
Le Financement De l'Education Spéciale

Une étude du rapport entre le financement
de l'éducation spéciale et l'inclusion
dans dix-sept pays



Editeur: Cor J.W. Meijer

**European Agency for Development
in Special Needs Education**

Ce rapport a été publié par l'Agence Européenne
pour le Développement de l'Education Spéciale.

Des extraits de ce document peuvent être cités
à condition que la référence soit clairement indiquée.

Des extraits du document peuvent être consultés à:
<http://www.european-agency.org>

Editeur: Cor J.W. Meijer, chef de projet,
Agence Européenne pour le Développement de l'Education Spéciale
Graphisme par AD Steen Høyer:
Imprimé par A/S Modersmålets Trykkeri

ISBN 87-90591-10-0

Novembre 1999

Agence Européenne pour le Développement de l'Education Spéciale

Secrétariat: Teglgårdsparken 100

DK-5500 Middlefart, Danemark

Tél: +45 64 41 00 20

Fax: +45 64 41 23 03

E-mail: adm@european-agency.org

Web: <http://www.european-agency.org>

Table des Matières

Préface	7
Résumé	9
1 Introduction	15
2 Cadre conceptuel et méthodologie	17
2.1 Introduction	17
2.2 Approche générale.....	17
2.3 Cadre conceptuel et questionnaire.....	18
2.4 Echantillon et analyse	21
3 Situations nationales	22
3.1 Introduction	22
3.2 Autriche	23
3.2.1 Education spéciale	23
3.2.2 Financement	29
3.3 Belgique	33
3.3.1 Communauté flamande	33
3.3.1.1 Education spéciale	33
3.3.1.2 Financement.....	42
3.3.2 Communauté française.....	47
3.3.2.1 Education spéciale	47
3.3.2.2 Financement.....	50
3.4 Danemark	53
3.4.1 Education spéciale	53
3.4.2 Financement	55



3.5 Angleterre et Pays de Galles	58
3.5.1 Education spéciale	58
3.5.2 Financement	62
3.6 Finlande	67
3.6.1 Education spéciale	67
3.6.2 Financement	71
3.7 France	73
3.7.1 Education spéciale	73
3.7.2 Financement	81
3.8 Allemagne	87
3.8.1 Education spéciale	87
3.8.2 Financement	93
3.9 Grèce	97
3.9.1 Education spéciale	97
3.9.2 Financement	100
3.10 Islande	101
3.10.1 Education spéciale	101
3.10.2 Financement	105
3.11 Irlande	108
3.11.1 Education spéciale	108
3.11.2 Financement	113
3.12 Italie	119
3.12.1 Education spéciale	119
3.12.2 Financement	121
3.13 Luxembourg	124
3.13.1 Education spéciale	124
3.13.2 Financement	127

3.14 Pays-Bas	129
3.14.1 Education spéciale	129
3.14.2 Financement	134
3.15 Norvège	138
3.15.1 Education spéciale	138
3.15.2 Financement	142
3.16 Portugal.....	145
3.16.1 Education spéciale	145
3.16.2 Financement	149
3.17 Espagne	151
3.17.1 Education spéciale	151
3.17.2 Financement	155
3.18 Suède.....	157
3.2.1 Education spéciale.....	157
3.2.2 Financement	160
4 Vue d'ensemble	164
4.1 Introduction	164
4.2 Modèles de financement.....	164
4.3 Systèmes de financement	166
4.4 Rendement, Efficacité, Pratiques stratégiques et Responsabilité.....	170
5 Financement et Inclusion.....	173
5.1 Introduction	173
5.2 Options de financement.....	173
5.3 Critères d'évaluation des options de financement.....	176
5.4 Une évaluation des options de financement.....	177
6 Conclusions.....	183
Références	186



Annexe A	
Le Questionnaire	188
Annexe B	
Liste des Partenaires de Travail et des Représentants Nationaux....	193

Préface

Ce rapport traite des dispositifs actuels en matière de financement de l'éducation spéciale et de leurs rapports avec les politiques et les pratiques d'inclusion dans 17 pays européens, c'est-à-dire tous les pays de l'UE, ainsi que la Norvège et l'Islande. Ces pays sont membres de l'Agence Européenne pour le Développement de l'Education Spéciale.

Le rapport a été élaboré au cours de l'automne 1999; les descriptions et les conclusions portent sur la situation dans les divers pays telle qu'elle se présentait à la fin de l'année 1998. Durant le projet – qui a commencé en 1997 – un questionnaire fut envoyé à tous les Partenaires de Travail des pays membres de l'Agence. Ces Partenaires de Travail ont soumis des rapports nationaux centrés sur deux thèmes essentiels : le financement et l'inclusion. La présente synthèse a été écrite sur la base de ces rapports nationaux.

Elle sera utile, nous l'espérons, aux organisations et aux intervenants qui sont impliqués dans les prises de décisions politiques internationales, nationales et locales. On y trouvera des données et des conclusions qui intéresseront tous ceux qui participent à l'élaboration et à la mise en œuvre des politiques et des pratiques d'inclusion en Europe et dans le monde.

Cette étude montre clairement que le financement de l'éducation pour les élèves ayant des besoins spécifiques est l'un des facteurs les plus importants dans la réalisation de l'éducation inclusive. Si les réglementations financières ne sont pas en harmonie avec la politique d'inclusion qui est menée, il est peu probable qu'une authentique éducation inclusive puisse être mise en pratique. De plus, à l'évidence, tous les mécanismes de financement impliquent des mesures d'incitation, dont certaines vont jusqu'à récompenser la ségrégation des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques. Il est donc nécessaire de remettre en cause ces mécanismes et de changer les politiques de financement, de façon à faciliter la mise en œuvre de l'éducation inclusive. Cette étude montre comment une telle remise en cause peut être effectuée.

Jørgen Greve, Directeur
Novembre 1999



Executive Summary

Le rapport de L'Agence Européenne sur **Les Dispositifs pour les Elèves ayant des Besoins Educatifs Spécifiques** (Meijer, 1998) à révélé que les pays européens ont des approches fort différentes concernant l'éducation de ces élèves. Certains pays séparent une proportion importante de leurs élèves dans des écoles spécialisées ou des classes spécialisées. D'autres pays éduquent seulement un faible nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques au sein de dispositifs séparés. Ces proportions différentes, qui peuvent varier de moins de 1% jusqu'à plus de 5%, résultent de nombreux facteurs qui ont été amplement abordés dans des études effectuées par plusieurs organisations et des instituts de recherche. Les chercheurs ont mis en évidence les différents facteurs historiques, politiques, démographiques et géographiques, ainsi que les différentes conceptions sociales concernant les personnes handicapées et les approches spécifiques qui en résultent dans les dispositifs prévus pour eux.

L'étude effectuée en 1998 par l'Agence Européenne a souligné ces facteurs et a identifié l'importance des facteurs liés à la densité démographique de chaque pays. Elle a constaté une forte corrélation entre le pourcentage d'élèves bénéficiant de dispositions séparées, et la densité démographique des pays européens. On en a conclu que dans les pays ayant une forte densité démographique, la ségrégation des élèves dans des écoles spécialisées séparées comporte certains désavantages (pratiques, sociaux et financiers), tandis que dans des pays à forte densité démographique, les placements spécialisés entraînent moins de conséquences négatives.

Ainsi, plusieurs facteurs sont responsables des variations constatées dans les pratiques inclusives à l'intérieur de chaque pays et entre les différents pays. L'attention des chercheurs a été récemment attirée par un autre facteur important dans la pratique de l'éducation inclusive - et, notamment, dans l'éducation spéciale : il s'agit du mode de financement, dont on estime qu'il détermine dans une large mesure les types de dispositifs qui ont été créés et mis en œuvre.

Cette étude est basée sur des données recueillies dans 17 pays européens, c'est-à-dire tous les pays membres de L'agence Européenne pour le Développement de



L'Éducation Spéciale, elle présente une analyse des différents systèmes de financement et de leur impact sur le processus d'inclusion. Ce facteur essentiel – le mode de financement de l'éducation répondant à des besoins spécifiques - n'a jamais été analysé auparavant à une échelle aussi vaste. Bien sûr, certains chercheurs ont montré l'effet de ce facteur sur l'éducation inclusive, mais aucun d'entre eux n'a traité le sujet par le biais d'une étude comparative internationale. (Il convient toutefois de noter ici que l'O.C.D.E. mène actuellement des recherches dans ce domaine).

Afin de relever ce défi, les pays membres de L'Agence européenne ont été invités à soumettre des rapports nationaux sur la base d'un questionnaire élaboré par le secrétariat de l'Agence Européenne. Ce questionnaire comprend des questions portant sur deux secteurs essentiels du domaine de l'éducation spéciale : les dispositifs et le financement. Il figure dans ce rapport (Annexe A).

Tous les pays membres ont soumis des rapports nationaux, qui ont été analysés centralement et intégrés dans le cadre analytique présenté au début de cette étude.

