leur enfant ayant des besoins particuliers ;
- Les écoles ordinaires et spécialisées veulent aussi recevoir autant de financements que possible ;
- Toutefois, les écoles veulent généralement des fonds, mais pas accueillir les élèves "difficiles".

Un deuxième constat est que dans les pays fortement décentralisés, où la municipalité a la responsabilité principale de l'organisation de l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers, on observe généralement des effets très positifs de ce système. Des pays comme l'Islande, la Norvège, la Suède, la Finlande et le Danemark n'ont pratiquement constaté aucun effet secondaire négatif de leurs systèmes de financement et ils en semblent généralement très satisfaits. Les systèmes où les municipalités décident en fonction des informations données par les centres de conseil et de soutien éducatif, et où l'allocation de fonds supplémentaires aux établissements séparés influence directement le montant distribué aux écoles ordinaires, semblent être très efficaces en termes d'inclusion.

Néanmoins, ces pays fortement décentralisés présentent un défaut : les disparités régionales peuvent être considérables et induire des conditions différentes pour les parents d'enfants ayant des besoins particuliers.

Dans l'ensemble, la décentralisation est toutefois considérée comme un pré requis majeur à l'inclusion. Des pays comme la Suède, la France et la Norvège le suggèrent plus ou moins explicitement. C'est précisément cet argument qui alimente le débat pour une décentralisation accrue en Allemagne.

Les budgets liés à l'élève, tels qu'ils existent en Autriche, semblent également présenter des inconvénients évidents. Il arrive que des écoles ordinaires soient avides d'accueillir ces élèves (et le budget qu'ils apportent) afin de pouvoir créer des classes supplémentaires et réduire ainsi le nombre d'élèves par classe. Toutefois, elles préfèrent a priori les élèves (avec leurs budgets) qui ne leurs causent pas trop de travail supplémentaire. De surcroît, les parents tenteront toujours d'obtenir ce qui est le mieux pour leur enfant et donc le maximum de financements.

Ce système de budget lié à l'élève n'est certainement pas recommandable pour les élèves ayant des besoins particuliers légers. Dans la pratique, il faut des critères très clairement définis pour allouer des fonds aux élèves. S'il n'est pas possible de développer ces critères, les budgets liés aux élèves ne doivent pas être utilisés. Le plus souvent, il est souhaitable que les fonds soient dépensés pour les besoins éducatifs particuliers mêmes (dans un dispositif inclusif), plutôt que pour des procédures bureaucratiques telles que le diagnostic, la classification, les appels et les litiges.

Il est aussi intéressant de noter que, parmi les pays qui jugent l'efficacité de leur système assez bonne (pas de gaspillage), certains expliquent cette réussite par le fait que les fonds pour payer les coûts d'évaluation, de diagnostic et pour les litiges, proviennent d'autres sources que du budget de l'éducation. Il serait un peu naïf de croire que ces frais sont inhérents à l'ensemble du système de financement et il faudrait donc les prendre en compte lorsqu'on évalue le système de financement de l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers. Si certains pays considèrent que ces frais ne font pas partie de leur budget éducatif ne signifie pas nécessairement que leurs procédures soient efficaces.

Concernant la question de la responsabilité, il faut noter que dans, aucun pays membres, il est fréquent de demander aux écoles de rendre compte de ce qu'elles ont accompli avec leurs budgets d'éducation des élèves ayant des besoins particuliers. Bien que dans certains pays, les inspections soient pratiquées couramment, celles-ci visent surtout à évaluer les efforts des écoles en matière d'aménagements pédagogiques, mais rarement le résultat de ces efforts. On s'intéresse surtout aux types de dispositifs et d'interventions et à la façon dont ils sont mis en œuvre, mais jamais aux effets obtenus.

On pourrait avancer que les procédures d'évaluation et de contrôle au sein des pays pourraient être améliorées dans le cadre des besoins éducatifs particuliers. Une telle amélioration permettrait, en premier lieu, de garantir et de favoriser le bon fonctionnement et l'efficacité des dépenses publiques. En outre, il paraît nécessaire de montrer clairement aux consommateurs du système éducatif (les élèves ayant des besoins particuliers et leurs parents) que l'éducation dans un établissement ordinaire (qui comprend toutes les ressources et le soutien nécessaires supplémentaires) est d'une qualité assez élevée. À l'évidence, l'affectation précise des fonds destinés aux besoins éducatifs particuliers, l'utilisation de méthodes de contrôle, et un suivi et une évaluation effectifs constituent les éléments d'un système de financement approprié, dans le domaine de l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers.

2.4 Commentaires de conclusion

Ce chapitre a effectué une brève analyse de plusieurs modèles de financement appliqués dans différents pays d'Europe. Les éléments présentés ci-dessous semblent bien fonctionner dans la pratique :

- Dans la première étape du processus d'allocation, les régions doivent être traitées à égalité, un ajustement étant cependant possible en fonction de leurs disparités socio-économiques. Aucune preuve ne permet d'affirmer que la proportion d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers diffère entre les régions dès que ces variations socio-économiques sont prises en compte. Les fonds peuvent alors être distribués simplement

sur la base du nombre total d'inscriptions dans l'enseignement primaire ou d'autres indicateurs démographiques.

- L'autorité locale et régionale décide de la façon dont l'argent doit être utilisé et identifie les élèves qui devraient bénéficier de dispositions particulières. Il est préférable que cette organisation locale mène également une expertise indépendante dans le domaine des besoins particuliers et qu'elle soit capable de mettre en oeuvre et d'appliquer des stratégies et des services pour fournir une éducation spécifique aux personnes qui le demandent. De plus, si le personnel de l'organisation visite aussi les écoles ordinaires, une forme de contrôle peut être facilement menée concernant l'utilisation des fonds qui ont été distribués.
- Une petite part fixe du budget peut aussi être alloué à toutes les écoles, quels que soient leurs besoins (on se base ici sur le présupposé que toutes les écoles doivent avoir au moins des aménagements qui leur permettent d'accueillir des élèves ayant des besoins particuliers). Une autre partie, flexible et plus substantielle, peut être distribuée aux écoles selon une évaluation indépendante des besoins de chacun d'elles. Ce modèle est assez prometteur, surtout si l'on y incorpore quelques éléments du modèle de financement basé sur les résultats. Des résultats faibles amèneraient à faire des corrections sur le budget de la période suivante. Il est toutefois important de garder un certain degré de stabilité budgétaire dans le long terme.
- En comparaison avec l'approche centralisée, il semble que l'on peut parvenir plus facilement à l'inclusion en utilisant un modèle décentralisé. Dans un plan pensé au niveau central, trop d'emphase peut être mise sur les caractéristiques organisationnelles de ce modèle particulier, sans que l'inclusion soit mise en oeuvre au niveau pratique. Avec un peu d'autonomie, les organisations locales peuvent être beaucoup mieux équipées pour modifier le système. En conséquence, il est probable qu'un système décentralisé soit plus rentable et qu'il laisse moins de possibilités de développement aux comportements stratégiques indésirables. Il est toutefois nécessaire que le gouvernement central spécifie clairement les buts à atteindre, tandis que les décisions concernant la façon de parvenir à ces objectifs sont laissées aux organisations locales.
- La question de la responsabilité et de la transparence est assez importante lorsque l'on aborde un système décentralisé. Les "consommateurs" du système éducatif et tous les contribuables en général ont le droit de savoir comment l'argent est dépensé et à quelle fin. Ainsi, des procédures de suivi, d'inspection et d'évaluation seront des outils indispensables pour le système de financement. La nécessité d'un suivi et d'une évaluation sont encore plus importants dans un modèle décentralisé, en comparaison avec les options plus centralisées. Une évaluation indépendante de la qualité de l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers fait donc partie intégrante d'un tel modèle.

3 Les enseignants et les besoins éducatifs particuliers

3.1 L'inclusion et le soutien aux enseignants

Les enseignants jouent un rôle essentiel dans le travail à accomplir avec les élèves ayant des besoins particuliers intégrés dans les écoles ordinaires : les enseignants sont responsables de tous les élèves. Si nécessaire, un soutien est disponible, principalement de la part d'un enseignant spécialisé au sein de l'école ordinaire (dans ou en dehors de la classe).

Une distinction claire apparaît néanmoins entre les pays où le soutien est assuré par un membre spécialisé de l'équipe éducative, et ceux où le soutien provient d'un personnel spécialisé externe à l'école. Dans ce cas, les écoles spécialisées – au travers de leurs enseignants- jouent un rôle très important dans le soutien des enseignants de l'école ordinaire et des élèves ayant des besoins particuliers qui y sont intégrés. Cette situation coïncide avec la tendance croissante à faire appel aux écoles spécialisées en tant que centres de ressources. Il faut ajouter que, dans certain pays (en Suède, par exemple), on trouve ces deux formes de soutien (délivré par un enseignant de l'école ou par un intervenant extérieur).

Une aide est fournie aux élèves ainsi qu'aux enseignants, mais l'attention principale reste centrée sur les élèves, et ce, même si certains pays donnent clairement la priorité au travail avec l'enseignant de classe. On observe une tendance à prôner de plus en plus le soutien de l'enseignant de classe, mais ceci n'est pas encore réellement d'application.

En ce qui concerne le soutien donné à l'élève, celui-ci prend place au sein de l'école avec une flexibilité importante en fonction des ressources disponibles et des besoins de l'élève. Cette aide peut être donnée dans et en dehors de la classe. Les formes principales de soutien fourni aux enseignants sont les suivantes :

- la dissémination de l'information;
- la sélection de matériel pédagogique;
- l'élaboration de plans éducatifs individuels;
- l'organisation de sessions de formation.

Les services éducatifs externes – qui agissent en dehors de l'école ordinaire – peuvent aussi intervenir en fournissant un soutien de type varié aux élèves, aux parents et aux enseignants. Ces services peuvent être des écoles spécialisées, des centres de ressources locaux, régionaux ou nationaux, des équipes locales de soutien éducatif, ou des groupements d'écoles.

On trouve cette situation de l'inclusion dans presque tous les pays. Cependant, des services non rattachés à l'éducation sont aussi impliqués dans le soutien des élèves ayant des besoins particuliers, en coopération avec les enseignants des écoles ordinaires. Ces services sont des services d'assistance (principalement des services de santé avec l'intervention du corps médical ou de thérapeutes), des services sociaux, et des organisations volontaires. Le montant de l'aide assurée varie de façon importante d'un pays à l'autre, et le degré d'intervention de ces services (autres que les services éducatifs) est très inégal.

Le tableau suivant résume les diverses formes de soutien éducatif apporté aux enseignants de classe dans différents pays. Cette information présente les divers types de services professionnels chargés d'apporter une aide dans les classes ordinaires ainsi que les organisations et institutions auxquelles les professionnels sont connectés.

Tableau 3.1 Formes diverses de soutien éducatif offert aux enseignants de classe

Pays	Types de services et de professionnels
Allemagne	Le soutien est principalement assuré par des enseignants spécialisés issus d'écoles spécialisées ou de services sociaux. Leur aide est variée et inclut la mise en oeuvre de mesures de prévention, des actions d'éducation conjointes dans les écoles ordinaires, la supervision de la coopération entre écoles spécialisées et ordinaires, etc. On peut aussi trouver un enseignant de soutien travaillant comme membre de l'équipe éducative de l'école. Il est en général spécialisé dans les problèmes du langage ou du comportement et travaille principalement avec les élèves, dans et hors de la classe, et en fonction de leurs besoins.
Angleterre et Pays de Galles	Dans toutes les écoles, un coordinateur des besoins éducatifs particuliers est désigné parmi l'équipe enseignante. Il a un grand nombre de responsabilités, définies dans le Code de Pratiques de l'Education Spéciale (DfES, 2001), notamment : la supervision de la prise en charge, le contrôle des progrès de l'élève, la liaison avec les parents et avec les agences de soutien externe, le soutien du personnel enseignant de l'école. L'aide est aussi fournie par des agences externes – services de soutien spécialisés, collègues d'autres écoles, personnel des autorités éducatives locales. Les équipes itinérantes travaillent de plus en plus avec les enseignants, de sorte à développer des stratégies et des approches pédagogiques dans l'école, plutôt que directement avec les élèves.
Autriche	Le soutien est principalement assuré par des enseignants spécialisés d'écoles spécialisées ou des services itinérants. Ils aident à la fois l'enseignant et l'élève. Enseignant de classe et enseignant spécialisé travaillent en équipe sur le planning et l'organisation du travail éducatif. Les professionnels des services itinérants peuvent offrir une aide ponctuelle directe aux élèves ayant certains besoins particuliers intégrés dans les écoles.
Belgique	Le soutien est principalement assuré par des enseignants d'écoles spécialisées et des centres d'aide à l'élève. Ils fournissent de l'information, conseillent et soutiennent l'enseignant de classe. On peut trouver des enseignants de rattrapage au sein de l'équipe éducative de l'école. Ils travaillent principalement avec les élèves présentant des difficultés ponctuelles, mais ils offrent aussi de plus en plus un soutien direct aux enseignants de classe et à l'école en essayant de coordonner les dispositifs de soutien, les méthodes de travail et les programmes éducatifs.
Chypre	Le soutien est fourni par des enseignants spécialisés attachés à l'école à temps plein ou à temps partiel ainsi que par des spécialistes tels que des orthophonistes, dont une partie définie de leur temps est spécifiquement consacrée à chaque école. En dehors de l'école, les services centraux, comme les inspecteurs, les co-ordinateurs des besoins éducatifs particuliers, les spécialistes de l'éducation et de la psychologie, ou les services sociaux et de santé, apportent également l'aide nécessaire.
Danemark	Le soutien est principalement assuré par des enseignants spécialisés travaillant au sein des équipes éducatives des écoles. Dans la classe, l'enseignant spécialisé coopère à temps partiel avec l'enseignant titulaire. Un "enseignement groupé" en dehors de la classe est une autre possibilité offerte à l'élève lorsqu'il a besoin d'une aide régulière dans plus d'une matière. Les services psychopédagogiques locaux sont chargés de déterminer, proposer et suivre le type de soutien à apporter à l'élève, en coopération étroite avec l'école ordinaire.