Les descriptions du type de dispositifs d'éducation spéciale sont basées sur les rapports nationaux qui ont été soumis pour l'étude précédente de 1998 sur les dispositifs pour l'éducation de ces élèves. Ces descriptions ont été mises à jour pour la présente étude sur le financement et peuvent être ainsi considérées comme un état des lieux de ces dispositifs de pointe actuellement en vigueur dans les pays membres. A cet égard, les rapports nationaux traitent d'un gamme étendue de sujets qui peuvent être considérés comme des questions importantes dans le domaine de l'éducation spéciale, notamment de la politique, de l'évaluation et des dispositifs pour les élèves ayant des besoins spécifiques, ainsi que du nombre de ces élèves.

La description des systèmes de financement actuellement en vigueur dans les pays membres est centrée sur différents aspects de la "répartition des subventions". Il s'agit des processus décisionnels en matière de subventions, de l'utilisation des fonds, de leur efficacité, de leur rendement, des pratiques stratégiques et de la responsabilité.

Le but de cette étude est d'analyser le rapport entre le mode de financement et l'inclusion. Comme nous l'avons mentionné précédemment, il s'agit là d'une entreprise très difficile et il convient de se fixer des objectifs modestes. Toutefois, nous estimons qu'elle peut contribuer à la compréhension générale de cette question complexe. Nous avons tenté de mener une analyse du rapport entre le mode de financement et l'inclusion, ainsi que de contribuer au débat qui se déroule au niveau national et international et aux prises de décision dans ce



domaine. Nous avons estimé qu'il convenait tout d'abord de présenter les conclusions de l'analyse, puis de fournir un cadre analytique pour permettre de trouver de nouvelles manières de restructurer les stratégies financières afin d'encourager les pratiques inclusives. Ainsi, l'objectif de cette étude est d'élaborer un cadre analytique qui permette de rationaliser le débat.

L'étude s'articule de la façon suivante :

Chapitre 1 : une courte introduction.

Chapitre 2 : présentation de la méthodologie et du cadre analytique.

Chapitre 3 : les situations nationales. Pour chaque pays, nous présentons le type de dispositifs pour les élèves ayant des besoins spécifiques, puis nous traitons du financement de l'éducation spéciale. Tous les rapports nationaux suivent systématiquement le même ordre et abordent les mêmes questions.

Chapitre 4 : ici nous proposons une approche plus thématique des questions concernant le financement de l'éducation spéciale. Les différents modèles de financement sont décrits en fonction de deux paramètres principaux : le destinataire (qui reçoit les fonds ?) et les conditions de financement (comment les fonds sont-ils distribués ?). Il est ainsi possible de classer les pratiques de financement actuelles en un certain nombre de catégories. Les avantages et les inconvénients de ces modèles sont analysés. Ce chapitre offre une évaluation empirique (basée sur une recherche directe) du financement et de l'inclusion.

Chapitre 5 : alors que le chapitre 4 fournit une base empirique permettant d'examiner le développement à venir du financement de l'éducation spéciale, le chapitre 5 comprend une évaluation analytique qui tente de prévoir et de théoriser les résultats potentiels de différentes stratégies et pratiques. Il offre également une approche analytique de la question du financement et de l'inclusion. Nous avons rapidement abordé tous les modèles théoriques possibles de financement : ces modèles sont analysés, puis évalués, sur la base d'un ensemble de critères que nous avons élaborés.

Chapitre 6 : présentation des conclusions fondées sur une estimation de ce que pourrait être des "bons" modèles de financement.

Les principales conclusions de la présente étude peuvent se résumer en quelques points-clés. Elles révèlent que le financement de l'éducation des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques est l'un des facteurs significatifs qui déterminent l'inclusion. Si les subventions ne sont pas distribuées conformément à une politique explicite, l'inclusion a peu de chances de se réaliser dans la pratique. Ce point est clairement démontré dans l'étude. Les mécanismes de



financement peuvent expliquer les écarts constatés entre les politiques générales, d'une part, et la mise en œuvre ainsi que l'organisation pratiques d'autre part. De fait, le financement peut être considéré comme l'un des facteurs pouvant contribuer au développement ultérieur des pratiques inclusives.

L'étude révèle, de façon plus détaillée, les tendances suivantes :

1. Les critiques sont les plus nombreuses dans les pays où le système de financement des écoles spécialisées est basé directement sur les besoins (plus d'élèves dans les écoles spécialisées – plus de subventions). Dans ces pays, on dénonce les diverses formes de pratiques stratégiques adoptées dans le secteur éducatif. (Par les parents, les enseignants et autres intervenants). Ces formes de pratique stratégiques risquent d'aboutir à moins d'inclusion, à diagnostiquer plus d'enfants comme ayant des besoins spécifiques et à une augmentation des coûts. On dépense beaucoup d'argent pour des questions qui ne sont pas du domaine éducatif, tels que les contentieux, les procédures de diagnostic, etc. Il n'est pas surprenant que ces pays aient des pourcentages relativement plus élevés d'élèves ayant des besoins spécifiques dans des établissements séparés.

Certains pays affirment clairement que le système de financement exerce une influence négative sur leurs pratiques éducatives spécialisées. Cette constatation motive certains pays à changer radicalement le système de financement de l'éducation spéciale.

2. En revanche, dans les pays qui disposent d'un système fortement décentralisé où la région ou la commune sont les principaux responsables de l'organisation de l'éducation spéciale, on signale en général les effets positifs de ce système. Ces pays ne signalent pratiquement aucun effet secondaire négatif de leur système, et sont en général très satisfaits de leur système de financement. Les systèmes où les communes prennent leurs décisions à partir d'informations provenant des services de soutien dans les écoles ou des centres consultatifs, et où l'allocation de fonds supplémentaires aux établissements influence directement la quantité de fonds distribués aux écoles ordinaires, semblent très efficaces en terme d'intégration.
3. Les budgets liés aux élèves semblent présenter quelques inconvénients évidents. Les écoles ordinaires cherchent parfois à avoir le maximum d'élèves ayant des besoins spécifiques (accompagnés de leur enveloppe budgétaire). Cependant, il est probable qu'ils préfèrent des élèves (avec leur enveloppe) qui ne leur

créent pas trop de travail supplémentaire. De surcroît les parents tenteront toujours d'obtenir le meilleur pour leur enfant et chercheront donc à obtenir le plus de fonds possibles.

Ce système de financement lié à l'élève ne semble pas à conseiller pour les élèves ayant des besoins spécifiques légers. Les critères permettant de définir les difficultés scolaires sont vagues, ambigus et changent avec le temps. Ce qui pose de nombreux problèmes, surtout si les subventions sont liées aux élèves. Dans la pratique, seuls les critères clairement définis sont utiles si les fonds accompagnent les élèves. S'il n'est pas possible d'établir de tels critères, de tels modes de financement ne paraissent pas souhaitables. En général, il vaut mieux que les fonds soient dépensés pour l'éducation spécialisée elle-même (dans un établissement d'inclusion), plutôt que pour des procédures bureaucratiques tels que le diagnostic, la catégorisation, les appels et les contentieux.

4. Les rapports sur le financement de l'éducation spéciale dans des pays membres révèlent que de nouveaux modèles de financement sont en cours d'élaboration. Dans certains pays des changements majeurs sont prévus ou ont été récemment mis en œuvre.

Il existe un certain nombre de domaines dans lequel le financement de l'éducation spéciale pourrait être amélioré. Sur la base de cette étude, voici quelques recommandations :

1. Un modèle dit "basé sur les tâches" au niveau régional (communal) semble être l'option qui rencontre le plus de succès, notamment lorsque certains éléments de financement en fonction des résultats y sont intégrés. Dans un tel modèle, les budgets pour les besoins spécifiques sont transférés du niveau central vers les institutions régionales (communes, districts ou groupes d'écoles). Les décisions concernant la façon dont l'argent est dépensé et quels élèves doivent bénéficier de services spécialisés sont prises au niveau régional. Il paraît souhaitable que cette institution, qui décide de la distribution des fonds spéciaux, puisse faire appel à des experts indépendants dans le domaine des besoins spécifiques et dispose des outils nécessaires pour mettre en œuvre des politiques et des services spécialisés et en assurer le suivi.
2. Il est clair que l'inclusion peut être réalisée plus facilement dans un modèle de financement décentralisé que dans un modèle centralisé. Lorsqu'il y a un plan



centralisé, on risque de mettre trop l'accent sur les caractéristiques organisationnelles du modèle en question sans que les pratiques inclusives soient menées à bien sur le terrain. Des organisations locales jouissant d'une relative autonomie peuvent être bien mieux équipées pour changer le système. Ainsi, un modèle décentralisé peut s'avérer plus rentable en termes de coûts et impliquer moins de risques de voir émerger des formes indésirables de pratiques stratégiques. Néanmoins, l'organisme gouvernemental central concerné doit, bien évidemment, spécifier les objectifs à atteindre. Les décisions concernant la façon dont ces objectifs doivent être réalisés est alors du ressort des organisations locales.