European Agency for Development in Special Needs Education

Espagne	L'aide est principalement assurée par des enseignants de soutien spécialisés intégrés au sein de l'équipe éducative de l'école primaire ou secondaire. L'enseignant de soutien spécialisé joue un rôle très important auprès de l'enfant et de l'enseignant, avec qui il planifie les modifications à apporter au programme de travail et définit comment les mettre en oeuvre. Il apporte également une aide aux familles et travaille en coopération avec d'autres professionnels. Un autre type de soutien est assuré par l'enseignant de rattrapage qui fournit une aide pour l'apprentissage dans les écoles primaires. Enfin les équipes psychopédagogiques locales peuvent aussi apporter un soutien : elles sont responsables de l'évaluation des élèves, elles doivent conseiller les enseignants et les professionnels de l'école sur les mesures à prendre, elles suivent les progrès des élèves et veillent à l'implication des familles.
Finlande	Le soutien est principalement assuré par des enseignants spécialisés intégrés dans les équipes éducatives des écoles. Un enseignant conseiller, un travailleur social de l'école ou une infirmière scolaire dépendant des autorités éducatives locales peuvent aussi fournir un soutien à l'école en général, au professeur ou/et à l'élève. Une équipe responsable du bien-être de l'élève est montée, comprenant l'élève, ses parents, tous ses professeurs et tout autre spécialiste impliqué, de sorte à préparer un programme éducatif individuel qui sera suivi dans l'école ordinaire. Il existe également une "cellule de soutien à l'élève" impliquant tous les enseignants et le directeur de l'école et visant à s'assurer des bonnes conditions éducatives et des progrès de l'élève.
France	Le soutien est surtout assuré par des enseignants spécialisés rattachés à divers services. Ils apportent une aide aux élèves intégrés sur une période plus ou moins longue, ainsi qu'à l'enseignant de classe et à l'équipe éducative de l'école. Les enseignants spécialisés émanant des réseaux de soutien particulier aident aussi les élèves présentant des difficultés d'apprentissage ponctuelles ou permanentes.
Grèce	Le soutien est principalement assuré par des enseignants spécialisés issus d'écoles spécialisées. Leur travail consiste à fournir une aide directe aux élèves et à assister l'enseignant dans le choix des matériels pédagogiques et au niveau de l'adaptation du programme. Ils informent les autres élèves et s'assurent d'une bonne coopération entre l'école et la famille.
Irlande	Le soutien peut être assuré par des enseignant spécialisés ou des enseignants de ressource qui sont intégrés au sein de l'équipe éducative de l'école. Ils travaillent auprès des élèves ayant de lourdes difficultés d'apprentissage. Un soutien peut aussi être apporté par des enseignants de rattrapage appartenant aux équipes éducatives des écoles et dont le but principal est de travailler avec les élèves ayant des difficultés de lecture et en mathématique. On trouve un tel enseignant au sein de chaque école primaire et post-primaire. Un autre type de soutien est donné par les services d'enseignants itinérants (rattachés au Département de l'Education), qui s'occupent des élèves en individuel, dans et hors de la classe, et qui conseillent les professeurs sur les approches pédagogiques, la méthodologie, le programme scolaire et les ressources. Ils assurent également un soutien auprès des parents. Le Service Psychologique du Département de l'Education et de la Science offre un service de diagnostic et de conseil aux écoles ordinaires, en se focalisant sur les élèves ayant des troubles du comportement, des problèmes émotionnels et des difficultés d'apprentissage.
Islande	Le soutien est en grande partie assuré par des enseignants de rattrapage travaillant au sein des équipes éducatives des écoles. Des enseignants spécialisés, des psychologues et des professionnels issus des autorités municipales offrent d'autres types de soutien : conseils généraux sur le programme de travail et sur l'enseignement des matières principales, suivi et écoute psychologique des élèves... Leur objectif est de soutenir les enseignants et les chefs d'établissement dans leurs tâches quotidiennes et d'améliorer le fonctionnement dans l'école.

European Agency for Development in Special Needs Education

Italie	Le soutien est principalement assuré par des enseignants spécialisés intégrés dans les équipes enseignantes des écoles ordinaires. Ils partagent avec les enseignants titulaires la responsabilité du travail à faire avec tous les élèves. L'application d'un plan éducatif individuel est l'une de leurs tâches principales. Ils aident aussi les élèves dans la classe ; c'est seulement s'il n'y a pas d'autre alternative que l'élève ayant des besoins particuliers est pris en charge en dehors de la classe.
Liechtenstein	L'aide est assurée par des enseignants spécialisés issus d'écoles spécialisées, et elle est orientée vers les élèves mais aussi les professeurs et les parents.
Lituanie	Le soutien est surtout fourni par des enseignants spécialisés, des psychologues scolaires, des thérapeutes du langage, des pédagogues sociaux venant d'écoles spécialisées ou de services psychopédagogiques. Les enseignants spécialisés fournissent aux professeurs des écoles ordinaires des informations et un soutien pratique, notamment pour l'élaboration du programme éducatif individuel, pour le choix du matériel pédagogique à utiliser, etc. Une aide peut aussi être apportée par des enseignants de rattrapage, des orthophonistes, des psychologues scolaires intégrés dans l'équipe éducative de l'école. Ces spécialistes sont surtout présents dans les écoles ordinaires des grandes villes ; on manque toujours de spécialistes en zones rurales. Les services psychopédagogiques au niveau local ou national sont chargés de l'évaluation des élèves et du suivi de l'éducation des élèves intégrés.
Luxembourg	Le soutien est surtout fourni par le personnel du Service Ré-Educatif Ambulatoire (SREA) : des professionnels de l'éducation et de la rééducation qui partagent la responsabilité de l'aide directe donnée aux élèves avec les enseignants de l'école ordinaire (qui restent chargés de l'organisation de la classe).
Norvège	Le soutien est principalement fourni par des enseignants spécialisés issus d'écoles spécialisées et qui sont intégrés au sein de l'équipe éducative de l'école ordinaire. Ils coopèrent avec les enseignants de classe à plein temps ou à temps partiel. Une aide peut aussi être donnée par un assistant dans la classe. On observe une étroite collaboration entre ces trois acteurs de l'enseignement. Les services psychopédagogiques locaux conseillent l'école et les parents sur le contenu et l'organisation de l'éducation appropriée pour leur enfant. Ils sont les principaux conseillers des enseignants dans leurs tâches quotidiennes.
Pays-Bas	L'aide est principalement assurée par des enseignants spécialisés itinérants issus d'écoles spécialisées. Ils travaillent avec les enseignants de l'école ordinaire pour développer des programmes éducatifs, préparer et promouvoir du matériel pédagogique supplémentaire, aider les élèves et contacter les parents. Un soutien peut aussi être fourni au travers d'écoles ordinaires ayant de l'expérience dans l'inclusion. L'aide vise avant tout l'information des enseignants, l'évaluation et le développement de matériel pédagogique. L'enseignant de soutien peut aussi être un des professeurs de l'école ordinaire qui donne un soutien et une aide directe à l'élève.
Pologne	Les enseignants travaillant avec des élèves ayant des besoins particuliers reçoivent une aide de la part du Centre National d'Aide Psychologique et Pédagogique ou des Centres Régionaux de Méthodologie, qui proposent des sessions de formation pour les enseignants. Les écoles ordinaires doivent fournir un soutien psychologique et pédagogique aux élèves, parents et enseignants, en organisant par exemple des classes de rattrapage.

Portugal	Le soutien est surtout fourni par des enseignants spécialisés ou d'autres professionnels venant des équipes de soutien locales ou appartenant à l'équipe enseignante de l'école (la politique nationale privilégiant cette dernière solution). Le but est de mettre en place des équipes coordonnées qui donneront une aide et une orientation aux enseignants de classe. Ces équipes coopèrent avec les chefs d'établissement et l'ensemble de l'école pour structurer le soutien éducatif nécessaire ; elles collaborent avec les enseignants de classe pour réorganiser le programme scolaire pour qu'il soit flexible ; elles définissent des méthodes et des stratégies éducatives ; elles aident enseignants et élèves et contribuent aux innovations en matières d'éducation.
République Tchèque	Le soutien est principalement assuré par des enseignants spécialisés ou d'autres professionnels, comme des psychologues. Ils apportent une aide et conseillent enseignants et parents et aident directement l'élève intégré. Un soutien est aussi apporté par les centres d'aide pédagogique et psychologique en fonction de la spécificité des besoins de l'élève. Ils doivent définir, proposer et fournir un soutien ; ils sont aussi chargés de l'élaboration d'un plan éducatif individuel en coopération étroite avec l'enseignant, les parents et l'élève (de sorte à prendre en compte ses difficultés et son niveau de participation active).
Suède	Le soutien est en grande partie assuré par des enseignants spécialisés intégrés dans les équipes éducatives des écoles. Les autorités municipales doivent fournir et financer le soutien donné aux écoles. Si c'est nécessaire, l'aide peut être fournie au niveau national par l'Institut Suédois pour les Besoins Educatifs Particuliers.
Suisse	L'aide provient principalement des enseignants de soutien, des enseignants spécialisés ou d'autres professionnels venant d'écoles spécialisées ou ordinaires (pour les formes légères de besoins éducatifs particuliers). Ils fournissent une assistance aux élèves intégrés et à leurs professeurs.

3.2 La formation initiale des enseignants à l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers

Les enseignants des écoles ordinaires sont perçus partout en Europe comme étant les principaux responsables de l'éducation de tous les élèves. Ils doivent donc recevoir des connaissances et un savoir-faire appropriés pour pouvoir répondre aux différents besoins des élèves. Il est donc intéressant d'examiner le type d'enseignement donné sur la question des besoins éducatifs particuliers dans la formation initiale des futurs enseignants.

Dans tous les pays, les futurs enseignants d'écoles ordinaires doivent suivre un enseignement obligatoire consacré aux besoins éducatifs particuliers dans le cadre de leur formation initiale. Cela peut être souligné de façon positive comme une avancée dans la responsabilité des enseignants pour répondre aux besoins individuels des élèves. Cet enseignement donne aux futurs enseignants des informations générales leur permettant d'avoir au moins une connaissance de base sur la diversité des besoins des élèves auxquels ils pourraient avoir à faire dans le cadre de leur métier. Toutefois, si l'on observe les données recueillies plus en détails, on constate que le contenu de l'enseignement ainsi dispensé est souvent trop général, vague et insuffisant, et il laisse une place très limitée à l'expérience pratique : en d'autres termes il peut ne pas répondre complètement aux besoins réels ultérieurs des enseignants.

L'enseignement obligatoire consacré aux besoins éducatifs particuliers est très variable au niveau de sa durée, son contenu et de son organisation entre les pays. Evidemment, cet enseignement ne peut prétendre répondre à toute l'étendue des besoins des enseignants. Pour autant, il est clair que les différences que l'on observe au niveau du contenu de la formation initiale des enseignants en Europe reflètent, dans une certaine mesure, les différentes politiques d'inclusion dans ces pays. L'enseignement initial consacré aux besoins éducatifs particuliers peut être fourni de trois façons:

- par une information générale, que l'on trouve dans tous les pays, mais qui paraît peu utile pour les besoins futurs des enseignants.
- par l'étude de sujets précis, dans quelques pays, qui semble garantir une meilleure connaissance des besoins éducatifs particuliers (on observe cependant d'importantes différences de contenu et de durée entre les pays);
- en abordant l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers dans le cadre de tous les sujets d'étude, comme c'est le cas dans un petit nombre de pays, comme aux Pays-Bas, en Norvège, en Angleterre, et au Pays de Galles.

Dans quelques pays (République Tchèque, Finlande, Allemagne, Slovaquie et Espagne), une formation spécialisée est donnée aux enseignants comme formation initiale.

Une sorte de formation initiale particulière aux besoins éducatifs particuliers est aussi proposée, en parallèle, en option, dans un grand nombre de pays.

Le tableau suivant présente les possibilités de formation aux besoins éducatifs particuliers existant dans le cadre de la formation initiale donnée à tous les enseignants (du primaire et de collège) dans différents pays.

Tableau 3.2 Durée et caractéristiques principales de la formation initiale obligatoire donnée aux enseignants de classe sur les besoins éducatifs particuliers.

Pays	Durée et caractéristiques principales
Allemagne	Deux possibilités sont offertes aux futurs enseignants : (1) soit une formation spécialisée, sous la forme d'une formation initiale à l'université de 4,5 ans (ou 9 semestres) plus deux ans de stage pratique dans une école, (2) soit, l'acquisition de compétences pour les besoins éducatifs particuliers, offerte à tous les enseignants de classe au sein du programme de formation initiale.
Angleterre et pays de Galles	Dans le programme de formation, des compétences pour l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers sont visées. Le Statut de Professeur Qualifié requiert de la part de l'étudiant des compétences minimales avant de pouvoir suivre une formation aux besoins éducatifs particuliers; cela inclut une connaissance globale des procédures d'identification, d'évaluation et de prise en charge des besoins particuliers dans l'éducation ordinaire.
Autriche	L'information sur les besoins éducatifs particuliers qui est donnée aux futurs enseignants de classe dépend de l'autonomie des programmes de formation des divers instituts pédagogiques et des différentes provinces. L'enseignement sur les besoins éducatifs particuliers peut couvrir plusieurs cours par semaine, un nombre de projets particuliers, ou une formation optionnelle supplémentaire couvrant tout le champ de la pédagogie de l'inclusion. Dans la plupart des instituts de formation, l'expérience pratique (l'enseignement et le soutien en classe) est possible.
Belgique	La formation initiale inclut un enseignement général donnant un savoir de base sur les besoins éducatifs particuliers. Une formation pratique doit être suivie lors de la dernière année de formation. Au terme de la formation initiale, on attend des professeurs qu'ils aient acquis les savoirs et compétences nécessaires pour travailler en école spécialisée ou pour s'occuper d'enfants intégrés dans l'éducation ordinaire.
Chypre	La formation initiale couvre quatre années universitaires. Elle comprend un cours obligatoire et des modules optionnels consacrés aux besoins éducatifs particuliers, et qui donnent une information générale sur les besoins éducatifs particuliers et les approches éducatives, en complément aux autres cours dispensés lors de la formation initiale. Le corps universitaire est invité à assister à ces cours et ces séminaires pour enrichir ses connaissances.
Danemark	La formation initiale correspond à 40 heures de cours : cet enseignement est généralement optionnel. Le but de la formation est d'acquérir une connaissance précise des besoins éducatifs particuliers, de la prévention et des solutions aux difficultés posées par ces besoins.

European Agency for Development in Special Needs Education

Espagne	Les futurs enseignants ont deux possibilités : (1) soit ils suivent une formation spécialisée initiale de trois ans, soit (2) comme tous les enseignants, ils suivent un cours de 80 heures consacré aux besoins éducatifs particuliers et aux difficultés d'apprentissage (théorie, pédagogie, pratique...). Chaque université peut établir son propre programme à partir du moment où le minimum de ces heures est compris dans l'enseignement.
Finlande	Les enseignants du primaire et de maternelle suivent une semaine et demi à deux semaines de formation, selon les universités. La formation comprend des cours théoriques, un entraînement pratique, et la visite d'écoles. Les enseignants de collège suivent une formation d'une semaine, surtout des cours théoriques. Une formation optionnelle est proposée. Selon les universités, elle peut représenter 15 semaines d'études pour les enseignants du primaire et de maternelle et une à deux semaines de formation pour les professeurs du secondaire. En fonction des universités, il est possible de choisir l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers comme matière principale de la formation initiale, ce qui permet d'obtenir directement le diplôme d'enseignant spécialisé.
France	La formation initiale consacrée aux besoins particuliers est dispensée au cours de 42 heures de modules de travail. Une information y est donnée sur l'enseignement d'élèves handicapés, malades ou ayant d'autres problèmes.
Grèce	La formation initiale comprend des cours sur les besoins éducatifs particuliers et les difficultés d'apprentissage ainsi que des visites d'écoles spécialisées. Il n'existe pas d'indication ou de régulation venant du Ministère concernant le programme de formation initiale de l'enseignant : celui-ci dépend en effet de chaque université, qui le définit de façon indépendante. Un nouveau département a été créé à l'université de Thessalie (à Volos) consacré à la formation d'enseignants spécialisés.
Islande	La formation initiale aux besoins particuliers est couverte sur une année par un cours de 30 heures.
Irlande	La formation initiale comprend un module général de 30 heures ainsi qu'un stage pratique d'au moins 2 semaines au sein d'une structure spécialisée. L'attention est centrée sur l'observation et l'évaluation.
Italie	La formation initiale fournit une information générale sur les besoins éducatifs particuliers à tous les futurs enseignants.
Lituanie	La formation initiale des enseignants consacre 2 à 4 crédits aux besoins éducatifs particuliers selon les universités. Les étudiants peuvent étudier les besoins éducatifs particuliers dès la fin du lycée et jusqu'à la maîtrise.
Luxembourg	Au sein de leur formation initiale, une information sur les besoins éducatifs particuliers est donnée à tous les enseignants du primaire et de maternelle. La formation inclut un stage d'un an (lors de la deuxième année de formation).
Norvège	Une formation initiale des enseignants aux besoins éducatifs particuliers est insérée dans les sujets pédagogiques généraux abordés pendant un semestre. Tous les enseignants reçoivent un enseignement sur les besoins éducatifs particuliers et les services de soutien.
Pays-Bas	Les besoins éducatifs particuliers sont abordés dans le programme de formation général sous la forme d'une introduction à l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers.
Portugal	La formation initiale des enseignants à l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers correspond à un minimum de 60 heures de cours par an, comprenant une information générale sur la diversité des élèves, les besoins éducatifs particuliers, l'adaptation des programmes et le travail en coopération avec les parents.
République Tchèque	Une formation initiale à l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers est offerte à tous les enseignants des écoles primaires ordinaires. Celle-ci varie selon les universités, mais elle prend souvent la forme d'un cours de 2-3 heures par semaine, sur 1-2 semestre (s). La formation donne une information générale sur les besoins éducatifs particuliers qui dépend des universités. La formation initiale est différente pour les enseignants du secondaire, mais elle comprend un enseignement consacré aux besoins éducatifs particuliers identique à ce qui est offert aux futurs enseignants du primaire. En revanche, il est aussi possible d'effectuer 10 semestres d'études universitaires très spécialisées donnant des compétences professionnelles reconnues pour les besoins éducatifs particuliers. Les diplômés peuvent travailler également comme enseignants de classe.

Slovaquie	La formation initiale couvre dix semestres de cours à plein temps ou à temps partiel fournissant aux enseignants de réelles compétences professionnelles. La formation spécialisée est proposée comme un type de cette formation initiale. Il faut réussir un test d'admission pour y avoir accès.
Suède	L'éducation des élèves ayant des besoins particuliers a été placée comme sujet prioritaire dans la formation initiale des enseignants et elle est traitée au sein des cours généraux sur l'éducation. De plus, les étudiants peuvent choisir des cours spécialisés sur la question. La durée et le contenu de ces cours varient selon les différentes universités (comme c'est d'ailleurs le cas pour tous les cours).
Suisse	La formation initiale des enseignants doit inclure, parmi d'autres éléments, des cours de science de l'éducation qui abordent la question des besoins éducatifs particuliers. La formation des enseignants dure trois ans (niveau 5 de l'International Standard Classification of Education). Des détails varient en fonction des instituts de formation.

3.3 La formation complémentaire des enseignants à l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers

La formation complémentaire spécialisée s'adresse aux enseignants qui souhaitent travailler avec des enfants à besoins éducatifs particuliers dans les écoles spécialisées ou ordinaires.

Elle prend place en général après une formation initiale. Dans quelques pays, tels que la Belgique, la France ou l'Italie par exemple, les enseignants peuvent entamer une formation spécialisée dès la fin de leur formation initiale. Dans d'autres pays par contre, il est indispensable d'avoir travaillé préalablement dans l'enseignement ordinaire ; dans la plupart des cas on demande que cette expérience ait duré pendant un certain temps minimum. Dans des pays tels que l'Autriche, le Danemark, l'Allemagne, et les Pays-Bas, on trouve les deux cas de figure.

La formation complémentaire est obligatoire seulement dans quelques pays ; dans la majorité des pays, elle est offerte en option même si en général, on recommande fortement de suivre cet enseignement optionnel. Dans les quelques pays où elle est obligatoire, la formation complémentaire couvre surtout un apprentissage spécifique pour des types de problèmes particuliers : les problèmes d'audition ou les problèmes de vision. Dans les autres pays, dans la pratique, les enseignants sont encouragés à suivre un apprentissage approfondi : celui-ci conditionne l'obtention ou la pérennité de leur poste de travail ou leur donne droit à une augmentation. Il faut souligner un autre aspect : un salaire plus important ou des avantages professionnels sont offerts aux enseignants spécialisés, par exemple en Belgique (Communautés Flamande et Francophone), en France, en Allemagne, en Grèce ou aux Pays-Bas. Cela joue auprès des enseignants comme motivation supplémentaire pour suivre une formation complémentaire.

La durée de la formation complémentaire obligatoire ou optionnelle varie grandement selon les pays. Elle peut représenter une année supplémentaire de formation spécialisée sur un type de handicap, comme elle peut couvrir un champ de spécialisation beaucoup plus large et durer de 2 à 4 ans.

Pour ce qui est de savoir si les études suivies sont générales ou spécifiques à un type particulier de handicap, la majorité des pays offrent les deux options. L'Allemagne et le Luxembourg semblent offrir un degré de spécialisation le plus élevé.

Le tableau ci-dessous présente les formations complémentaires offertes aux enseignants dans les différents pays. Il décrit les éléments suivants : expérience professionnelle requise et durée, base obligatoire ou optionnelle, et brève description du type d'études.

Tableau 3.3 Formation complémentaire pour les enseignants.

Pays	Pré-requis, base, description du type de formation
------	--

European Agency for Development in Special Needs Education

Allemagne	Une expérience professionnelle préalable de deux ans est requise. La formation complémentaire est obligatoire et dure deux ans. Elle comprend un enseignement spécialisé sur deux sujets principaux : par exemple les difficultés d'apprentissage et les handicaps intellectuels d'une part, les problèmes de vue, les troubles du comportement, etc., d'autre part.
Angleterre et Pays de Galles	Une expérience professionnelle d'un an est requise pour avoir accès à la formation complémentaire spécialisée. Elle est obligatoire pour les enseignants spécialisés travaillant avec des élèves ayant des problèmes de vision ou d'audition. Pour tous les autres domaines de l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers, toute formation complémentaire est effectuée sur base volontaire. Pourtant, de nombreux enseignants suivent des cours reconnus dans une branche spécialisée (par exemple l'autisme ou les difficultés d'apprentissage particulières), souvent jusqu'au diplôme ou la licence, et presque tous les enseignants vont suivre des formations privées de courte durée.
Autriche	On ne demande pas toujours d'expérience professionnelle préalable. La formation complémentaire n'est pas vraiment obligatoire mais, au moment du recrutement, la préférence est donnée aux enseignants ayant des qualifications complémentaires concernant les besoins éducatifs particuliers. La formation complémentaire offre des qualifications spécifiques pour travailler avec des élèves ayant des problèmes d'expression, de vision, d'écoute, un handicap physique ou des troubles du comportement, ainsi qu'avec des élèves hospitalisés.
Belgique	On ne demande pas d'expérience professionnelle préalable. La formation complémentaire est optionnelle et dure 1 ou 2 ans, soit 240 heures d'enseignement général et 420 heures de pratique en école (réparties sur de nombreuses années). Elle donne un savoir général sur les techniques d'apprentissage et l'adaptation du programme, et des connaissances spécifiques aux différents types de handicap (visuel, auditif, intellectuel, etc.) et aux techniques particulières pour répondre aux besoins particuliers des élèves (par exemple la langue des signes). Même si la formation est optionnelle, il est fréquent que les écoles demandent à leurs jeunes enseignants de la suivre, pendant leur première année d'enseignement.
Chypre	On ne demande pas d'expérience professionnelle préalable. Il n'y a pas de programme de formation complémentaire disponible à Chypre : ceux voulant bénéficier d'un tel enseignement doivent le suivre dans une université à l'étranger. Toutefois, tous les enseignants sont encouragés à participer à des séminaires de formation et des cours optionnels consacrés aux besoins éducatifs particuliers, organisés au niveau local. Ceux-ci ne donnent pas accès à la délivrance de diplômes de l'enseignement supérieur.
Danemark	Une expérience professionnelle préalable est requise : 2 ans en école pour l'obtention du diplôme ; 5 ans d'expérience pour la maîtrise. On ne demande pas d'expérience professionnelle pour les formations courtes. La formation complémentaire est optionnelle et peut aller de 40 heures à 1,5 an. Elle couvre des sujets généraux et particuliers aux besoins éducatifs particuliers.
Espagne	On ne demande pas d'expérience professionnelle préalable car celle-ci peut faire partie de la formation initiale. La formation complémentaire s'adresse aux enseignants du primaire travaillant dans des institutions éducatives séparées ou dans des écoles ordinaires. Elle est obligatoire et dure trois ans. Elle fournit un enseignement général sur les handicaps et les difficultés d'apprentissage. Une formation spécifique est aussi offerte aux enseignants travaillant avec des élèves ayant des déficiences auditives.
Finlande	On ne demande pas d'expérience professionnelle préalable, même si elle est prise en compte dans la sélection des étudiants. La formation complémentaire est obligatoire et dure 1 à 1,5 an (soit 35 semaines). Elle concerne tous les enseignants, de la maternelle au secondaire. Elle comporte un enseignement spécifique concernant les élèves ayant des problèmes visuels, auditifs, physiques ou des troubles du comportement. Une formation obligatoire général est fourni pour les enseignants de soutien.
France	On ne demande pas d'expérience professionnelle préalable mais elle est recommandée pour obtenir le certificat d'aptitude à l'éducation adaptée et aux activités d'inclusion. La formation complémentaire est optionnelle et dure 2 ans. L'étudiant peut choisir parmi sept options correspondant chacune à un type de besoin particulier. La formation comprend un enseignement général et un enseignement spécialisé consacré à un type de handicap et qui couvre à la fois la théorie et la pratique.

European Agency for Development in Special Needs Education

Grèce	Cinq ans d'expérience professionnelle préalable sont requis pour avoir accès à la formation complémentaire. Celle-ci est obligatoire, dure 2 ans et vise surtout les enseignants du primaire ; elle fait suite à un examen d'admission. La formation complémentaire comprend un enseignement sur les problèmes d'apprentissage. Une formation spécifique optionnelle concerne les déficiences visuelles, auditives et physiques. Les enseignants du secondaire peuvent participer à 40 heures de sessions de formation qui leur donnent un aperçu global de l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers.
Irlande	Une expérience professionnelle préalable de 2 à 3 ans est requise. La formation complémentaire est optionnelle et dure 1 an. Elle consiste en un enseignement général pour les enseignants ressource ou ceux travaillant dans des classes spéciales ; une formation globale sur les problèmes d'apprentissage pour les enseignants de soutien ; une formation spécialisée pour les enseignants itinérants et ceux travaillant avec des enfants ayant des déficiences auditives. Au niveau de l'éducation secondaire, une année de cours est aussi en train d'être mise en place pour les enseignants ressource et ceux travaillant dans des classes spéciales.
Islande	Une expérience professionnelle préalable de 2 ans est requise. La formation est optionnelle et se déroule sur 1 ou 2 ans. Elle comprend un enseignement général sur les problèmes d'apprentissage et les adaptations à faire au Programme Officiel. En option, on peut suivre une formation plus poussée sur des domaines spécifiques comme les déficiences visuelles et auditives.
Italie	On ne demande pas d'expérience professionnelle préalable. Les enseignants spécialisés doivent suivre une année de cours obligatoire qui couvre tout le champ théorique (à l'université) et pratique (dans les écoles locales) de l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers. Un semestre additionnel est proposé en option pour les enseignants d'enfants sourds ou aveugles, ou toute autre spécialisation plus poussée.
Lituanie	On ne demande pas d'expérience professionnelle préalable. Il est possible de suivre une formation de niveau universitaire consacrée à un type particulier de handicap. Une spécialisation supplémentaire en éducation des élèves ayant des besoins particuliers est également proposée aux enseignants déjà en activité.
Luxembourg	On ne demande pas toujours d'expérience professionnelle préalable. La formation, complémentaire, optionnelle, dure 1 an et comprend un enseignement obligatoire spécifique à un type de handicap.
Norvège	La formation complémentaire est optionnelle et peut prendre de 1 à 4 ans (à temps plein ou partiel). Elle s'adresse aux enseignants du primaire ou du secondaire. Elle offre un enseignement général et spécifique sur le travail, la prévention et les conseils à donner aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.
Pays-Bas	On ne demande pas d'expérience professionnelle préalable, mais elle est recommandée. La formation complémentaire est optionnelle et dure 2 ans, à temps partiel. Elle consiste en un apprentissage pratique et théorique centré sur les différentes catégories de déficiences et sur les diverses tâches/ professions en lien avec l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers. Dans la pratique, la formation complémentaire est demandée pour les enseignants travaillant dans les écoles spécialisées (qui ont un salaire légèrement plus élevé et sont considérés sur le marché du travail comme étant plus qualifiés).
Pologne	On ne demande pas d'expérience professionnelle préalable. La formation complémentaire est large et donne accès, au bout de 5 ans, à un diplôme de Maîtrise sur l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers. Elle offre aussi la possibilité de suivre 3 semestres de formation aux enseignants ayant une Maîtrise. Le but principal de la formation est alors de préparer ces diplômés à l'enseignement. Enfin, la troisième option prend la forme de 2 semestres d'études (et une préparation à l'enseignement) offerts aux diplômés de Maîtrise qui veulent travailler ou qui travaillent déjà dans des écoles où les élèves ayant des besoins particuliers sont partiellement ou totalement intégrés parmi les autres élèves.
Portugal	Une expérience professionnelle préalable de 2 ans est requise. La formation complémentaire est obligatoire pour tous les enseignants spécialisés. Elle dure deux ans et comprend un enseignement général et spécifique, pratique et théorique. Plusieurs domaines de spécialisation sont offerts.