3. Dans un système décentralisé, la question de la responsabilité est importante. Les clients du système éducatif et les contribuables en général ont le droit de savoir comment les fonds sont dépensés et à quelles fins. C'est pourquoi, des procédures de supervision, d'inspection et d'évaluation semblent inévitables. Le besoin de supervision et d'évaluation est encore plus important dans un modèle décentralisé que dans un système centralisé. Un tel modèle doit donc prévoir une évaluation indépendante de la qualité de l'éducation dispensée aux élèves ayant des besoins spécifiques.

Cette étude vise à jeter les bases d'un débat rationnel à divers niveaux de la chaîne décisionnelle autour de la question de savoir comment le mode de financement peut permettre d'améliorer les pratiques inclusives. Nous partons du postulat que le débat ne doit pas commencer par la question : quel modèle de financement devrait-il être imposé à tel pays ou telle région ? Il s'agit bien plutôt de démarrer par une analyse des mécanismes de financement actuels; puis d'examiner la structure incitative que ces mécanismes impliquent et de suggérer des adaptations du modèle en vigueur afin d'y intégrer les résultats de notre étude.

1 Introduction

Les variations qui existent dans les pratiques inclusives au sein des différents pays et entre eux sont dues à plusieurs facteurs. L'attention des chercheurs a été attiré récemment par un autre facteur important dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive : il s'agit de la façon dont l'éducation et, notamment, l'éducation répondant à des besoins éducatifs spécifiques, sont financés. Il est admis que le mode de financement détermine dans une large mesure les types de dispositifs qui ont été élaborés et mis en œuvre. Ainsi, il est également admis que le système de financement influence le processus d'inclusion ou de ségrégation des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques. A partir de données recueillies dans 17 pays européens, c'est-à-dire dans tous les pays membres de l'Agence Européenne, nous avons effectué une analyse des différents systèmes de financement et de leur impact sur le processus d'inclusion.

Dans le *chapitre 2*, le cadre conceptuel de l'étude est exposé en détail et les procédures ainsi que la méthodologie sont clairement définies. Tout d'abord, nous avons décrit l'approche général qui est adopté dans l'étude ; puis nous avons esquissé les grandes lignes de son contenu et des questions qui y sont traitées. Nous abordons aussi certaines questions méthodologiques.

Le *chapitre 3* présente les différentes situations nationales. Ici, nous avons adopté deux approches différentes. Tout d'abord, nous offrons une vue d'ensemble des dispositifs les plus récents d'éducation spéciale dans le pays en question. Ces données recouvrent la politique et la pratique inclusives, les procédures d'évaluation, les catégories de besoins éducatifs spécifiques, les dispositifs actuels pour les élèves ayant des besoins spécifiques et le nombre d'élèves ayant de tels besoins. Ensuite, nous avons analysé le système de financement et mis en lumière certaines questions spécifiques : notamment, les processus de prise de décision, l'utilisation des fonds, l'efficacité, le rendement, l'approche stratégique et la responsabilité.

Le chapitre 3 fournit principalement l'information de base – les données brutes nécessaires à l'analyse menée ultérieurement dans cette étude. De nombreuses informations détaillées y figurent C'est pourquoi, ce chapitre est



présenté sous une forme identique pour tous les pays (ceux-ci sont classés par ordre alphabétique selon la même séquence systématique comprenant 9 thèmes d'information et les questions s'y rapportant). Ainsi le lecteur peut se référer à des aspects spécifiques d'un système national donné ou établir des correspondances entre divers aspects selon ses besoins propres.

Le *chapitre 4* propose une vue d'ensemble du contenu, des résultats et des questions qui se posent. La situation dans les pays membres est décrite conformément aux principaux concepts utilisés dans cette étude. Le chapitre 4 vise à offrir une présentation thématique des données exposées en détail dans le chapitre 3.

Dans le *chapitre 5*, la question essentielle de notre étude fait l'objet d'un débat approfondi : quelle est la relation entre le financement et l'inclusion?

Le *chapitre 6* présente les conclusions générales de l'étude.

2 Cadre conceptuel et méthodologie

2.1 Introduction

Dans ce chapitre, nous avons explicité les concepts de base ainsi que les procédures et la méthodologie utilisées dans cette étude. Les parties qui suivent décrivent tout d'abord l'approche général qui a été adoptée (2.2); ensuite, le contenu de l'étude et les questions qui y sont traitées (2.3). Enfin, certaines questions méthodologiques sont discutées (2.4).

2.2 Approche générale

Dans cette l'étude, l'approche générale suit la même structure que celle adoptée dans l'étude précédente de l'Agence Européenne, **Dispositifs pour les Elèves ayant des Besoins Educatifs Spécifiques**, publiée en 1998. Elle est aussi comparable à la méthodologie fréquemment utilisée par d'autres organisation internationale comme l'OCDE (voir l'étude de l'OCDE-CERI sur l'intégration scolaire). La procédure adoptée fut la suivante:

- Le Secrétariat de l'Agence Européenne a élaboré un questionnaire (voir plus loin pour les détails spécifiques et l'Annexe A pour un exemplaire intégral)
- Les coordinateurs nationaux ont répondu aux questions en envoyant des rapports nationaux thématiques
- L'analyse centralisée et la synthèse des informations ont été effectuées par le Secrétariat
- Au cours de cette procédure, il y a eu une interaction permanente entre le Secrétariat et des intervenants au niveau national, afin de faciliter la récolte des données supplémentaires ou les clarifications nécessaires.

Dans le cadre de ce projet spécifique les intervenants nationaux sont les Partenaires de Travail de l'Agence. Ces Partenaires de Travail sont des coordinateurs nationaux qui analysent les documents, recueillent des données et consultent des experts. Bref, ils coordonnent le traitement des données et l'analyse des informations au niveau national

En tant qu'instance qui centralise la récolte des données, l'Agence a organisé



de nombreuses réunions bilatérales où le personnel du Secrétariat et les Partenaires de Travail ont pu coopérer étroitement. Une grande attention a été portée aux thèmes suivants: la clarification des concepts utilisés dans les questionnaires; la conception de l'étude et la récolte des données; l'analyse des données et l'interprétation des résultats. L'objectif de ces réunions était d'améliorer, autant que possible, la qualité méthodologique de l'étude.

Cette procédure présente donc les mêmes caractéristiques méthodologiques avec leurs points forts et leurs points faibles que les modèles comparables fréquemment utilisés pour des projets internationaux similaires. Sa principale faiblesse est la suivante : la qualité des informations dépend étroitement de la qualité des documents fournis par les Partenaires de Travail. Il existe bien une méthode alternative, qui assure une collecte plus coordonnée et centralisée des données, garantissant ainsi des méthodes uniformisées en matière de collecte, analyse et d'interprétation des données. Toutefois, une telle procédure serait plus coûteuse et prendrait davantage de temps. L'avantage essentiel de l'approche que nous avons choisie est la suivante: le modèle du Partenaire de Travail peut rapidement prendre en compte le contexte spécifique d'un pays donné et prévenir ainsi aisément toute interprétation erronée des informations fournies.

2.3 Cadre conceptuel et questionnaire

Le but de cette étude est d'évaluer le rapport entre le financement de l'éducation spéciale et l'inclusion des élèves ayant des besoins spécifiques en Europe. Il est important de clarifier dès le départ les deux concepts-clés utilisés ici : l'éducation spéciale et l'inclusion. Dans certains pays, le concept d'éducation spéciale se réfère à un système d'éducation spéciale séparé. Dans d'autres, le terme d'éducation spéciale renvoie à toutes les formes de soutien et d'enseignement spécialisés dans le cadre de l'éducation séparée et ordinaire. Dans le présent rapport, nous avons adopté cette dernière interprétation, qui reflète mieux la situation dans la plupart des pays. Là où nous utilisons le terme d'éducation spéciale, celui-ci doit être entendu selon cette définition et dans ce contexte plus vaste.

Le concept et la pratique de l'intégration évoluent de plus en plus vers le concept d'"inclusion". Nous avons estimé que le terme d'inclusion avait une signification et un champ d'application plus vastes que le terme d'intégration. L'éducation inclusive se réfère à une réforme pédagogique qui vise, entre autres, à empêcher autant que possible la ségrégation des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques en modifiant les programmes. Nous avons centré notre étude sur le concept d'inclusion et sur la façon dont elle est influencée par les politiques et les



pratiques du pays. Dans les parties plus théoriques de ce rapport (le présent chapitre ainsi que les chapitres 4 et 5), le terme d'inclusion est employé conformément à la définition proposée ci-dessus. Dans le chapitre 3 – les rapports nationaux - nous avons dû adopter et utiliser les termes et concepts en vigueur dans chaque pays (par exemple, intégration et inclusion) sans tenir compte des définitions et connotations divergentes.