République Tchèque	On ne demande pas d'expérience professionnelle préalable. La formation complémentaire est obligatoire et peut durer de deux à trois ans. Les cours spécialisés couvrent des sujets généraux et spécifiques ; à cela s'ajoute un apprentissage spécialisé à un type de handicap selon le choix de l'enseignant (par exemple les difficultés d'apprentissage, les troubles du langage, etc.).
Slovaquie	On ne demande pas d'expérience professionnelle préalable. Il faut se soumettre à une procédure d'admission pour pouvoir suivre cette formation complémentaire, qui dure 4 semestres (à temps plein ou à temps partiel). Une formation spécialisée sur un type de handicap particulier est offerte aux enseignants des écoles spécialisées ou travaillant dans des écoles ordinaires avec des élèves ayant des besoins particuliers intégrés dans la classe. Cette formation inclut l'enseignement de techniques pédagogiques et de savoir-faire professionnels.
Suède	On ne demande pas d'expérience professionnelle préalable. L'éducation des élèves ayant des besoins particuliers est intégrée dans la formation initiale des enseignants. La formation complémentaire dispense des connaissances pratiques sur l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers et donne des stratégies éducatives aux enseignants de soutien. Une formation continue est obligatoire pour tous les enseignants.
Suisse	On ne demande pas d'expérience professionnelle préalable. La formation complémentaire est obligatoire et dure 2ans à plein temps (plus longtemps, si elle est suivie à temps partiel). Une spécialisation ou une formation complémentaire sont recommandées, notamment pour s'occuper d'élèves ayant des déficiences visuelles ou auditives.

Enfin, il faut souligner que tous les pays proposent une formation continue aux enseignants en activité, sur une base volontaire. Celle-ci prend place dans des écoles, dans des centres de ressources ou des instituts de formation. Les sessions de formation continue sont très flexibles et elles varient grandement d'un pays à l'autre. Ce genre de formation constitue l'un des moyens les plus utiles et les plus fréquemment utilisés pour aider les enseignants de classe travaillant avec des élèves à besoins éducatifs particuliers intégrés dans l'enseignement ordinaire.

3.4 Commentaires de conclusion

Ce chapitre a donné un aperçu général du soutien et de la formation donnés aux enseignants de classe travaillant avec des élèves ayant des besoins particuliers. Il faut souligner les éléments suivants:

➤ *Inclusion et soutien de l'enseignant*

- (a) Les enseignants de classe sont les professionnels responsables de tous les élèves, i compris de ceux ayant des besoins particuliers. S'il en a besoin, un enseignant de classe peut recevoir de l'aide, principalement de la part des enseignants spécialisés travaillant dans l'école ordinaire. Ceux-ci peuvent faire partie de l'équipe éducative de l'école ou provenir de services externes (comme les écoles spécialisées). En plus des enseignants de soutien, dans plusieurs pays, des enseignants de rattrapage aident les élèves présentant des difficultés d'apprentissage et assistent les autres enseignants de l'école.
- (b) Le soutien est encore principalement centré sur le travail avec l'élève. S'il est devenu une tendance, le soutien direct des enseignants n'est pas encore un fait accompli, même s'il est prôné comme objectif principal. L'aide offerte aux enseignants porte sur la définition des besoins individuels des élèves, le choix de matériel pédagogique, l'élaboration d'un plan éducatif individuel, et l'organisation de sessions de formation.

La formation des enseignants à l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers:

- (a) Tous les enseignants de classe reçoivent un type de formation obligatoire à l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers dans le cadre de leur formation initiale. La formation qui est dispensée est souvent trop générale, vague ou insuffisante, avec une application pratique limitée qui ne répond pas vraiment aux besoins futurs des enseignants.
- (c) Les enseignants qui désirent travailler avec des élèves ayant des besoins particuliers, doivent suivre une formation complémentaire, prenant généralement place juste après leur formation initiale. Dans la majorité des pays, la formation complémentaire est optionnelle, mais elle est fortement recommandée
- (c) Certains pays estiment que la formation complémentaire fait partie de la formation continue des enseignants. Cette dernière est principalement délivrée sur une base volontaire. La caractéristique principale de la formation continue est sa flexibilité. Il apparaît que la formation continue est un des moyens les plus utilisés pour aider les enseignants travaillant avec des élèves ayant des besoins particuliers.

4 Les Technologies de l'Information et de la Communication et les besoins éducatifs particuliers

L'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) figure actuellement comme une priorité dans l'ordre du jour de presque tous les pays européens et de l'Union Européenne elle-même. Le *Plan d'Action e-Europe* (2000) de l'Union Européenne expose les étapes nécessaires pour parvenir à la "société de l'information" et le rôle central joué par l'éducation pour faire de celle-ci une réalité y est clairement souligné. L'étude de l'OCDE *Les nouvelles technologies à l'école : Apprendre à changer* (2001) montre clairement comment les TIC vont transformer les écoles et l'enseignement des élèves à travers le monde.

Cependant, l'utilisation des TIC dans l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers n'est pas toujours considérée avec le même sentiment d'urgence. L'accès à des solutions appropriées dans le domaine des Techniques de l'Information et de la Communication pour certains élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et pour leurs parents et enseignants, s'avère être souvent problématique. Pourtant, des stratégies particulières doivent être adoptées et initiées si l'on veut assurer en Europe l'accès de tous les élèves à des Technologies de l'Information et de la Communication adaptées.

Le but de ce chapitre est de fournir une information de base sur la situation des TIC dans l'éducation dans chaque pays, d'identifier les tendances concernant les relations entre TIC et besoins éducatifs particuliers, de définir enfin les enjeux majeurs de cette question ainsi que leurs implications possibles dans d'autres domaines relatifs aux pratiques ou aux politiques.

4.1 Les politiques des TIC et celles d'éducation des élèves ayant des besoins particuliers

Les politiques portant sur les Techniques de l'Information et de la Communication prennent généralement la forme, au niveau national, d'une déclaration de principes, d'intentions, de moyens, d'objectifs et d'un agenda concernant les TIC dans l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers. Les objectifs à long et à court terme des politiques nationales relatives aux TIC dans l'éducation décident de l'infrastructure hardware et software mise à disposition des élèves et leurs enseignants. Ces politiques et les ressources qu'elles mobilisent ont également un impact direct sur l'accès de l'enseignant à la formation, au soutien et à l'information concernant les Technologies de l'Information et de la Communication. Les différents domaines pris en compte dans les politiques nationales des TIC semblent couvrir cinq éléments :

1. L'infrastructure (hardware, software et accès Internet) ;
2. Le soutien pour la pratique ;
3. La formation ;
4. La coopération/ la recherche ;
5. L'évaluation.

Différents degrés d'importance peuvent être donnés à chacun de ces éléments. Les dispositions politiques nationales concernant les TIC sont reprises dans le tableau ci-après:

Tableau 4.1 Dispositions politiques relatives aux TIC dans les pays Européens

Disposition politique relative aux TIC	Présente en
Les politiques générales des TIC – non réservées aux besoins éducatifs particuliers- comportent des déclarations d’intention et des objectifs dans les cinq domaines.	Allemagne, Autriche, Belgique, Chypre (en développement), Danemark, Espagne, Finlande, France, Grèce, Irlande, Islande, Italie, Luxembourg, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Portugal, Royaume-Uni, Suède
La politique générale des TIC mentionne le principe d’égalité des chances face aux opportunités éducatives, grâce et à travers l’utilisation des TIC.	Belgique (Communauté Flamande), Danemark, Finlande, Islande, Norvège, Suède
Les TIC sont un composant de la politique éducative et sont donc intégrées dans le programme scolaire qui s’applique pour tous les élèves, i compris ceux avec des besoins particuliers.	Autriche, Belgique (Communauté Flamande), Chypre (pour l’enseignement secondaire et les écoles spécialisées uniquement), France, Irlande, Islande, Norvège, Pologne, République Tchèque, Royaume-Uni, Suède
L’application des politiques est du ressort de différentes structures.	Allemagne, Autriche, Belgique, Danemark, Espagne, Finlande, France, Grèce, Irlande, Islande, Italie, Luxembourg, Pays-Bas, Norvège, Portugal, Royaume-Uni, Suède, Suisse
Une forme d’évaluation de la politique générale des TIC est menée.	Autriche, Belgique (Communauté Flamande), Danemark, Espagne (au niveau régional), Finlande, Grèce, Irlande, Norvège, Pays-Bas, Portugal, Royaume-Uni, Suède, Suisse
Les TIC sont incorporées comme un élément particulier au sein des préoccupations nationales, des politiques et de la législation relatives aux besoins particuliers.	Chypre, Portugal, Slovaquie
La politique est mise en œuvre et évaluée au travers de bons projets nationaux des TIC.	Lituanie, Norvège, République Tchèque
Les politiques ont un impact direct sur l’accès du professeur à la formation, au soutien et à l’information sur les TIC.	Allemagne, Autriche, Belgique, Chypre, Danemark, Espagne, Finlande, France, Grèce, Irlande, Islande, Italie, Luxembourg, Norvège, Pays-Bas, Portugal, République Tchèque, Royaume-Uni, Suède, Suisse

La plupart des pays sont d’accord sur le fait que l’accès à des Technologies de l’Information et de la Communication appropriées peut réduire les inégalités dans l’éducation et que les TIC peuvent être un outil très puissant pour promouvoir l’inclusion scolaire. Cependant, un accès limité ou inapproprié aux TIC peut à l’inverse être perçu comme un facteur de renforcement des inégalités dans l’éducation pour certains élèves, et notamment ceux ayant des besoins éducatifs particuliers. Les ressources digitales qui pourraient se développer au sein des systèmes éducatifs des pays (OCDE, 2001) peuvent sembler particulièrement prometteuses dans le secteur de l’éducation des élèves ayant des besoins particuliers.

Les données recueillies dans les pays tendent à suggérer que le rôle des décideurs politiques concernant les TIC doit être de :

- Promouvoir une formation générale et spécialisée à l’utilisation des TIC par les enseignants;

- S'assurer qu'un équipement hardware et software adapté soit mis à la disposition de tous les élèves;
- Promouvoir la recherche, l'innovation, l'échange d'informations et le partage d'expériences;
- Sensibiliser le monde de l'éducation et la société en général sur les avantages des TIC pour l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers.

Ces buts peuvent être atteints par des politiques, des projets et des programmes généraux ou particuliers aux besoins éducatifs particuliers.

On pourrait avancer le fait qu'il est nécessaire de recentrer l'attention accordée aux Technologies de l'Information et de la Communication dans les programmes et les politiques d'éducation. En effet, si auparavant, l'insistance était principalement mise sur la création de moyens (au niveau de l'infrastructure : équipement et expertise) permettant aux TIC d'être effectivement appliquées dans les installations destinées aux élèves ayant des besoins particuliers, c'est moins le cas aujourd'hui. Il semble en effet qu'actuellement, de plus en plus de pays s'interrogent sur les fins, les buts et les objectifs de l'utilisation des TIC au niveau des besoins éducatifs particuliers, et pas seulement sur ses modalités. Un tel recentrage permettrait d'orienter les débats concernant le développement d'infrastructures adaptées, et permettrait surtout la question : pourquoi et comment peut-on utiliser les TIC de façon optimale dans des contextes éducatifs différents ?

De manière significative, avec ce recentrage, la réflexion aurait pour objet l'usage des TIC pour apprendre dans différents contextes, et non simplement la notice d'utilisation des TIC. L'intégration réelle des TIC dans le programme scolaire des élèves ayant des besoins particuliers aura seulement lieu quand on aura compris toutes les opportunités offertes par les TIC pour l'apprentissage. Cela nécessitera peut-être dans des pays plus de directives politiques spécialisées que ce qui est actuellement le cas.

4.2 Les TIC spécialisées dans le soutien des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers

Il y a entre les pays une grande variété de soutien possible pour les TIC dans l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers en termes de services, centres, ressources, et personnel. Ces contributions ne sont pas seulement déterminées par une politique, mais aussi par les services et pratiques de soutien que l'on trouve dans les pays.

Le tableau ci-dessous décrit les types de dispositions que l'on peut trouver dans des structures d'éducation des élèves ayant des besoins particuliers.

Tableau 4.2 Types de TIC spécialisées dans le soutien des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers

Type de soutien	Identifié en
Agences nationales consacrées aux TIC dans l'éducation	Irlande, Islande, Norvège, Royaume-Uni, Suède, Suisse
Services de soutien travaillant directement avec enseignants et élèves dans le cadre de l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers	Belgique (Flamande), Danemark, Royaume-Uni, Suède

European Agency for Development in Special Needs Education

Centres de ressources conseillant les enseignants, matériel pédagogique et information	Allemagne (certains Lander), Danemark, Espagne, Finlande, France, Grèce, Irlande, Islande, Lituanie, Luxembourg, Norvège, Portugal, République Tchèque, Royaume-Uni, Suède
Soutien spécialisé assuré par des écoles spécialisées	Chypre
Groupes de travail spécialisés au niveau national et/ou régional	Autriche, Portugal
Sites Internet et réseaux spécialisés en ligne	Allemagne, Autriche, Belgique (Communauté Francophone), Danemark, Espagne, Finlande, France, Grèce, Irlande, Islande, Italie, Luxembourg, Norvège, Pays-Bas, Portugal, Royaume-Uni, Suède, Suisse
Soutien dans l'école	Allemagne, Autriche, Belgique, Chypre (en développement), Danemark, Espagne, Finlande, France, Grèce, Irlande, Islande, Italie, Luxembourg, Norvège, Pays-Bas, Portugal, République Tchèque, Royaume-Uni, Suède

* La plupart des pays ont suggéré que les écoles individuelles nomment des membres qualifiés du personnel comme coordinateurs des TIC, mais ces experts n'étaient pas forcément experts de l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers.