La plupart des pays considèrent que les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques devraient être éduqués dans le cadre éducatif ordinaire. Les recherches montrent qu'il existe des différences entre les pays en matière de dispositifs pour les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques. Les différences les plus notables ont été décrites, non seulement d'un point de vue quantitatif, mais également du point de vue de l'organisation pédagogique et des dispositifs existant pour les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques dans le cadre de l'éducation ordinaire. L'attention a été récemment attirée sur un facteur décisif de la mise en œuvre de l'inclusion: le financement de l'éducation. Pour être plus précis, on admet qu'il existe un lien étroit entre le mode de financement de l'éducation spéciale et les dispositifs conçus et mis en œuvre dans les différents systèmes éducatifs.

Plusieurs chercheurs adhèrent présentement à la conception selon laquelle le système de financement de l'éducation pour les enfants ayant des besoins éducatifs spécifiques peut être tenu – du moins en partie - responsable du type de dispositif adopté (Danielson & Bellamy, 1989; Dempsey & Fuchs, 1993; Parrish, 1994). Il est facile de constater que le financement a un impact sur l'inclusion – mais c'est une toute autre affaire que de montrer et d'expliquer la complexité de cette connexion. Il n'est pas possible à l'heure actuelle de prédire les effets qu'aura un modèle particulier de financement (ou même qu'une modification de ce modèle) sur le processus d'inclusion. On connaît encore peu les effets au niveau éducatif des différentes dispositions financières particulières.

On peut décrire les systèmes de financement et analyser le rapport entre financement et inclusion sous différents angles. En premier lieu, il faut clairement identifier la façon dont le financement de l'éducation spéciale est organisé. Cela comprend le financement des dispositifs spécialisés dans les écoles ordinaires et le financement de dispositions spécialisées comme les classes spécialisées, les écoles spécialisées, etc.

De plus, il faut analyser les processus décisionnels en matière de financement de l'éducation spéciale. Un certain nombre de décisions ont déjà été prises avant que les écoles reçoivent les subventions. Les différentes étapes qui jalonnent le transfert des fonds vers les écoles doivent être écrites, ainsi que les processus



décisionnels qui interviennent avant que les fonds parviennent aux écoles.

Il faut également prêter attention à la façon dont les fonds sont utilisées. Il est important de connaître de quel degré de liberté jouissent les écoles (ordinaires et spécialisées) dans l'utilisation des fonds pour l'éducation spéciale à diverses fins (équipements et fournitures, méthodes, spécialistes, enseignants supplémentaires, etc).

L'une des questions les plus importantes est de savoir si les fonds sont utilisés de façon efficace. L'efficacité est surtout liée à la question des résultats – de la réalisation des objectifs d'inclusion. Les principales questions qui se posent ici sont : le système de financement influence-t-il le processus d'inclusion positivement ou négativement ? Le système de financement favorise-t-il une politique d'inclusion ou constitue-t-il, au contraire un frein à sa mise en œuvre.

Parallèlement à l'efficacité, il importe de vérifier les subventions allouées pour l'éducation des enfants ayant des besoins spécifiques parviennent aux groupes cibles concernés (les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques) sans passer par une bureaucratie inutile et que les moyens les plus économiques sont utilisés pour atteindre les objectifs. Il convient de déterminer si les parties significatives du budget sont dépensées en procédures (diagnostics/contentieux, etc) plutôt que pour l'éducation des élèves ayant des besoins spécifiques. Il s'agit donc de déterminer le rendement du financement, qui se réfère au coût et pas nécessairement aux résultats.

En outre, il est clairement établi que les gens et les organisations utilisent parfois les fonds selon leurs propres buts. Il existe différents types de pratiques stratégiques qui peuvent être le résultat d'un système de financement donné. Différents intervenants peuvent adopter différentes pratiques stratégiques. On peut imaginer des situations où les écoles utilisent le système de financement pour le profit de l'organisation, une pratique qui risque de ne pas être conforme aux objectifs politiques formellement définis. De même, les parents peuvent aussi mener des pratiques stratégiques qui ne sont pas conformes à cette politique.

Une question importante à cet égard est de savoir si les écoles doivent rendre compte aux autres instances de la façon dont les fonds pour l'éducation spéciale sont dépensés et avec quel résultat. Quel est le rôle de l'Inspection ? Comment informe-t-on les parents en matière de dispositifs éducatifs spécialisés dans les écoles ? Comment les tient-on au courant des objectifs atteints ? Cette question est en général définie comme la question de la responsabilité. Les thèmes et les questions présentés ci-dessus forment la base du questionnaire et de l'analyse des données . Pour une vue exhaustive des éléments figurant dans les questionnaires qui constituent le fondement de cette étude, se reporter à l'Annexe A.

2.4 Echantillon et analyse

L'analyse comprend les pays suivants, qui ont tous participé au projet :

L'Autriche

La Belgique

La communauté flamande

La communauté française

Le Danemark

L'Angleterre et le Pays de Galles

La Finlande

La France

L'Allemagne

La Grèce

L'Islande

L'Irlande

L'Italie

Le Luxembourg

Les Pays-Bas

La Norvège

Le Portugal

L'Espagne

La Suède

Ces pays sont des membres de l'Agence européenne pour le Développement de l'Education Spéciale. Parmi tous les Etats membres de l'Union Européenne, tous les pays membres de l'Agence ont participé, ainsi que la Norvège et l'Islande.

A propos de cet échantillon, notons que le rapport d'étude présente des descriptions séparées de la situation en **Belgique** : en effet, les communautés **flamande** et **française** ont toutes deux envoyé des rapports nationaux. Enfin, les données concernant le **Royaume-Uni** sont limitées à un seul rapport qui couvre exclusivement la situation en **Angleterre et au Pays de Galles**.

Une liste complète des Partenaires de Travail et des représentants nationaux des pays membres de l'Agence figure à l'annexe B.

La méthode d'analyse suivie dans cette étude a été relativement simple : les rapports nationaux ont été analysés systématiquement afin d'identifier les données comparables en rapport avec les thèmes décrits précédemment. Certains rapports étaient très détaillés, d'autres plutôt généraux ; ainsi, il a fallu demander des informations supplémentaires pour certains pays.

Des rapports nationaux courts (deux ou trois pages) ont été préparés, avec le détail des thèmes du questionnaire. Cette procédure nous a permis de présenter les données sous deux formes : des descriptions par pays et par thème. Cette approche ou méthode matricielle forme la base de la présentation des résultats dans les chapitres qui suivent.

3 Situations nationales

3.1 Introduction

Ce chapitre sera consacré aux résultats des études concernant les dispositifs pour les élèves ayant des besoins spécifiques en Europe et le financement de l'éducation spéciale. L'approche adoptée ici est nationale et l'information est exposée selon le même ordre de présentation. Pour chaque pays, nous avons d'abord décrit la politique générale d'inclusion/intégration, y compris les informations les plus importantes ayant trait à la législation. Puis nous avons analysé la situation actuelle concernant les définitions des besoins (catégories) éducatifs spécifiques et l'évaluation. Nous avons décrit les dispositifs d'éducation spéciale dans chaque pays ainsi que les données statistiques concernant ces élèves.

Dans la première partie de ces rapports nationaux, nous avons utilisé les informations provenant du rapport de l'Agence Européenne intitulé Dispositifs pour les Elèves ayant des Besoins Educatifs Spécifiques : les Tendances dans 14 Pays Européens (Meijer, 1998). En fonction des besoins, les Partenaires de Travail de l'Agence ont mis à jour l'information qui était présentée dans ce rapport. De plus, trois pays sont venus s'ajouter : **le Luxembourg, l'Islande et l'Irlande**. Ces trois pays ne figuraient pas dans le rapport "Dispositifs". Dans la seconde partie de chaque section nationale, nous avons traité du financement de l'éducation spéciale. Ici encore les conclusions de l'étude sont présentées systématiquement dans le même ordre. Tout d'abord, nous avons décrit la situation générale du financement de l'éducation spéciale. Puis nous avons analysé les processus en matière de financement d'une éducation spéciale. Nous avons également abordé l'utilisation des fonds par les écoles ainsi que des aspects décisionnels comme l'efficacité, le rendement, les pratiques stratégiques et la responsabilité.

Dans le prochain chapitre (4), un certain nombre de thèmes centraux sont traités d'un façon plus précise : ils concernent l'inclusion des élèves ayant des besoins spécifiques et le financement de l'éducation spéciale.

3.2 Autriche

3.2.1 Education spéciale

Politique d'Inclusion/Intégration

Selon la législation autrichienne, la tâche des écoles spécialisées est d'offrir aux élèves ayant des besoins spécifiques une éducation correspondant à leurs handicaps et à leurs besoins et de leur transmettre autant que possible des contenus éducatifs équivalents aux programmes des écoles primaires, des établissements secondaires d'enseignement général et des écoles qui offrent un enseignement pré-professionnel. Une telle éducation individualisée et différenciée implique la création de différents types d'écoles spécialisées dans le cadre du système de l'école obligatoire ainsi qu'une variété de programmes afin de répondre à tous les besoins existants.