Les structures de soutien semblent assez flexibles et interconnectées entre les pays, avec habituellement une grande variété d'options disponibles pour les enseignants. Mais même si le soutien dans l'école est en train d'être reconnu comme étant crucial pour le travail des enseignants de classe, c'est un domaine auquel on a accordé encore trop peu d'attention.

Les deux tableaux suivants présentent les avantages et les faiblesses des TIC dans le système actuel de soutien dans les pays.

Tableau 4.3 Faiblesses remarquées des TIC dans le soutien de l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers

Faiblesse remarquée	Identifiée en
Responsabilité diffuse dans l'application des décisions politiques	Autriche, Chypre
Barrières comportementales au sujet de la compréhension des avantages et des opportunités apportées par les TIC – au niveau des décisions politiques et leur application	Chypre, Portugal, Suisse
Manque d'informations détaillant les besoins et les demandes des écoles et des élèves et sur lesquels les initiatives politiques devraient être basées	Pays-Bas
Soutien financier limité et destiné à des dispositions variées ; ou soutien financier ne visant pas à répondre à des besoins	Autriche, Chypre, France, Irlande, Pays-Bas Royaume-Uni
Manque de formation spécialisée pour les enseignants; flexibilité limitée des options de formation	Allemagne, Autriche, Espagne, Finlande, Grèce, Irlande, République Tchèque, Suisse
Disponibilité limitée des spécialistes des ressources hardware et software	Allemagne, Autriche, Belgique (Communauté Flamande), Chypre, Espagne, Lituanie, Pays-Bas, Portugal
Absence de structure nationale formelle de soutien pour les TIC dans l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers	Belgique (Communauté Flamande), Chypre, Islande, Lituanie
Disponibilité variable d'expertises spécialisées au niveau régional (en lien avec la centralisation des services dans un seul secteur i.e. la capitale)	Allemagne, Autriche, Chypre, Danemark, Espagne ; France, Grèce, Irlande, Norvège, Portugal, Royaume-Uni

Disponibilité limitée d'informations spécialisées (en particulier en ligne)	Chypre, Grèce, Pays-Bas, Portugal
Isolement géographique des enseignants	Portugal
Manque d'informations venant de la recherche sur les applications des TIC pour l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers	Belgique (Communauté Flamande), Lituanie, Norvège, République Tchèque, Suède

Tableau 4.4 Avantages avérés des TIC dans le soutien de l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers

Avantage remarqué	Identifié en
Intégration continue des TIC dans les objectifs d'éducation des élèves ayant des besoins particuliers, dans le cadre des politiques générales d'éducation	Lituanie, République Tchèque
Mise en œuvre au niveau local permettant d'identifier à la fois les besoins et les ressources visées	Danemark, Espagne, Norvège, Portugal, Suède
Existence de structures de soutien pour les enseignants	Belgique (Communauté Flamande), Danemark, Espagne, Irlande, Suède
Incorporation des TIC dans les plans éducatifs individuels	Chypre (là où les dispositifs adaptés existent), Finlande, Portugal
Possibilité de financement de TIC supplémentaires en fonction des besoins et suite à une candidature adressée aux autorités	Chypre, France, Irlande, Norvège
Proportion importante de personnel dans le secteur des TIC	Grèce
Accès à une information globale via Internet	Allemagne, Autriche, Belgique, Chypre, Danemark, Espagne, Finlande, France, Grèce, Islande, Irlande, Italie, Luxembourg, Norvège, Pays-Bas, Portugal, Royaume-Uni, Suède
Existence de projets et d'initiatives spécialisés	Autriche, Chypre, Grèce, Islande, Irlande, Lituanie, Norvège, Portugal, République Tchèque, Suède
Principe du droit des élèves à des TIC appropriées sous-tendant les politiques	Norvège
Législation spécifique sur le handicap et l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers qui promeut les TIC dans l'éducation des personnes ayant des besoins éducatifs particuliers	Royaume-Uni (Loi "Special Educational Needs and Disability Act", 2001)

On peut observer que, dans certains cas, les atouts identifiés sont des éléments qui correspondent de façon spécifique aux faiblesses potentielles énoncées précédemment (voir Tableau 4.3). En effet, les faiblesses s'expriment souvent en termes de "manque" plutôt qu'en termes d'inefficacité des structures existantes.

D'une manière générale, la mise à disposition de structures de soutien appropriées pour mettre en œuvre les TIC dans l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers a été saluée par les enseignants comme étant aussi cruciale que l'existence de matériel hardware et software approprié. La plupart de ces pays l'ont souligné d'une manière ou d'une autre.

Un soutien approprié est primordial pour l'enseignant qui utilise les TIC pour répondre aux besoins éducatifs individuels des élèves. Les tableaux suivants montrent les principaux obstacles ou au contraire les aspects favorisant une telle utilisation des TIC.

Tableau 4.5 Obstacles à l'utilisation individuelle des TIC par l'enseignant pour l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers

Obstacles	Identifié en
Le manque de confiance de l'enseignant pour appliquer les TIC dans les programmes scolaires des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers	Allemagne, Belgique (Communauté Flamande), Espagne, Islande, Lituanie, Norvège, Portugal, République Tchèque, Royaume-Uni
Peu d'échanges d'informations et de partage d'expertise dans et entre les écoles	Allemagne, Autriche, Chypre, Danemark, France, Lituanie, Pays-Bas, Suisse
Disponibilité limitée de ressources et/ou de nouveautés hardware et software dans l'école	Allemagne, Autriche, Chypre, Espagne, France, Grèce, Irlande, Islande, Lituanie, Norvège, Portugal, Suède
Accès limité à un soutien et à une information spécialisés dans l'école	Allemagne, Belgique (Communauté Flamande), Chypre, Grèce, Irlande, Islande, Lituanie, Norvège, République Tchèque
Les TIC dans l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers ne font pas clairement partie des plans de développement de l'école	Allemagne, Belgique (Communauté Flamande), Chypre, Danemark, Lituanie
Manque de moyens d'évaluation de la demande des élèves en TIC	Chypre, Lituanie, Royaume-Uni
Des structures scolaires organisées de façon inflexible	Chypre (évident dans le cas des écoles ordinaires, mais pas des écoles spécialisées), Norvège, Portugal
Discriminations d'âge et de sexe dans l'utilisation des TIC	Autriche, Danemark, République Tchèque
Résistance aux changements en général, et en particulier à ceux dus à l'utilisation des TIC	Allemagne, Danemark, Lituanie, Portugal
Disponibilité/ accès limité (e) à une formation continue aux TIC	Allemagne, Espagne, Finlande, France, Irlande, Lituanie, Norvège, Suède
Participation limitée à la formation continue	Danemark, Irlande
Confusion due à la non coordination des sources de soutien, d'information et de conseil	Chypre, Irlande, Royaume-Uni
Manque d'expertise TIC et/ou d'intérêt de la part du personnel de soutien spécialiste des besoins éducatifs particuliers (i.e. les psychologues)	Norvège, Portugal
Possibilités limitées des enseignants d'appliquer les résultats des recherches	Suède
Nombre limité d'enseignants spécialisés dans l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers capables d'appliquer les TIC en général	Lituanie, République Tchèque

Tableau 4.6 Facteurs favorisant une utilisation individuelle des TIC dans l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers

Facteur favorable	Identifié en
Une politique claire de l'école pour les TIC dans l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers	Irlande
Participation et soutien des chefs d'établissement	Autriche, Chypre, Islande, Norvège
Introduction de sujets basés sur les TIC dans le programme scolaire d'éducation des élèves ayant des besoins particuliers	Lituanie, République Tchèque
Disponibilité d'un spécialiste des ressources hardware et software et d'un soutien au niveau de la classe et de l'école	Espagne, Grèce, Ireland, Islande, Norvège, République Tchèque, Suède
Accès à une formation spécialisée qui développe la confiance des enseignants	Chypre, Espagne, Irlande, Norvège, République Tchèque, Royaume-Uni
Disponibilité d'une information spécialisée et d'exemples pratiques tirés de l'expérience d'autres enseignants	Danemark, Espagne, Norvège, Pays-Bas, Portugal, République Tchèque, Suède
Travail d'équipe des enseignants, partage des expériences et de l'expertise	Allemagne, Chypre, Danemark, Espagne, Suède
Compétence et motivation croissante des enseignants pour utiliser la flexibilité des TIC	Allemagne, Chypre, Danemark, Grèce, Islande, Lituanie, Portugal, Suède
Résultats positifs en termes d'apprentissage et/ou de motivation des élèves du fait de l'application des TIC	Allemagne, Belgique (Communauté Flamande), Danemark, France, Irlande, Lituanie, Norvège, Suède
Usage croissant des TIC à la maison, par les parents et dans la société en général	Belgique (Communauté Flamande), Chypre, Danemark, Finlande, Grèce, Suède
Possibilités de développer de nouvelles stratégies pédagogiques grâce à l'utilisation des TIC et prise de conscience de ces opportunités	Belgique (Communauté Flamande), Chypre, France, Luxembourg, Portugal, Suède
Prise de conscience croissante des avantages que représentent les TIC à tous les niveaux du système éducatif (politiques inclus)	Belgique (Communauté Flamande), Chypre, Lituanie, Norvège, Suède
Coordination régionale de toutes les formes de soutien apporté par les TIC à l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers	Royaume-Uni

Le soutien apporté individuellement aux enseignants utilisant les TIC spécialisées peut être fourni au niveau national, régional, local, ou il peut être assuré par l'école ou les collègues de travail. Certes, si ce système peut garantir une information large et flexible ainsi que des services de conseil et de soutien pratique, il présente aussi des inconvénients : partage des responsabilités, difficulté d'accès aux financements, manque potentiel de coordination des services. La coordination et la rationalisation du soutien, qui se basent sur une explicitation claire des besoins et des demandes des enseignants et des élèves, semblent être essentielles.

4.3 Les TIC dans la formation des enseignants à l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers

La formation des enseignants à l'utilisation effective des TIC doit prendre place lors de la formation initiale et doit aussi être un type de formation continue des enseignants. Le tableau ci-dessous présente les dispositifs de formation aux TIC (dans le cadre de l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers) dans les pays.

Tableau 4.7 Dispositifs de formation aux TIC dans l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers

Aspect de la formation	Identifié en
La formation générale aux TIC est partie intégrante de la formation initiale des enseignants	Allemagne, Autriche, Belgique, Chypre, Danemark, Espagne, Finlande, France, Grèce, Irlande, Islande, Italie, Lituanie, Luxembourg, Norvège, Pays-Bas, Portugal, République Tchèque, Royaume-Uni, Suède
La formation à l'utilisation des TIC pour répondre aux besoins éducatifs particuliers fait partie de la formation initiale des enseignants	Autriche, République Tchèque*
Formation continue générale des enseignants sur les TIC	Allemagne, Autriche, Belgique, Chypre, Danemark, Espagne, Finlande, France, Grèce, Irlande, Islande, Italie, Lituanie, Luxembourg, Norvège, Pays-Bas, Portugal, Royaume-Uni, Suède
Formation continue spécialisée des enseignants sur l'application des TIC pour répondre aux besoins éducatifs particuliers	Allemagne (variations selon les Lander), Autriche (différences régionales), Chypre (un nouveau programme de formation est en développement), Danemark, Espagne, France, Grèce (enseignement à distance), Irlande, Lituanie, Royaume-Uni, Suède

* En République Tchèque, universités et facultés jouissent d'une pleine autonomie pour l'élaboration des programmes d'études. Ainsi, bien qu'il n'y ait pas de directives officielles concernant l'insertion de la question des TIC pour les besoins particuliers au sein de la formation des enseignants, il existe une flexibilité certaine permettant aux universités d'inclure ce thème.

Dans tous ces scénarios, la formation vise à aider les enseignants à intégrer les TIC dans leur pratique quotidienne, et plus spécifiquement dans les plans éducatifs individuels des élèves. La formation aux TIC doit, d'une manière générale, être plus souple de sorte à prendre en compte les besoins individuels de l'enseignant. De plus, chaque formation à l'utilisation des TIC doit examiner les méthodes pédagogiques, la didactique et l'organisation de l'apprentissage, et établir des liens clairs entre théorie et pratique.

L'usage des TIC dans l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers devrait aussi être l'objet d'une formation spécialisée – pour les enseignants de soutien aux besoins éducatifs particuliers ou de soutien TIC. Le manque de formation dans l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers implique généralement qu'on ne peut raisonnablement pas attendre des enseignants qu'ils utilisent effectivement les TIC dans l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers, s'ils n'ont pas été formés initialement à l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers.

4.4 Questions relatives à l'application des TIC dans l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers

Les Technologies de l'Information et de la Communication sont utilisées pour remplir un ensemble de fonctions dans le domaine de l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers. On peut les utiliser comme:

- Outil d'enseignement;
- Outil d'apprentissage;
- Environnement pédagogique et contexte d'apprentissage;
- Outil de communication;
- Aide thérapeutique;

- Outil d'évaluation et de diagnostique;
- Outil pour les tâches administratives.

Par ailleurs, le potentiel des TIC d'être utilisées comme technologies d'assistance individuelle (ou adaptée) pour répondre aux besoins physiques, sensoriels et intellectuels des personnes est énorme.

Les pays soulignent un certain nombre d'enjeux qui influencent actuellement l'application des TIC dans le contexte de l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers. Chaque pays diffère dans l'importance qu'il donne à ces problèmes mais, à partir de l'information recueillie, on a pu identifier un nombre de préoccupations communes à tous : l'infrastructure (hardware, software et accès Internet); les liens avec les sciences de l'éducation (pédagogie); les enjeux au niveau de l'enseignant ; les enjeux au niveau des élèves. Les tableaux ci-dessous reprennent ces différentes thématiques concernant l'application des TIC dans l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers.