Différentes catégories de handicaps correspondent à différents types d'écoles spécialisées. La structure des écoles spécialisées présente certaines différences par rapport aux structures éducatives ordinaires. Les groupes sont plus petits: 8 à 15 élèves au plus, au lieu de 30. Les enseignants ont reçu une formation spécialisée et sont qualifiés. Les écoles spécialisées ont un programme autonome qui peut être modifié en fonction des besoins éducatifs spécifiques des élèves.

Depuis 1981, des projets pilotes ont permis de tester différentes formes d'intégration et d'acquérir une expérience dans ce domaine dans le but d'affermir l'assise légale de l'intégration au sein du système scolaire ordinaire. En 1993, le Parlement a adopté une loi rendant possible l'intégration dans les écoles primaires. Parallèlement à la légalisation de l'intégration dans les écoles primaires, les classes du premier cycle des établissements secondaires se sont vu offrir des projets pilotes leur permettant de tester diverses formes d'intégration et d'acquérir une expérience dans ce domaine. Le but était de légaliser l'intégration dans les écoles secondaires avant la date limite de 1997 afin d'assurer la continuité du processus d'intégration des élèves ayant des besoins spécifiques dans les écoles secondaires. Ce processus avait commencé dans les écoles primaires ordinaires en 1993.

En décembre 1996, le Parlement a voté la loi légalisant la poursuite de l'intégration dans les classes du premier degré des établissements secondaires. La date butoir de 1997 a toutefois créé des problèmes. La phase expérimentale était trop courte et le nombre d'écoles offrant des projets pilotes trop réduit. Dans les établissements secondaires, la coopération entre les enseignants des écoles



ordinaires et les enseignants de soutien est une affaire plus complexe que dans l'éducation primaire. Chaque matière est enseignée par un professeur différent, l'enseignant de soutien doit ainsi coopérer et préparer ses cours à l'avance avec plusieurs enseignants.

Avant 1993, les écoles spécialisées étaient obligatoires pour les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques certifiés. Depuis l'entrée en vigueur de la loi de 1993, les parents ont la possibilité de choisir entre une école primaire ordinaire (intégration) et une école spécialisée. Les élèves ayant des besoins spécifiques peuvent suivre des cours dans des écoles ordinaires, ou dans 18 écoles spécialisées. La politique d'intégration diffère selon les provinces autrichiennes, bien qu'elle soit basée sur une loi qui s'applique à l'ensemble du pays. Cette loi exige que les écoles aussi bien ordinaires que spécialisées présentent des offres intéressantes, permettant ainsi aux parents de choisir. Cette exigence d'une offre attractive se décline selon la situation locale, l'infrastructure traditionnelle et l'attitude des décideurs à l'égard de l'intégration.

Définitions des besoins/handicaps éducatifs spécifiques

L'Autriche distingue 10 catégories de besoins éducatifs spécifiques :

- les élèves ayant des difficultés scolaires
- les élèves handicapés physiques
- les élèves ayant des troubles de la parole
- les élèves ayant une déficience auditive
- les élèves muets
- les élèves ayant une déficience visuelle
- les élèves aveugles
- les élèves ayant des problèmes sérieux de comportement
- les élèves handicapés profonds
- les élèves ayant des troubles de la santé

Evaluation

Comme nous l'avons mentionné précédemment, avant 1993, les écoles spécialisées étaient obligatoires pour les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques certifiés. L'entrée d'un élève dans une école spécialisée était précédée par une décision du Conseil d'Administration Scolaire du District, soit à la demande des parents, soit à la demande du directeur de l'école. Avant de prendre une telle décision, le Conseil d'Administration Scolaire du District devait obtenir

l'avis qualifié du directeur de l'école spécialisée et, si nécessaire, du médecin scolaire ainsi que du psychologue scolaire (seulement avec le consentement des parents). Il était possible de faire appel contre la décision du Conseil d'Administration Scolaire du District à la Conseil d'Administration Scolaire de la Province. Celui-ci pouvait aussi exiger l'avis d'un psychopédagogue.

Depuis 1993, cette procédure est encore en vigueur, mais avec quelques modifications. Le changement le plus important est la possibilité légale pour les parents de choisir soit une école spécialisée, soit une école ordinaire pour leur enfant ayant des besoins éducatifs spécifiques. Autres modifications : les parents peuvent désormais présenter des avis qualifiés eux-mêmes et le Conseil d'Administration Scolaire du District doit conseiller les parents en matière de besoins éducatifs spécifiques pour leur enfant et les informer de l'éventail des possibilités dans le système scolaire et des aides supplémentaires.

Dispositifs pour les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques

L'Autriche a 8 types d'écoles spécialisées :

- des écoles spécialisées pour les élèves ayant des difficultés scolaires
- des écoles spécialisées pour les élèves handicapés physiques
- des écoles spécialisées pour les élèves ayant des troubles de la parole
- des écoles spécialisées pour les élèves muets et ayant une déficience auditive l'éducation pour ces élèves était auparavant dispensée dans deux types différents d'écoles spécialisées, mais ces deux catégories ont fusionné et s'adressent à présent aux deux handicaps.
- des écoles spécialisées pour les élèves aveugles ou ayant une déficience visuelle : l'éducation pour ces élèves était auparavant dispensée dans deux types différents d'écoles spécialisées, mais ces deux catégories ont fusionné et s'adressent à présent aux deux handicaps.
- Des écoles spécialisées pour les élèves ayant de sérieux problèmes de comportement
- Des écoles spécialisées pour les élèves handicapés profonds
- Des écoles spécialisées dans les hôpitaux

Un certain nombre d'écoles spécialisées (n = 205) ont été désignés par le Conseil d'Administration Scolaire de la Province comme des Centres d'Education Spécialisée : ceux-ci ont la tâche d'élaborer et coordonner les mesures dans le domaine de l'Education Spéciale. Cette disposition permet aux élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques de recevoir un enseignement dans des écoles



ordinaires, et ce dans les meilleures conditions possibles. Les Centres d'Éducation Spécialisée coopèrent avec les inspecteurs scolaires, les autres centres, institutions et écoles obligatoires du même secteur géographique. Ces Centres arrêtent et coordonnent les mesures éducatives spécialisées dans les écoles obligatoires : récolte de données concernant les élèves ayant des besoins spécifiques, recommandations pédagogiques et organisationnelles, conseils aux parents et aux enseignants, services de relations publiques, offres de formations. De plus, ces Centres créent des classes ordinaires conçues pour permettre l'intégration et en assurent le suivi.

Différentes catégories de personnel sont disponibles pour les élèves ayant des besoins spécifiques : des enseignants qualifiés pour le travail d'éducation spéciale dans les écoles d'éducation spéciale elles-mêmes; du personnel supplémentaire pour les élèves ayant des besoins spécifiques et des enseignants qui interviennent en soutien à l'enseignant principal dans les écoles ordinaires. Du personnel médical, des thérapeutes et des infirmières sont employés partout où le besoin s'en fait sentir.

L'intégration des élèves ayant des besoins d'éducation spécifique peut revêtir diverses formes.

1. Des classes ordinaires avec un soutien à plein temps

En général, ces classes comprennent de quatre à six élèves handicapés (selon la catégorie et le degré des handicaps) et de 17 à 20 élèves non-handicapés. L'enseignant principal est soutenu par un enseignant spécialisé à plein temps. La structure de ces classes est décidée par le Conseil d'Administration Scolaire du District en coopération avec le Directeur du Centre d'Éducation Spécialisée, ainsi qu'avec le Directeur de l'école.

2. Des classes ordinaires avec un soutien à temps partiel

Dans de telles classes, le nombre d'élèves handicapés n'est pas suffisant pour justifier un soutien à plein temps, et l'enseignant principal ne bénéficie que d'un soutien à temps partiel. L'ampleur de ce soutien dépend du nombre d'élèves handicapés, de leur catégorie et de leur degré de handicap ainsi que de la situation locale. L'expérience montre qu'il est très difficile d'intégrer un seul élève ayant des besoins spécifiques dans une classe : en effet, l'enseignant titulaire est soutenu par un enseignant spécialisé durant quatre leçons par semaine (en moyenne). La question qui se pose est de savoir si cette forme d'intégration permet de répondre à tous les besoins éducatifs des élèves ayant des besoins spécifiques.

3. Des classes de coopération

Les classes de coopération font partie d'une école ordinaire ou du moins sont situées dans les mêmes bâtiments. Ces classes ont la structure d'une classe spéciale et les élèves reçoivent un enseignement dispensé par un enseignant spécialisé. La législation offre à ces élèves la possibilité de suivre les cours dans une classe ordinaire lorsqu'ils sont capables de suivre le programme ordinaire. Dans la pratique, la plupart de ces élèves suivent des parties du programme dans la classe ordinaire. Le problème, toutefois, est que ces élèves changent sans cesse de salle de classe sans se sentir "chez eux" nulle part.

Bien avant que l'intégration soit introduite dans les écoles ordinaires, les écoles spécialisées fournissaient des spécialistes aux écoles ordinaires à travers un service spécial itinérant offrant des dispositifs pour les élèves ayant des besoins spécifiques – et ce, dans la salle de classe ou à l'extérieur. Ce service spécial itinérant fonctionne encore.

Nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques

En Autriche, environ 685 000 élèves ayant l'âge de la scolarité obligatoire ont reçu en 1997/1998 une éducation ordinaire et spécialisée :

nombre total d'élèves dans les écoles primaires	387,488
nombre total d'élèves dans les écoles secondaires	261,587
nombre total d'élèves dans les écoles spécialisées	16,610 (2,5 %)
nombre total d'élèves inscrits au SEN	25,642 (3,70 %)

Elèves ayant des besoins éducatifs spécifiques dans des écoles spécialisées (1997/1998)

(Source: **Bundesministerium für Unterricht und Kulturelle Angelegenheiten, Abt Präs.1 (36)**, Österreichische Schulstatistik, Vienna, 1998).

Nombre total: 16 610 (2,5 % de la population scolaire totale), dont

écoles pour les élèves ayant des difficultés scolaires	58,0%
écoles pour les élèves handicapés physiques	5,4%
écoles pour les élèves ayant des troubles de la parole	2,5%
écoles pour les élèves ayant une déficience auditive	1,7%
écoles pour les élèves muets	1,4%
écoles pour les élèves ayant une déficience visuelle :	1,0%
écoles pour les élèves aveugles	0,5%
écoles pour les élèves ayant des handicaps multiples	1,7%



écoles pour les élèves ayant des handicaps sévères	19,0%
écoles dans les hôpitaux	4,4%
écoles pour les élèves ayant de sérieux problèmes de comportement	3,6%

La plupart des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques reçoivent une éducation spéciale au niveau du secondaire (60%).

Elèves ayant des besoins éducatifs spécifiques dans les écoles ordinaires :

n = 9 032 (1,4 % de la population scolaire totale), dont :

écoles primaires	5,475
écoles secondaires	3,557

Il n'existe pas de statistiques disponibles concernant le nombre et les types de dispositifs d'intégration. Dans les zones rurales, les classes ordinaires avec un soutien à temps partiel sont plus nombreuses que les classes ordinaires avec un soutien à plein temps : il est en effet difficile d'y créer une concentration d'élèves ayant des besoins spécifiques. Les statistiques concernant les élèves ayant des besoins spécifiques intégrés dans l'éducation secondaire ordinaire sont principalement basées sur les projets pilotes mais également, depuis l'entrée en vigueur de la nouvelle loi sur l'intégration au niveau secondaire, sur une période d'observation d'un an.

3.2.2 Financement

Situation générale

Les communautés et les associations locales gèrent la plupart des écoles du système éducatif général obligatoire. Les provinces gèrent les écoles professionnelles. La gestion et le fonctionnement d'une école comprend sa création, son entretien ainsi que les réparations des bâtiments, le paiement des frais généraux, l'approvisionnement en matériel, la fourniture de l'assistance pédagogique et l'embauche du personnel auxiliaire.

Le recrutement des enseignants dans les écoles obligatoires est de la compétence exclusive de chaque province. Les provinces reçoivent une compensation intégrale pour ces dépenses de la part du gouvernement fédéral dans le cadre du processus de régularisation fiscale. Le calcul du budget est basé avant tout sur le nombre d'élèves ; quelques autres facteurs sont pris en compte, notamment, la situation locale et la présence d'élèves dont la langue maternelle n'est pas l'allemand. Ce sont les provinces qui décident du recrutement des enseignants ; les écoles n'ont pas leur mot à dire dans ce processus.

Financement de l'éducation spéciale

Le recrutement des enseignants spécialisés dans l'éducation spéciale est de la responsabilité de chaque province – la communauté est responsable de la gestion des écoles ordinaires ainsi que des écoles spécialisées. L'établissement du budget pour l'éducation spéciale se fonde sur le nombre d'élèves et leurs divers besoins spécifiques. Le budget comprend deux types de subventions, qui sont calculés selon des modalités et à des fins différentes:

(i) Les subventions pour les élèves ayant des besoins spécifiques certifiés

Un élève ayant des besoins spécifiques certifiés donne droit aux fonds nécessaires pour rémunérer les enseignants dont il a besoin. Que ces besoins spécifiques soient satisfaits par des enseignants dans une école spécialisée ou dans une école ordinaire, le mode de financement est le même. L'élève apporte avec lui les fonds dans l'école que ses parents ont choisie. Ils sont versés au Conseil d'Administration Scolaire du District: ainsi le Conseil peut les dépenser en fonction des besoins concrets et de la situation locale.

On estime que: 3,95 élèves ayant des besoins spécifiques certifiés nécessitent le recrutement d'un enseignant (23 heures d'éducation spéciale hebdomadaires).

(ii) Les subventions pour les élèves ayant divers handicaps non-certifiés dans les écoles obligatoires

Le calcul de ces fonds est basé sur la constatation qu'un pourcentage déterminé d'élèves présentent divers handicaps non certifiés nécessitant une éducation spécialisée impliquant un nombre également déterminé d'enseignants extérieurs.

On estime que 213 élèves dans des écoles primaires nécessitent le recrutement d'un enseignant (23 heures d'éducation spéciale hebdomadaires). Ce chiffre sera réduit au cours des quatre prochaines années : il passera de 213 à 202, puis à 193 et à 184.

Les processus décisionnels en matière de financement de l'éducation spéciale

L'Inspecteur scolaire du District prend les décisions pédagogiques qui s'imposent, notamment en ce qui concerne la somme des fonds alloués selon la catégorie et le degré des besoins spécifiques ainsi que la situation locale, avant que les sommes soient versées aux écoles en coopération avec le centre d'éducation spéciale. Suivant ces décisions la province alloue les subventions à l'école dans le cadre légal. Diverses modifications des procédures internes peuvent intervenir dans chaque province fédérale, qui dispose d'une autonomie en ce domaine.

La décision d'ordre pédagogique concernant l'allocation des fonds est fondée sur l'avis des experts, les informations transmises par le centre d'éducation spéciale et celles qui proviennent de l'école en question. En général, l'inspecteur de l'école du district met en place une équipe consultative en coopération avec le centre d'éducation spécialisée. Les éventuelles restrictions à l'allocation de fonds sont fondées sur le nombre d'élèves ayant des besoins spécifiques, la catégorie et l'ampleur de ces besoins, la structure des classes ordinaires et la situation locale. L'inspecteur du district peut prendre ses décisions de façon autonome mais il/elle est responsable devant le Conseil d'Administration Scolaire de la Province.

Du fait de l'autonomie des provinces fédérales, il existe des différences dans les processus décisionnels dans le cadre légal.

Récents développements

Depuis 1993, le nombre d'élèves ayant des besoins spécifiques a considérablement augmenté. La cause la plus évidente en est le lien entre la procédure d'évaluation et le système de financement. Il arrive que des élèves n'ayant pas des besoins éducatifs spécifiques au sens légal du terme reçoivent un soutien financier. Dans la mesure où le budget global est limité, cette demande accrue réduit le soutien offert aux élèves ayant des besoins spécifiques réels. C'est

pourquoi une méthode alternative de financement est présentement en cours d'élaboration.

Le calcul sera basé sur le nombre total d'élèves et le pourcentage fixe d'élèves ayant des besoins spécifiques certifiés. Une des raisons importantes qui justifient la modification du système de financement réside dans la politique d'intégration. On estime que le nouveau système de financement permettrait d'éviter d'étiqueter l'élève ayant des besoins spécifiques et de dégager des fonds pour la prévention.

Processus décisionnels en matière de financement de l'éducation spéciale

Parmi les subventions versées aux écoles, certaines sont réservées pour l'éducation spéciale. Ces fonds proviennent généralement de trois sources :

- the la province : recrutement des enseignants
- the les instances locales : gestion de l'école
- the le ministère des Affaires Sociales : recrutement du personnel des écoles maternelles et des thérapeutes.

Le directeur doit établir le budget consacré aux besoins particuliers de l'école. Pour ce qui est du personnel, l'école a droit à des personnes et non à des aides financières. L'école reçoit effectivement des subventions financières pour couvrir les frais de gestion et de fonctionnement de l'école, la fourniture d'équipements et de matériels ainsi que les aides à l'enseignement, mais en général pas pour la création de l'école, son entretien, les réparations et le recrutement de personnels auxiliaires. Dans la mesure où les budgets sont attribués à des postes précis, les décisions et les allocations doivent être compatibles avec les subventions versées.

Efficacité, rendement et pratiques stratégiques

Efficacité

Il n'existe aucune évaluation concernant le rapport entre le mode de financement et l'intégration. Toutefois l'expérience démontre ceci: dans les conditions actuelles, on ne peut affirmer que toutes les formes d'éducation spéciale dans les écoles ordinaires soient assez efficaces pour répondre entièrement aux besoins spécifiques de l'élève. On estime que l'intégration n'est pas sans incidence sur les coûts et que ces coûts auront tendance à augmenter.