Tableau 4.8 Infrastructure – équipement hardware, software et accès Internet

Facteur d'influence	Identifié en
Accès à des ressources TIC appropriées au niveau de l'école et de l'élève : équipement hardware, software, accès Internet et financement de la maintenance	Allemagne, Autriche, Belgique, Chypre, Danemark, Espagne, Finlande, France, Grèce, Islande, Norvège Portugal, Royaume-Uni, Suède
Accès à un équipement convenablement adapté ou bien agencé	Allemagne, Chypre, Islande, Norvège
Accès à des logiciels répondant aux besoins éducatifs particuliers des élèves	Autriche, Chypre, Espagne, Grèce, Islande, Norvège, Suède
Accès à du matériel Internet conçu pour les élèves ayant différents types de besoins particuliers	Chypre, Grèce, Norvège, Suède

Tableau 4.9 Liens avec les théories de l'éducation (pédagogie)

Facteur d'influence	Identifié en
Développement de méthodes sur la façon d'utiliser les TIC en tant qu'aide pédagogique pour l'enseignement de tous les élèves	Allemagne, Chypre, Norvège, Suède
Dissémination de l'information sur l'usage effectif des TIC dans l'environnement d'apprentissage et sur une bonne pratique pédagogique	Belgique (Communauté Flamande), Chypre, Espagne, Islande, Lituanie, Norvège, Royaume-Uni, Suède
Méthodes d'utilisation des TIC adaptées pour répondre aux demandes des programmes scolaires de chaque pays	Chypre, Grèce, Islande
Les TIC apportent une valeur ajoutée en termes d'expériences éducatives pour les élèves ayant des besoins particuliers	Belgique (Communauté Francophone), Chypre, Espagne, France, Lituanie, Suède
Les TIC sont utilisées pour défendre une philosophie pédagogique particulière, i.e. "l'école pour tous"	Chypre, Suède
Les TIC sont devenues partie intégrante des dispositions d'éducation des élèves ayant des besoins particuliers, où chaque école définit ses propres concepts sur la façon d'utiliser au mieux les TIC pour répondre aux besoins de ses élèves	Allemagne

Le but des Technologies de l'Information et de la Communication dans les structures éducatives accueillant des élèves ayant des besoins particuliers peut être perçu comme étant de

répondre aux besoins individuels des élèves via une infrastructure technique personnelle adaptée. Mettre en place une infrastructure technique adaptée nécessite de prendre en compte des principes clés de l'enseignement et de l'apprentissage et d'identifier les différentes approches et styles individuels d'apprentissage de chacun.

Tableau 4.10 Enjeux au niveau de l'enseignant

Facteur d'influence	Identifié en
Une infrastructure satisfaisante et la mise à disposition de matériel TIC de bonne qualité ne garantissent pas l'usage effectif des TIC dans les écoles	Allemagne, Autriche, Belgique, Chypre, Danemark, Espagne, Finlande, France, Grèce, Irlande, Islande, Italie, Luxembourg, Norvège, Pays-Bas, Portugal, Royaume-Uni, Suède
On constate plusieurs problèmes associés au manque de connaissance et d'expertise de l'enseignant en matière de TIC	Allemagne, Autriche, Belgique, Chypre, Danemark, Espagne, Finlande, France, Grèce, Irlande, Islande, Italie, Lituanie, Luxembourg, Norvège, Pays-Bas, Portugal, Royaume-Uni, Suède
Fournir aux enseignants des formes adéquates de formation aux TIC dans l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers (formation initiale et formation continue de l'enseignant).	Allemagne, Autriche, Belgique, Chypre, Danemark, Espagne, Finlande, France, Grèce, Irlande, Islande, Italie, Luxembourg, Norvège, Pays-Bas, Portugal, Royaume-Uni, Suède
Quelle qu'elle soit, la formation devrait toujours viser à aider les enseignants à intégrer les TIC dans leur pratique quotidienne, et notamment au niveau des plans éducatifs individuels des élèves.	Allemagne, Belgique (Communauté Flamande), Danemark, France, Suède
L'attitude individuelle de l'enseignant influence la participation à une formation continue spécialisée et en conséquence l'application de nouvelles méthodes d'enseignement	Belgique (Communauté Germanophone), Chypre, Danemark
L'application des TIC au niveau du développement et de la gestion des écoles demande une attention particulière	Allemagne, Belgique (Communauté Flamande), Chypre
Le manque de formation générale à l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers	Chypre, Irlande
Certains problèmes sont liés à l'accès des enseignants s'occupant d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers à une information spécialisée et approfondie.	Allemagne, Autriche, Belgique (Communautés Francophone et Germanophone), Chypre, Danemark, Espagne, Finlande, France, Grèce, Irlande, Islande, Italie, Luxembourg, Norvège, Pays-Bas, Portugal, Royaume-Uni, Suède

Si l'utilisation des TIC dans l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers est en pleine expansion, les enseignants ont besoin d'avoir des compétences plus spécialistes dans ce domaine. Par ailleurs, le besoin se fait sentir d'une coopération plus systématique entre les divers professionnels qui soutiennent de différentes façons les enseignants travaillant avec des élèves ayant des besoins particuliers. L'application des TIC dans le développement et la gestion des écoles doit être planifiée et réalisée avec soin. On doit aussi améliorer l'utilisation des TIC dans les services de soutien aux besoins éducatifs particuliers. De même, il faut mettre en place de meilleurs aménagements au niveau de l'enseignement, notamment en laissant du temps et en suscitant des occasions de collaboration entre les enseignants et les autres professionnels, pour permettre qu'une orientation et des conseils professionnels puissent être donnés le plus près possible du lieu de travail de l'enseignant.

Tableau 4.11 Eléments au niveau de l'élève

Facteur d'influence	Relevé
Comme on utilise de plus en plus les concepts d'«apprendre à apprendre», d'«apprentissage tout au long de la vie» et d'«éducation à distance et en ligne», la méthodologie éducative traditionnelle va devoir changer de façon drastique pour tous les élèves et les personnes qui travaillent avec eux.	Allemagne, Autriche, Belgique (Communauté Flamande), Chypre, Grèce, Lituanie, Luxembourg, Suède
Les différentes formes de soutien ne sont pas forcément fournies de façon adaptée ou identique dans toutes les régions.	Grèce, Irlande, Islande, Royaume-Uni, Suède
Internet peut être un obstacle pour les élèves ayant des besoins particuliers, selon la façon dont l'information a été présentée (à la fois en termes de niveau, de contenu, et de langage).	Autriche, Chypre, France, Grèce

L'accès à différentes formes de Technologies de l'Information et de la Communication dans l'éducation est une réalité pour de nombreux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, mais pas pour tous. On pourrait offrir aux élèves l'égalité des chances en ce qui concerne l'accès aux TIC en fournissant une infrastructure appropriée, un soutien spécialisé et des enseignants compétents et expérimentés dans le domaine des TIC. Cela reste un but à suivre dans toute l'Europe.

4.5 Commentaires de conclusion

Une des tendances clés qui émerge de l'analyse des résultats de tous les pays est le degré du plébiscite que l'on trouve entre les pays au regard des questions prioritaires à prendre en compte.

On pourrait avancer le fait qu'il est nécessaire de recentrer l'attention accordée aux Technologies de l'Information et de la Communication dans les programmes et les politiques d'éducation. En effet, si auparavant, l'insistance était principalement mise sur la création de moyens (au niveau de l'infrastructure : équipement et expertise) permettant aux TIC d'être effectivement appliquées dans les installations destinées aux élèves ayant des besoins particuliers, c'est moins le cas aujourd'hui. Il semble en effet qu'actuellement, de plus en plus de pays s'interrogent sur les fins, les buts et les objectifs de l'utilisation des TIC au niveau de l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers, et pas seulement sur ses modalités. Un tel recentrage permettrait d'orienter les débats concernant le développement d'infrastructures adaptées, et permettrait surtout la question : pourquoi et comment peut-on utiliser les TIC de façon optimale dans des contextes éducatifs différents ? De manière significative, avec ce recentrage la réflexion aurait pour objet l'usage des TIC pour apprendre dans différents contextes, et non simplement la notice d'utilisation des TIC. L'intégration réelle des TIC dans le programme scolaire des élèves ayant des besoins particuliers aura seulement lieu quand on aura compris toutes les opportunités offertes par les TIC pour l'apprentissage.

Tandis que l'on insiste sur la mise à disposition d'une infrastructure hardware et software de qualité, d'autres enjeux sont aussi évoqués, notamment le développement d'une logique claire, basée sur des faits, qui déterminerait comment utiliser les TIC dans le contexte éducatif qui donnerait aux enseignants les savoir-faire et le sentiment de compétence nécessaires pour appliquer cette logique dans la pratique.

Il semble qu'on pourrait développer encore plus loin une théorie de l'utilisation des TIC dans l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers si plus d'occasions de coopérer existaient entre les différents groupes d'acteurs (les élèves et leurs familles, les enseignants, les professionnels de soutien et les chercheurs), aux niveaux national et international. La

coopération virtuelle de ces acteurs pourrait être améliorée par des rencontres et des échanges face à face.

Enfin, s'il existe des informations générales sur les TIC dans l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers disponibles aux niveaux national et international, on ne trouve pas toujours le détail des types, du format et des objectifs de cette utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication. Il est crucial que les principes de l'accès pour tous à l'information s'appliquent à la fois aux informations à venir et à celles qui existent déjà. Une information claire sur les élèves ayant des besoins particuliers et les enseignants perçus comme utilisateurs des TIC devrait être la base de l'édification, du développement et de l'application d'une politique de l'éducation.

5 L'intervention précoce

Le concept d'intervention précoce tient compte de deux aspects étroitement liés : l'âge de l'enfant et l'intervention même. L'intervention peut commencer à la naissance ou dans les premières années de la vie de l'enfant, avant son entrée à l'école. On peut définir l'intervention précoce comme l'ensemble des actions et mesures (sociales, médicales, psychologiques et éducatives) nécessaires à entreprendre auprès des enfants et de leurs familles afin de répondre aux différents besoins des enfants présentant un risque de retard ou des retards avérés dans leur développement (Agence Européenne, 1998).

Les études sur ce sujet soulignent l'importance d'identifier des objectifs clairs pour parvenir au but même de l'intervention précoce : la détection des déficiences (diagnostique), la prévention des difficultés à venir et la stimulation de l'enfant et/ou de son environnement autant que le besoin s'en fait sentir. Trois questions majeures sont abordées dans ce cadre : d'abord, l'intervention précoce concerne le premier âge (globalement de 0 à 3 ans) et on ne doit donc pas la confondre avec l'éducation des jeunes enfants; deuxièmement, l'intervention précoce sous-entend une approche pluridisciplinaire (plusieurs disciplines sont impliquées et doivent travailler ensemble), enfin, l'intervention précoce doit aussi être considérée comme une action sur l'environnement de l'enfant (l'attention n'est plus limitée à l'enfant mais aussi à sa famille et la communauté) (Peterander, 1996).

De manière générale, on a constaté qu'en Europe, l'intervention précoce et ses objectifs prenaient en compte ces aspects, avec toutefois des différences entre les pays.

5.1 Les dispositifs pour les jeunes enfants et la transition vers l'école

L'âge d'entrée des enfants dans le système éducatif détermine l'âge de la prise en charge par les services d'intervention précoce : dans la plupart des pays, ces services s'occupent des enfants à partir de la naissance jusqu'à l'âge de trois ans ; dans quelques pays, les enfants sont suivis jusqu'à six ans, en étroite coopération avec le système éducatif.

Cet élément est très important du point de vue éducatif : des mesures de soutien et une intervention éducative sont mises en oeuvre dès que le besoin est détecté ou exprimé.

Dans un grand nombre de pays, les enfants entrent dans le système éducatif à l'âge de trois ou quatre ans. Dans d'autres, l'entrée dans le système éducatif a lieu avant. Avant l'entrée à l'école primaire, les enfants peuvent fréquenter différentes structures "pré-primaires" c'est-à-dire des centres ou des institutions de tout type qui prennent les enfants en charge avant leur entrée dans le primaire. Ces centres ou institutions pour les enfants en bas âge sont variés. On les distingue entre eux principalement en fonction des qualifications du personnel (diplômés de l'éducation ou non), et du service auquel ils sont rattachés (le monde de l'éducation ou non). On peut les regrouper ainsi :

- D'abord, on trouve les *garderies, crèches et centres ludiques*, qui généralement ne dépendent pas du Ministère de l'Éducation et dont le personnel n'est pas forcément qualifié sur le plan pédagogique.
- En parallèle, on trouve des *institutions non scolaires à finalité éducative* qui peuvent recevoir les enfants en bas âge et jusqu'à leur entrée à l'école primaire. Comme c'est le cas pour les garderies et les crèches, ces institutions non scolaires ne dépendent généralement pas des services responsables du système éducatif et, là encore, leurs personnels ne sont pas obligatoirement qualifiés dans l'éducation.
- Enfin, il existe les *écoles*, qui sont placées sous la responsabilité directe des autorités éducatives, et dont le personnel est obligatoirement qualifié pour l'éducation.

Le tableau suivant décrit les dispositifs existant dans différents pays.

Tableau 5.1 Structures d'accueil pré-primaires disponibles pour les enfants avant l'école obligatoire

	Garderies/ Crèches	Institutions à finalité éducative	Institutions Scolaires
dès la naissance	Chypre, Espagne, Grèce, Lituanie, République Tchèque	Norvège, République Tchèque	Lituanie
3 mois	Allemagne, Angleterre, Belgique, Danemark, Espagne, France, Irlande, Italie, Luxembourg, Pays-Bas, Suisse		Espagne
6 mois		Danemark, Finlande	
1 an	Allemagne	Italie, Suède	Estonie, Islande, Lettonie
2 ans - 2 ans et demi			Belgique (Communautés Francophone et Flamande), France**, République Tchèque
3 ans		Allemagne, Autriche, Pologne, Portugal, Slovaquie	Angleterre, Belgique (Communauté Germanophone), Chypre, Italie, Portugal
4 ans		Suisse	Grèce, Irlande, Luxembourg, Pays-Bas
5 ans			Allemagne*

* dans certains Länder, les enfants peuvent entrer à l'école dès 5 ans, lorsque leur développement émotionnel, cognitif et physique le leur permet.

** dans les zones d'éducation prioritaires

Source: Eurydice et données nationales

En ce qui concerne le choix de l'institution pré primaire pour leur enfant, dans la plupart des pays, les parents ont le droit de choisir la structure qui leur convient le mieux. Néanmoins, il peut y avoir des problèmes quand il s'agit de centres privés ou quand ils ne sont pas situés dans la région de résidence de la famille. Dans la pratique, ce choix peut aussi être limité : c'est le cas si l'institution sélectionnée avance qu'elle ne peut fournir les ressources dont l'enfant aurait besoins, si elle refuse d'accepter l'enfant, ou s'il existe des listes d'attente (ce dernier cas existe en Allemagne, Angleterre, Autriche, Islande, Lituanie, Norvège, aux Pays-Bas, au Portugal et en Suisse).

Dans certains pays, les enfants ayant des besoins particuliers ont la priorité pour entrer dans les centres d'éducation pré primaire, même si pourtant aucune mesure particulière n'est officiellement prévue pour ces enfants. C'est le cas en Allemagne, Angleterre, Espagne, Islande, Norvège, Pays-Bas, Suède. Dans les pays où l'éducation obligatoire commence à l'âge de 5 ans, les enfants ayant des besoins particuliers commencent souvent leur scolarité à partir de 2,5 ou 3 ans.

En République Tchèque, on observe la tendance à offrir une éducation pré primaire à tous les enfants, avant leur entrée à l'école, i compris aux enfants ayant des besoins éducatifs particuliers fréquentant des jardins d'enfants ordinaires ou spécialisés. Dans certains cas exceptionnels, des enfants sont admis dans des structures d'éducation pré primaire avant l'âge

de trois ans. Les enfants ayant des besoins particuliers ont le droit à un soutien éducatif et professionnel particulier.

Dans quelques Länder allemands, l'enseignement pré primaire dépend entièrement et exclusivement du Ministère des Affaires Sociales. Les enfants de trois à six ans ont récemment acquis le droit plein et entier d'avoir une place dans un jardin d'enfants.

En Italie, les enfants ayant des besoins particuliers peuvent fréquenter les institutions pré primaires avec les autres enfants. Le soutien est alors apporté par un enseignant spécialisé et d'autres professionnels des services de santé locaux. La continuité est assurée d'un niveau scolaire à l'autre.

En Suède, tous les enfants ont droit aux services de prise en charge de l'enfance. Ceux ayant des besoins particuliers ont droit à un soutien particulier.

Dans un grand nombre de pays, l'accueil précoce des enfants dans une institution pré primaire met en relief l'importance d'une bonne coordination entre les services d'intervention précoce et les différents centres d'enseignement pré primaire en vue d'assurer la continuité dans le travail réalisé avec les enfants ayant des besoins particuliers. Cette continuité doit être poursuivie afin d'éviter toute interruption pour des raisons d'âges ou pour causes administratives (liées aux services chargés de la prise en charge de l'enfant). Cela implique également le passage des informations et le suivi des compétences aux prochaines équipes assurant la prise en charge de l'enfant.

5.2 Les équipes d'intervention précoce

Il faut aborder trois questions concernant les équipes d'intervention précoce : leur rôle ou fonction ; leur composition ; leur organisation.

En ce qui concerne le rôle des équipes d'intervention précoce, les pays soulignent que la fonction principale des équipes d'intervention précoce est premièrement de soutenir l'enfant, et deuxièmement de soutenir sa famille. Le choix des mesures à prendre dépendra du type de besoins à la fois de l'enfant et de sa famille.

- *Le travail avec la famille* est un volet fondamental de la tâche des équipes d'intervention précoce; il couvre des éléments comme l'information, l'orientation ou la guidance, le soutien et la formation.
- *L'attention à l'enfant* est très complexe dans son contenu et dans la forme qu'elle peut prendre. Elle comprend aussi bien l'aide et le soutien au développement général de l'enfant que des mesures éducatives et de prévention favorisant sa transition vers le système scolaire. On peut choisir plusieurs formes de soutien, pour qu'elles correspondent au mieux avec les besoins de l'enfant

Ces mesures doivent être comprises dans le cadre de l'aide à l'autonomie de l'enfant ("aider l'enfant à s'aider lui-même"). Cette approche tend à éviter l'utilisation de programmes externes, souvent vécue par l'enfant et sa famille comme leur étant imposée et totalement éloignée de leurs intérêts. D'ailleurs, selon les professionnels travaillant dans le domaine de l'intervention précoce, de meilleurs résultats sont obtenus lorsque l'on tient compte de ces centres d'intérêt et des besoins de l'enfant et sa famille. Les différentes méthodes utilisées actuellement dans le domaine de l'intervention précoce suivent cette orientation. En d'autres termes, le travail doit donc être basé sur ce qui est possible (aptitudes et capacités) et non de ce qui est impossible (déficiences).

Les professionnels des différents pays ont mentionné des mesures d'intervention précoce assez variées. Cependant, elles prennent toutes en compte les besoins des enfants, mais aussi les ressources disponibles au niveau local ou régional.

Quatre situations possibles d'intervention ont été définies. Le soutien peut se faire *à la maison*, dans des *cliniques ou hôpitaux de jour*, dans des *centres spécialisés d'intervention précoce* ou dans des *structures d'enseignements pré primaire* (garderies, crèches, jardins d'enfants ou centres pré scolaires).

Le soutien des enfants à la maison est très répandu et on tend à lui donner la première place dans tous les pays. Aux Pays-Bas, le mode d'assistance donné aux enfants a ainsi évolué : pendant longtemps, l'intervention précoce s'opérait dans des centres spécialisés, où l'enfant demeurait plusieurs jours, voire en permanence. Aujourd'hui, l'intervention précoce cherche plutôt à laisser l'enfant au sein de sa famille en apportant toute l'aide nécessaire à domicile.

L'assistance peut aussi venir de *services d'intervention précoce*. Ce soutien est fourni par des centres spécialisés dans certains types de handicap. Les services d'intervention précoce et les *cliniques et hôpitaux de jour* qui interviennent sont tous choisis le plus près possible du domicile de la famille. Mais en Allemagne, la structure fédérale de l'Etat a engendré des systèmes différents : dans certains Länder, l'intervention précoce vient de centres pédiatriques (orientés vers la santé), mais dans la plupart des cas, l'aide est organisée par des centres spécialisés dans l'intervention précoce, avec 50% du soutien fourni dans le centre, et 50% à la maison.

En Lituanie, les services spécialisés qui dépendent des autorités sanitaires jouent un grand rôle.

En Espagne, les soins médicaux sont surtout donnés aux nouveau-nés et aux enfants nécessitant un long séjour à l'hôpital. Le soutien à domicile ou en centres éducatifs est devenu la priorité depuis 2000.

En République Tchèque, les services d'intervention précoce sont aussi assurés par des organisations bénévoles.

L'assistance peut aussi être apportée dans des *structures pré primaires*. C'est le cas dans un grand nombre de pays, en particulier ceux où l'entrée à l'école a lieu très tôt.

L'aide qui est apportée par les équipes d'intervention précoce s'adresse aussi bien à l'enfant qu'au personnel de ces centres. C'est le début d'un travail préparatoire à la transition de l'enfant vers les structures éducatives de son pays qui l'accueilleront plus tard.

Une situation particulière existe en Pologne, où l'on trouve des classes de soutien précoce pour les enfants et leurs familles. Chaque classe comprend deux ou trois enfants (âgés d'au moins trois ans) accompagnés de leurs parents. Les classes sont organisées à domicile ou dans des unités d'éducation spécialisée.

Aucun des dispositifs décrits ici n'est exclusif : toutes les combinaisons de ces systèmes sont possibles pour mieux s'adapter à l'âge et aux besoins de l'enfant. En Italie, par exemple, le soutien peut être donné à domicile, dans des cliniques de jour, dans des structures pré primaires ou dans des services spécialisés (pour les besoins particuliers lourds) selon la situation individuelle de l'enfant. L'intervention demande toujours l'autorisation et l'implication active des parents.

D'autre part, en ce qui concerne la composition des équipes d'intervention précoce, elle est présentée dans tous les pays comme étant pluridisciplinaire, intégrant différents professionnels avec des compétences variées. Les principales différences que l'on observe entre les pays semblent être liées au degré d'implication de professionnels de l'éducation dans les équipes ainsi qu'aux difficultés rencontrées pour garantir la coordination et la coopération entre les professionnels.

Enfin, en ce qui concerne l'organisation des équipes d'intervention précoce, on peut en distinguer trois types:

- Le type "local décentralisé", présent surtout dans les pays nordiques, et où les services sont assurés et coordonnés par les autorités locales (les municipalités);

- Le type “spécialisé”, où des centres et des services hautement spécialisés d’intervention précoce, dépendant principalement des services sociaux et de santé, sont fournis aux enfants et leurs familles. On trouve des exemples de ce type en France ou en Allemagne;
- Le type qu’on pourrait appeler “d’interservices”, qui repose sur l’accord et la coopération des services locaux, régionaux et mêmes nationaux d’intervention précoce. L’éducation est impliquée à part entière dans ce modèle, que l’on trouve par exemple au Portugal.

5.3 L’assistance financière des familles

L’information des familles est une tâche importante qui doit être initiée le plus tôt possible. L’information doit être claire, compréhensible, et complète. Elle implique des éléments variés : la description des *problèmes* détectés ou potentiels des enfants et leurs portées, l’explication du processus à suivre, la présentation de ses limites.

En plus de ces éléments, l’information porte aussi sur les droits des parents et l’*assistance financière* dont les parents peuvent bénéficier. Les familles peuvent recevoir de la part des services sociaux et de santé un soutien financier de type varié en fonction des pays. En général, celui-ci prend la forme d’*allocations familiales* que peuvent percevoir toutes les familles avec enfants. Le montant de l’assistance financière varie considérablement en fonction du revenu parental et aussi surtout du degré de handicap et d’indépendance de l’enfant. Dans les pays nordiques, des avantages financiers supplémentaires sont donnés aux familles quel que soit le revenu des parents. Pour avoir un exemple d’ordre de grandeur, en Autriche, l’aide financière, dont le montant dépend du degré de handicap de l’enfant et du nombre d’heures de soins spécifiques (pouvant aller de 50 à 180 heures par mois) qui lui sont nécessaires, ne peut excéder 1,531.54 Euros par mois.

Le soutien financier peut aussi couvrir des *dépenses supplémentaires*, que les parents effectuent pour prendre soin de leur enfant. Dans certain pays, ce genre de dépenses exceptionnelles est pris en charge par les services de santé ou les compagnies d’assurance, qui en fixent le montant, en fonction des soins et de l’attention dont l’enfant a besoin. Plusieurs pays ont aussi mentionné l’aide financière dispensée pour couvrir les dépenses variées dues aux difficultés de l’enfant, comme l’assistance technique indispensable pour les activités quotidiennes (par exemple le transport, le logement, la motricité) ou pour l’éducation de l’enfant. Dans tous les pays, ces dépenses sont totalement (ou en grande partie) prises en charge par un soutien financier donné aux familles. Au Luxembourg par exemple, les parents perçoivent une aide financière additionnelle et complémentaire qui évoluera tout au long de la vie de l’enfant. Aux Pays-Bas, les dépenses supplémentaires sont assumées par les municipalités ; les familles peuvent aussi demander à percevoir une assistance budgétaire “en fonction du client”, qui permette de financer l’aide et la prise en charge de l’enfant à domicile.

Les autres aides financières peuvent prendre la forme d’une assistance économique directe donnée à la famille, selon les besoins de l’enfant et dans le cas où un parent restera à la maison après la naissance et s’occupera de l’enfant pendant un certain temps (deux ans maximum). Cette aide est considérée comme un salaire ou une compensation salariale donnée au parent qui reste à la maison, lui permettant de garder ses droits sociaux (assurance de santé, etc.). On peut trouver cette situation dans les pays nordiques, en Allemagne, au Luxembourg. En République Tchèque, les parents ne travaillant pas ou travaillant à temps partiel parce qu’ils doivent prendre soin de leur enfant peuvent recevoir des compensations jusqu’à ce que l’enfant ait atteint l’âge de sept ans.

Dans la plupart des pays, les familles bénéficient de *réductions d’impôts*. Celles-ci prennent en compte le fait qu’en général les familles avec des enfants ayant des besoins particuliers doivent faire face à plus de dépenses que les autres. Le montant de la réduction d’impôts est calculé en fonction du handicap et des mêmes conditions que celles prises en

compte pour les allocations familiales. Par exemple, en Belgique ou en Grèce, l'enfant doit montrer 66% ou 67% (selon les cas) de déficience physique ou mentale pour pouvoir bénéficier de ces aides.

Par ailleurs, des avantages sont donnés aux parents au niveau de leur *environnement professionnel* et de leur *cadre de vie*. En Italie, par exemple, ces familles ont la priorité pour recevoir un logement géré par la mairie ; par ailleurs, si les parents travaillent dans le secteur public, ils sont en plus prioritaires au moment des mutations et du choix de leur lieu de travail de sorte à ce qu'ils soient nommés le plus près possible de leur lieu de résidence ; enfin, ils ont droit à trois jours de congés payés par mois (loi 104/92). A Chypre aussi, les employés du secteur privés ont la priorité au moment du choix de leur lieu de travail. Des réductions de frais de transport sont aussi mentionnées par tous les pays.

Enfin, il existe des *familles de soutien*. Ce type d'aide est offert aux familles par des services publics ou privés et il n'existe pas dans tous les pays, même si l'on observe que c'est un service de plus en plus demandé, surtout pour les familles ayant des enfants gravement handicapés. Les familles de soutien sont soigneusement sélectionnées. Elles n'ont aucune relation familiale avec l'enfant et elles accueillent celui-ci pour une période déterminée (un jour, une semaine, un week-end) de sorte à permettre aux parents de se reposer, de se retrouver en tant que couple ou de s'occuper plus spécialement des autres membres de la fratrie. Cette pratique est commune au Danemark, aux Pays-Bas, en Norvège et en Suède. Elle existe aussi dans des cas particuliers en France, en Allemagne, en Islande, en Italie et au Luxembourg. On en trouve aussi des exemples en Angleterre et au Pays de Galles, en fonction des ressources disponibles. En Lituanie, un tel type de soutien est assuré uniquement par des services privés.

D'autres formules existent poursuivant le même but : soulager les parents. Il peut s'agir d'un placement de l'enfant dans une famille d'accueil pour une courte durée, ou de la prise en charge de l'enfant par différentes organisations qui lui proposent diverses activités au moment des vacances.

5.4 Commentaires de conclusion

L'intervention précoce couvre toutes les interventions et mesures nécessaires à effectuer auprès de l'enfant et de sa famille pour répondre aux besoins particuliers de l'enfant présentant ou risquant un retard de développement. L'intervention précoce concerne les enfants en bas âge, et on ne doit pas la confondre avec l'éducation précoce. Il faut une bonne coopération entre les services d'intervention précoce et les services d'éducation pour assurer la transition dans de bonnes conditions et l'entrée de l'enfant dans le système éducatif.