Rendement

Dans la mesure où les subventions pour l'éducation spéciale sont alloués sur la base d'un lien clairement établi entre les besoins éducatifs spécifiques certifiés et



les ressources, les subventions parviennent au groupe cible sans passer par de multiples procédures bureaucratiques. Ici, on estime que peu de fonds prévus dans le budget sont dépensés pour des procédures tel que le diagnostic et l'évaluation – ces coûts relèvent d'autres budgets.

Pratiques stratégiques

L'un des effets négatifs du système actuel de financement est le nombre croissant d'élèves ayant des besoins spécifiques. Comme nous l'avons précisé précédemment, la cause la plus évidente de cette dérive réside dans le lien entre la procédure d'évaluation et le système de financement. Il arrive que des élèves n'ayant pas des besoins éducatifs spécifiques au sens légal du terme reçoivent un soutien financier, ce qui a des effets négatifs sur le budget disponible pour les autres élèves ayant des besoins spécifiques certifiés. De surcroît, on estime que les parents d'élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques demandent en général davantage de subventions pour l'éducation spéciale.

Responsabilité

La plupart du temps, les écoles ne sont pas obligées de signaler la façon dont elles dépensent les subventions pour l'éducation spéciale : la destination de ces fonds est déjà clairement définie. Toutefois, les écoles doivent rendre compte des résultats obtenus.

Le directeur est responsable des conditions de fonctionnement de l'école. Il ou elle est responsable à l'égard de la province, des instances locales, du ministère des Affaires Sociales et des différents Conseils d'Administration. L'Inspection Académique supervise les écoles et leur fournit conseils et soutiens.

Les parents sont informés du dispositif en matière de besoins spécifiques prévus dans l'école au cours de la procédure d'évaluation. Les enseignants et le directeur de l'école informent les parents des résultats obtenus en matière d'éducation spéciale au cours de l'année scolaire.

3.3 Belgique

3.3.1 La communauté Flamande

3.3.1.1 Education spéciale

Politique d'Inclusion/Intégration

La Flandre possède depuis longtemps un système séparé d'écoles spécialisées. L'éducation ordinaire et l'éducation pour les besoins spécifiques sont régies par deux dispositifs législatifs séparés. Toutefois, le principe légal de l'intégration était déjà inclus dans la Loi de 1970 sur l'éducation spéciale et intégrée.

La récente loi de février 1997 sur l'éducation primaire incorpore l'éducation primaire ordinaire et l'éducation primaire spécialisée dans le même cadre légal, dans le respect des caractéristiques propres à l'éducation spéciale. Le principe de l'intégration est formulé de façon plus précise dans cette loi. Les écoles primaires ordinaires doivent offrir aux élèves un processus d'apprentissage ininterrompu et sont responsables de l'éducation de tous les élèves d'un groupe d'âge concerné ; elles doivent s'efforcer de guider autant d'élèves que possible en leur apportant une attention et un soutien permanents. L'éducation primaire spécialisée est définie comme un processus offrant une éducation, des soins et une thérapie adaptés à des élèves dont le développement personnel ne peut être assuré par l'éducation ordinaire sur une base temporaire ou permanente. L'évaluation du rapport entre les possibilités de l'école ordinaire et des besoins éducatifs de l'élève justifie un recours à l'éducation spéciale.

Comme nous l'avons déjà indiqué, la nouvelle loi décrit également l'éducation primaire intégrée. Celle-ci constitue un lien de collaboration entre les établissements primaires ordinaires et spécialisés. Elle vise à permettre aux élèves ayant un handicap et/ou des difficultés scolaires ou pédagogiques de participer aux cours et activités d'une école ordinaire, provisoirement ou de façon permanente, à temps complet ou partiel, avec l'aide d'une école spécialisée qui reçoit des ressources supplémentaires à cette fin.

Enfin, la loi offre la possibilité aux écoles de travailler ensemble en échangeant des heures d'enseignement.

L'éducation secondaire est encore régie par une législation séparée pour l'éducation ordinaire et l'éducation spéciale.

Les questions de l'intégration, de l'inclusion et de la coopération entre les écoles ordinaires et spécialisées font l'objet d'un débat ouvert au niveau des



conseils d'orientation éducatifs et des écoles. Cependant, la Flandre a encore de nombreuses écoles spécialisées fonctionnant séparément des écoles ordinaires.

L'éducation intégrée a débuté sur une base expérimentale en 1980. C'est en 1983 qu'elle fut officiellement organisée pour des élèves ayant des déficiences physiques, visuelles ou auditives qui avaient de fortes chances de réussir dans le système éducatif ordinaire – à condition qu'ils reçoivent un soutien éducatif et/ou paramédical complémentaire. Grâce à la circulaire de 1994, la politique d'intégration a permis d'introduire les innovations suivantes :

- the une extension de l'éducation intégrée à tous les types d'éducation spéciale. De plus, les élèves ayant des problèmes scolaires et de comportement peuvent bénéficier d'un soutien à l'intégration quand ils retournent d'une école spécialisée vers une école ordinaire
- the une différenciation de l'éducation intégrée : une intégration à plein temps mais également temporaire et partielle est possible
- the une extension du processus d'intégration aux études supérieures
- the l'acceptation du "principe d'équivalence" – les élèves ayant des besoins spécifiques peuvent obtenir des diplômes en suivant un programme différent (certaines leçons sont changées avec l'accord de l'inspecteur)
- the la nature et l'ampleur de l'aide supplémentaire peuvent se décliner selon la nature et la gravité du handicap de l'élève

En juillet 1996, les résultats des recherches concernant l'éducation intégrée ont été rendus publics. Un résultat important était que les enseignants du système éducatif spécialisé passaient beaucoup de temps à aider les élèves dans leur travail scolaire et que l'on prêtait bien moins d'attention à aider l'enseignant ordinaire à s'occuper des élèves ayant des besoins spécifiques. Le rapport a également montré que l'on ne se souciait pas assez des aspects sociaux-émotionnels de l'intégration. De plus, l'étude a mis en évidence la nécessité d'un système différent de financement sur les besoins spécifiques des élèves, le besoin de davantage de moyens pour les conseils et le soutien, ainsi que le besoin de formation interne.

En général, l'intégration est encore considérée comme un soutien supplémentaire pour les élèves qui ont la capacité de satisfaire aux exigences normales de l'école ordinaire. Pour les élèves ayant un handicap modéré peu sévère (par exemple, les élèves ayant des difficultés scolaires), l'intégration est encore très difficile à réaliser en pratique.

A partir de l'année scolaire 1993/1994, le ministre flamand de l'Education a



mis en place un programme pour améliorer le dispositif dans les écoles primaires et maternelles ordinaires. Cette initiative répond au souci d'une prise en compte accrue par les écoles des différences entre élèves: différences dans les capacités et les aspirations à apprendre, différences d'origine, d'âge et de sexe. L'objectif est de permettre une meilleure approche des problèmes scolaires et d'une réduction du nombre des redoublants. Les priorités du projet sont :

- the introduire ou optimiser un système de supervision de l'élève
- the optimiser les méthodes de travail dans la salle de classe
- the optimiser la coopération dans l'école
- the optimiser la coopération avec les parents
- the coopérer avec le centre d'orientation
- the coopérer avec une école spécialisée (sur la base du volontariat, mais avec la possibilité de transférer des heures d'enseignement de l'école ordinaire vers l'école spécialisée pour assurer un soutien hebdomadaire)
- the un engagement de solliciter des conseils d'orientation et une formation interne.

L'objectif final est d'améliorer la capacité des enseignants à s'occuper des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques. Le projet est basé sur un mode de financement conditionnel : les écoles reçoivent des ressources supplémentaires sur la base d'un projet clair concernant le groupe cible. Outre ce projet, cinq projets expérimentaux ont été élaborés : ils prévoient la coopération entre une école spécialisée et au moins quatre écoles ordinaires. En plus de ces initiatives officielles, certaines écoles ordinaires et spécialisées ont initié elles-mêmes différentes méthodes de coopération et de collaboration.

Ces récentes initiatives montrent qu'il existe un souci authentique d'offrir un système d'éducation ordinaire à même de couvrir la diversité réelle qui existe parmi les élèves. Cela s'applique aux élèves ayant des handicaps, ainsi qu'aux élèves ayant d'autres besoins spécifiques, par exemple, les élèves de parents immigrés, réfugiés ou défavorisés, etc.

Un débat a été récemment organisé au Conseil Flamand de l'Éducation autour de "l'Éducation inclusive" et un document a été entériné le 7 juillet 1998. Le but est favoriser la prise de conscience des intervenants dans le processus d'amélioration de l'école, afin d'offrir une éducation de qualité à tous les élèves. Bien que le concept d'éducation inclusive soit désormais adopté, il y a encore un long chemin à parcourir.

Définitions des besoins/handicaps éducatifs spécifiques

Le système éducatif pour les élèves ayant des besoins spécifiques est conçu pour les élèves et les jeunes gens qui ont besoin d'une telle éducation du fait de leurs besoins et souhaits pédagogiques. La nouvelle Loi sur l'intégration dans l'éducation primaire et la vieille loi séparée sur l'éducation secondaire spécialisée divisent toutes deux l'éducation spéciale en huit catégories ou dispositifs pédagogiques.