- L'intervention précoce implique la pluridisciplinarité: des professionnels de diverses disciplines interviennent et coopèrent. Ils peuvent dépendre de différentes autorités: services sociaux, services de santé, services d'éducation. La coordination et le partage des responsabilités sont indispensables.
- Les équipes d'intervention précoce ne s'occupent plus uniquement et exclusivement de l'enfant, mais elles prennent aussi en compte la famille et la communauté.
- Les familles doivent recevoir une information claire et exhaustive sur les problèmes de l'enfant et elles doivent bénéficier d'une aide nécessaire de toutes sortes. L'assistance financière semble être une mesure de soutien essentielle pour permettre aux familles d'assumer les coûts générés par les besoins particuliers de l'enfant.

6 Commentaires finaux

L'ÉDUCATION DES ÉLÈVES AYANT DES BESOINS PARTICULIERS, ET EN PARTICULIER LA QUESTION DE L'INCLUSION DES ÉLÈVES AYANT DES BESOINS PARTICULIERS DANS LES ÉCOLES ORDINAIRES, EST UN SUJET DÉLICAT QUI DOIT ÊTRE CONSIDÉRÉ EN PRENANT PLEINEMENT COMPTE DE L'HISTOIRE, DE LA SITUATION, DES RESSOURCES DIVERSES DES PAYS.

Tous les pays essaient de fournir la meilleure éducation possible aux élèves selon leurs situations individuelles et défendent l'égalité des chances et une éducation de qualité pour tous.

6.1 Résumé

Ce document aborde différentes questions mentionnées par les pays dans leurs rapports nationaux, que l'on peut regrouper au sein de cinq thèmes.

6.1.1 *Les politiques et pratiques de l'inclusion*

On peut identifier des situations différentes selon les pays concernant (a) leur politique d'inclusion (qui peut aller de l'inclusion approfondie à l'offre d'une multiplicité d'approches ou à une distinction nette entre écoles ordinaires et écoles spécialisées); (b) les définitions et catégories de besoins particuliers et de handicap et en conséquence, le nombre d'élèves inscrits comme ayant des besoins éducatifs particuliers (proportion pouvant aller de 1% à plus de 10% des élèves) et les différences du pourcentage d'élèves éduqués dans des institutions séparées (de moins de 1% à plus de 5% des élèves).

Des tendances communes apparaissent aussi entre les pays: (a) la reconversion des écoles spécialisées en centres de ressources; (b) l'élaboration d'un programme éducatif individuel pour les élèves ayant des besoins particuliers qui sont éduqués dans des écoles ordinaires.

6.1.2 *Le financement de l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers*

L'étude révèle que le financement de l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers est l'un des facteurs les plus déterminants pour la mise en oeuvre de l'inclusion. Si les fonds ne sont pas mobilisés pour mettre en oeuvre un politique explicite, il est peut probable que l'on aboutisse à l'inclusion dans la pratique. La diversité des mécanismes de financement peut expliquer les différences observées entre les politiques générales et leur organisation et application dans la pratique. En fait, le financement pourrait être considéré comme l'un des facteurs les plus importants pour les développements futurs des pratiques inclusives.

C'est dans les pays où le système de financement est caractérisé par un modèle de financement direct des écoles spécialisées en fonction de leurs besoins (plus d'élèves – plus de fonds) que l'on entend le plus de critiques. Ces pays accusent les différentes formes de comportement stratégique des acteurs de l'éducation (parents, enseignants, etc.), dont certaines peuvent aboutir à une inclusion moins étendue, une hausse du nombre d'élèves certifiés comme ayant des besoins particuliers et une montée des coûts.

Dans les pays au système fortement décentralisé, où régions et municipalités sont les principales responsables de l'organisation de l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers, on dénote généralement des effets positifs de leur système de financement. Les systèmes où les municipalités prennent leur décision sur la base d'informations données par les services de soutien scolaire et des centres de conseil, et où l'allocation de fonds plus importants aux institutions séparées influence directement le montant donné aux écoles ordinaires, semblent être très efficaces en termes de mise en oeuvre de l'inclusion.

6.1.3 *Les enseignants et les besoins éducatifs particuliers*

Les enseignants de classe sont responsables de *tous* les élèves, i compris ceux ayant des besoins particuliers. En cas de besoin, une sorte de soutien sera assuré. Le soutien direct des enseignants est toujours la tendance principale dans la majorité des pays et il vise principalement le travail direct avec l'élève.

Dans tous les pays, l'ensemble des enseignants de classe suit une forme d'enseignement général à l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers, au sein de la formation initiale. Une formation complémentaire permettant de se spécialiser est offerte en option dans la majorité des pays. La formation continue semble être organisée de façon flexible et elle paraît fournir une aide précieuse aux enseignants de classe.

6.1.4 *Les technologies de l'information et de la communication (TIC)*

L'information fournie par les pays souligne le besoin de recentrage de la place des TIC dans les politiques et programmes d'éducation des élèves ayant des besoins particuliers. Il faut insister sur les buts et objectifs de l'utilisation des TIC, et non uniquement sur les modalités d'utilisation de ces outils. De manière significative, ce recentrage permet d'orienter la réflexion de manière différente : on se demande comment utiliser les TIC pour apprendre dans différents contextes, et non plus simplement comment manipuler de diverses façons les TIC.

Cette évolution pourrait être facilitée si plus d'occasions de coopérer étaient données aux différents acteurs de l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers et aux spécialistes des TIC.

Il est important que les principes d'accès à l'information *pour tous* s'appliquent aux informations déjà existantes comme aux informations à venir.

6.1.5 *L'intervention précoce*

L'intervention précoce implique (a) une bonne coopération entre les services d'intervention précoce et les services éducatifs; (b) des équipes pluridisciplinaires bien coordonnées et partageant les responsabilités; (c) une attention non seulement à l'enfant mais aussi à sa famille et à la communauté; (d) une information claire et exhaustive sur les questions concernant les difficultés de l'enfant et une aide nécessaire de toute sorte, i compris financière.

6.2 Informations complémentaires

Les lecteurs intéressés par une information spécifique et plus extensive sur les situations des différents pays et /ou sur un des thèmes particulier du document, pourront trouver des renseignements plus détaillés au sein des différentes rubriques du site Internet de l'Agence Européenne: www.european-agency.org, et notamment au sein des *Pages Nationales*, des *Publications de l'Agence* et des rapports nationaux sur *l'Education Spéciale en Europe* des unités Eurydice de Belgique Germanophone, Chypre, République Tchèque, Liechtenstein, Pologne et Slovaquie.

On peut aussi trouver des informations détaillées sur l'organisation et la situation de l'éducation ordinaire dans les différents pays sur le site Internet d'Eurydice: www.eurydice.org . Outre des études comparatives sur des thématiques diverses comme l'enseignement des langues étrangères, l'intégration des TIC dans l'éducation et la formation des enseignants, le site propose également un rapport comparatif détaillé sur le financement de l'éducation qui contient un chapitre sur les ressources spécifiques allouées aux écoles accueillant des populations scolaires à besoins éducatifs particuliers. On mentionnera également Eurybase (www.eurybase.org), la base d'information détaillée sur les systèmes éducatifs et qui contient un chapitre consacré à l'enseignement spécial.

Annexe 1 Partenaires de Travail de l'Agence Européenne

Allemagne

Mme. Anette HAUSOTTER
IPTTS 22 - BIS Beratungsstelle für Integration

a.hausotter@t-online.de

Autriche

Mme. Irene MOSER
Pädagogisches Institut des Bundes

irene.moser@aon.at

Belgique (Communauté Flamande)

M. Theo MARDULIER
Department of Education, Secretariaat-generaal

theo.mardulier@ond.vlaanderen.be

Belgique (Communauté Francophone)

Mme. Thérèse SIMON
EPESCF

therese.simon@skynet.be

Danemark

M. Poul Erik PAGAARD
Danish Ministry of Education

poul.erik.pagaard@uvm.dk

Espagne

Mme. Victoria ALONSO GUTIÉRREZ
Ministerio de Educación, Cultura y Deportes
Contribution de Mme. Marisa HORTELANO ORTEGA

victoria.alonso@educ.mec.es

marisa.hortelano@educ.mec.es

Finlande

Mme. Minna SAULIO
National Board of Education

minna.saulio@oph.fi

France

M. Pierre Henri VINAY
Mme. Nel SAUMONT
Centre National d'Études et de Formation pour l'Enfance Inadaptée

cnefei-diradj@education.gouv.fr

brex@cnefei.fr

Grèce

M. Konstantinos KARAKOIDAS
Department of Special Needs Education, Ministry of National Education
Contribution de Mme. Venetta LAMPROPOULOU

t08deal@ypepth.gr

v.lampropoulou@upatras.gr

Irlande

M. Peadar MCCANN
Inspectorate, Department of Education

maccannap@educ.irlgov.ie

Islande

Mme. Bryndis SIGURJÓNSDÓTTÍR
Borgarholtsskóla

brysi@ismennt.is

Italie

Mme. Paola TINAGLI (Acting)
Ministry of Education

paola.tinagli@istruzione.it

Luxembourg

Mme. Jeanne ZETTINGER
Service ré-éducatif ambulatoire

srea@pt.lu

Norvège

Mme. Gry HAMMER NEANDER
Norwegian Board of Education

Gry.Hammer.Neander@ls.no

Pays-Bas

M. Sip Jan PIJL
Instituut voor Orthopedagogiek

s.j.pijl@ppsw.rug.nl

Portugal

M. Vitor MORGADO
Department for Basic Education

vitor.morgado@deb.min-edu.pt

Royaume Uni

Mme. Felicity FLETCHER-CAMPBELL
National Foundation for Educational Research

f.f-campbell@nfer.ac.uk

Suède

Mme. Lena THORSSON
Specialpedagogiska institutet

lena.thorsson@sit.se

Suisse

M. Peter WALTHER-MÜLLER
Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik (SCH)

peter.walther@szh.ch

Annexe 2 Réseau Eurydice

Bureau Européen Eurydice

Avenue Louise 240 B-1050 Brussels
(<http://www.eurydice.org>)

Unités Nationales Eurydice

Union Européenne

Autriche

Eurydice – Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur – Abt. I/6b
Minoritenplatz 5
1014 Wien

Belgique (Communauté Flamande)

Vlaamse Eurydice-Eenheid
Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
Departement Onderwijs
Afdeling Beleidscoördinatie
Hendrik Consciencegebouw 5 C 11
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel

Belgique (Communauté Francophone)

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction générale des Relations internationales
Boulevard Leopold II, 44 – Bureau 6A/002
1080 Bruxelles

Belgique (Communauté Germanophone)

Agentur Eurydice
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Agentur für Europäische Programme
Quartum Centre
Hütte 79 / Bk 28
4700 Eupen
Contribution de M. Leonhard Schiffers

Danemark

Eurydice's Informationskontor i Danmark
Institutionsstyrelsen
Undervisningsministeriet
Frederiksholms Kanal 25 D
1220 København K

Espagne

Unidad de Eurydice
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
CIDE – Centro de Investigación y Documentación Educativa
c/General Oraá 55
28006 Madrid
Contributions de M. Javier Alfaya et M. Alberto Alcalá.

Finlande

Eurydice Finland
National Board of Education
Hakaniemenkatu 2
P.O. Box 380
00530 Helsinki

France

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale
Délégation aux relations internationales et à la coopération
Centre de ressources pour l'Information internationale
110, rue de Grenelle
75357 Paris

Grèce

Eurydice Unit
Ministry of National Education and Religious Affairs
Direction of European Union
Mitropoleos 15
10185 Athens
Contribution de Mme. Antigoni Faragoulitaki

Irlande

Eurydice Unit
International Section
Department of Education and Science
Marlborough Street
Dublin 1

Italie

Unità di Eurydice
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – c/o INDIRE
Via Buonarroti 10
50122 Firenze

Luxembourg

Unité d'Eurydice
Ministère de la Culture, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (CEDIES)
280, Route de Longwy
1940 Luxembourg

Pays-Bas

Eurydice Eenheid Nederland
Afdeling Informatiediensten D073
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
Postbus 25000 - Europaweg 4
2700 LZ Zoetermeer

Portugal

Unidade de Eurydice
Ministério da Educação
Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento (DAPP)
Av. 24 de Julho 134
1350 Lisboa

Royaume-Uni (Angleterre, Pays de Galles, Irlande du Nord)

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire SL1 2DQ

Royaume-Uni (Ecosse)

Eurydice Unit Scotland
The Scottish Executive Education Department
International Relations Branch
Area 1-B (CP), Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
Contributions de M. John Mitchell et M. Douglas Ansdell.

Suède

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
Drottninggatan 16
10333 Stockholm

Pays de l'AELE/EEE

Islande

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Culture
Sölvholsgata 4
150 Reykjavik

Liechtenstein

National Unit of Eurydice
Schulam
Herrengasse 2
9490 Vaduz

Norvège

Eurydice Unit
Norway Ministry of Education,
Research and Church Affairs
P.O. Box 8119 Dep. - Akersgaten 44
0032 Oslo

Pays Candidats

Bulgarie

Eurydice Unit
Equivalence and Information Centre, International Relations Department
Ministry of Education and Science
2A, Knjaz Dondukov Bld
1000 Sofia

Chypre

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia

Estonie

Eurydice Unit
Ministry of Education
Tallinn Office
11 Tonismägi St.
15192 Tallinn

Hongrie

Eurydice Unit
Ministry of Education
Szalay u. 10-14
1054 Budapest

Lettonie

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
Department of European Integration & Coordination of International Assistance Programmes
Valnu 2
1050 Riga

Lituanie

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
A. Volano 2/7
2691 Vilnius

Malte

Education Officer (Statistics)
Eurydice Unit
Department of Planning and Development
Education Division
Floriana CMR 02

Pologne

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Socrates Agency
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Contribution de l'Unité en coopération avec le Ministère de l'Education Nationale et des Sports.

République Tchèque

Eurydice Unit
Institute for Information on Education – ÚIV/IE
Senovážné nám. 26
11006 Praha 06
Contributions de Mme. Stanislava Brožová et Mme. Květa Goulliová (Unité Nationale Eurydice) et de Mme. Zuzana Kaprová (Ministère de l'Education, de la Jeunesse et des Sports).

Roumanie

Eurydice Unit
Socrates National Agency
1 Schitu Magureanu – 2nd Floor
70626 Bucharest

Slovaquie

Slovak Academic Association for International Cooperation
Eurydice Unit
Staré grunty 52
842 44 Bratislava

Slovénie

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Sport
Office for School Education of the Republic of Slovenia
Trubarjeva 5
1000 Ljubljana