Chacune de ces catégories a ses propres objectifs, son contenu pédagogique, ses méthodes d'enseignement et son organisation. Chacune est adaptée aux besoins éducatifs spécifiques des élèves pour lesquels elle a été conçue.

Le principe d'une telle classification figurait déjà dans l'Acte de 1970 sur l'Éducation Spéciale. Il introduit une rupture avec la philosophie qui sous-tendait les dispositions prises par les autres ministères en faveur des personnes ayant des handicaps. La loi se préoccupait surtout des besoins de l'élève et moins de son handicap. Elle préconisait une approche pédagogique plutôt que médicale ou thérapeutique. Malheureusement, il s'avéra très difficile de trouver une définition opérationnelle satisfaisante du concept de besoin. C'est pourquoi, lorsqu'il s'agit de définir les différents types d'éducation spéciale, il existe encore une confusion entre le concept de type éducatif (qui se réfère à une organisation de l'enseignement) et le concept de handicap (qui renvoie à une évaluation des déficits que présente l'élève).

A l'heure actuelle, il existe une proposition en vue de mener les recherches permettant d'évaluer les huit catégories et d'explorer la possibilité de forger de nouvelles définitions en termes de besoins éducatifs spécifiques. Les catégories types actuelles de l'éducation spéciale sont les suivantes :

- Type 1 : est conçu pour les élèves ayant une difficulté scolaire légère. Ce type n'existe pas au niveau de l'école maternelle
- Type 2 : est conçu pour les élèves ayant des difficultés scolaires modérées ou sévères
- Type 3 : est conçu pour des élèves ayant des problèmes émotionnels et /ou comportementaux sévères
- Type 4 : est conçu pour des élèves ayant un handicap physique
- Type 5 : est conçu pour les élèves ayant des problèmes médicaux sévères ou une maladie de longue durée
- Type 6 : est conçu pour les élèves ayant une déficience visuelle
- Type 7 : est conçu pour les élèves ayant un problème auditif



Type 8 : est conçu pour les élèves ayant de problèmes scolaires sérieux qui ne s'expliquent pas par un handicap intellectuel. Ce type n'existe pas au niveau des écoles maternelles et des établissements secondaires.

Quels que soient les types d'éducation spéciale, le niveau secondaire est divisé en quatre parcours éducatifs qui diffèrent principalement dans leurs objectifs pédagogiques. Le premier parcours, connu sous le terme "adaptation sociale", vise à permettre à ceux qui ne peuvent travailler même dans un atelier protégé (à cause de la gravité de leur handicap) de mener une vie active et satisfaisante. On y apprend aux élèves à vivre d'une façon aussi indépendante que possible dans un environnement de vie protégée (par exemple, un centre de loisirs ou un centre d'activités). Ce parcours peut être organisé pour les types d'éducation spéciale 2, 3, 4, 6, 7 et dure au moins quatre ans.

Le deuxième parcours, appelé "adaptation sociale et professionnelle", peut être organisé pour ces mêmes types d'éducation spéciale. Outre un apprentissage général et social, il offre également une formation au travail afin de permettre aux élèves de s'intégrer à un environnement de travail protégé. La formation dure au moins quatre ans et comprend deux phases. Des cours de formation professionnelle sont aussi organisés à l'extérieur de l'école.

Le troisième parcours, appelé "formation professionnelle", offre aux élèves une formation générale et sociale, ainsi qu'une formation professionnelle. Il peut être organisé pour les types d'éducation spéciales 1,3,4,6 et 7. Les élèves sont préparés à une intégration dans un environnement normal de travail et de vie. La formation est comparable à celle qui est dispensée dans le système éducatif professionnel classique, et dure cinq ans.

Le quatrième parcours appelé "formation de transition ou de qualification", offre une éducation secondaire similaire à celle qui est dispensée dans l'éducation secondaire ordinaire à plein temps – et ce, dans les domaines généraux, techniques, professionnels ou artistiques. Il est aussi structuré de la même façon. Les élèves suivent le programme de l'éducation ordinaire à condition que les méthodes pédagogiques qui leur sont offertes soient adaptées à leurs besoins éducatifs spécifiques ou que le temps nécessaire pour accomplir le programme soit étendu selon leurs exigences.

Evaluation

En principe, l'éducation spéciale n'est envisagée que pour des élèves dont les besoins sont insuffisamment pris en charge par les ressources éducatives qui sont



disponibles au sein du système scolaire ordinaire. La nouvelle définition légale de l'éducation pour des élèves ayant des besoins spécifiques (Décret de 1997) est basée sur un concept des besoins spécifiques. L'éducation spéciale est définie comme une éducation fondée sur un projet pédagogique offrant une scolarisation, des soins et une thérapie adaptés aux élèves dont le développement personnel ne peut être assurés, temporairement ou de façon permanent,, dans une école ordinaire – ou l'est insuffisamment . Le recours à l'éducation spéciale n'est pas justifié seulement par le problème de l'élève; il est aussi lié aux difficultés ou à l'incapacité de l'école ordinaire d'offrir un développement optimal à tous les élèves. Le choix du recours à l'éducation spéciale est déterminé par une évaluation des possibilités éducatives qui existent dans une école ordinaire et des besoins éducatifs de l'élève individuel.

Pour inscrire un élève dans une école spécialisée, deux documents d'un centre d'orientation (un centre psycho-médico-social) sont nécessaires. Le premier document est un certificat attestant que l'élève est en droit de bénéficier d'une éducation spéciale ; il mentionne le type, le niveau et, si nécessaire, la forme d'éducation secondaire spécialisée dont celui-ci a besoin. Le deuxième document justifie ce certificat et contient une synthèse des examens psychologiques, médicaux, sociaux et pédagogiques. Ce rapport multidisciplinaire doit conclure que l'élève a un réel besoin de fréquenter une école spécialisée. Le centre d'orientation joue essentiellement un rôle de conseil. Les parents reçoivent le certificat leur permettant, sans les y contraindre, d'inscrire leur enfant dans une école spécialisée de leur choix qui dispense le type d'éducation spécialisée dont l'enfant a besoin. L'éducation spéciale est un droit, jamais une obligation. Le certificat est remis aux parents lorsque leur enfant quitte l'école.

Une copie du rapport est envoyé à l'école. Ce rapport ainsi que les observations de l'équipe pédagogique de l'école elle-même permettent à cette équipe d'orienter l'élève vers le groupe le plus approprié, de fixer les objectifs à atteindre et d'élaborer un plan pédagogique individuel correspondant à ses besoins avec l'aide du centre d'orientation. Dans certains cas particuliers, il est possible de demander un avis supplémentaire de la Commission Consultative pour l'Education Spéciale.

L'admission à l'éducation intégrée requiert un certificat d'acceptation, tout comme l'admission à l'éducation spéciale. Ce certificat se réfère à un "plan d'intégration". Ce plan est le résultat d'une consultation entre toutes les parties concernées : l'élève ou ses parents, l'école ordinaire, l'école spécialisée et les centres de conseil.

Dispositifs pour les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques

Les services éducatifs spécifiques sont organisés sous trois formes : l'éducation spéciale à plein temps, l'éducation spéciale intégrée et l'éducation spéciale à domicile.

L'éducation spéciale à plein temps est organisée en trois niveaux. Au total, la Flandre possède 93 écoles maternelles spécialisées, 198 écoles primaires spécialisées et 115 établissements secondaires spécialisés. Les écoles spécialisées sont classées selon les différents besoins éducatifs spécifiques décrits précédemment. En Flandre, il n'y a pas de classes spécialisées, ni à temps partiel, ni à plein temps. Afin d'encourager l'intégration dans les écoles ordinaires, le type 1 (difficultés scolaires légères) n'est pas organisée au niveau pré-primaire et le type 8 (problèmes scolaires sévères) n'est organisée ni au niveau pré-primaire, ni au niveau secondaire. L'éducation spéciale s'adresse aux enfants âgés de 2 à 6 et jusqu'à 21 ans (dans certains cas, au-delà).

Dans le cadre de **l'éducation intégrée**, il existe une forme de coopération entre les écoles ordinaires et spécialisées : les enseignants et autres intervenants de l'école spécialisée apportent un soutien complémentaire aux élèves ayant des besoins spécifiques dans une école ordinaire. Au cours de l'année scolaire 1996/1997, 848 écoles primaires et secondaires ordinaires ont été concernées, ainsi que 88 écoles primaires et secondaires spécialisées. La nature et l'ampleur du soutien dépendent du type de besoins spécifiques et du degré du handicap. Le soutien peut être permanent ou temporaire. Lorsque le handicap de l'élève est modéré ou léger, le soutien se veut temporaire et ne dépasse pas deux ans par niveau scolaire. L'assistance ne peut être permanente que pour des handicaps sévères (surdité ou cécité). Un soutien dépassant une année scolaire et limité dans le temps est offert aux élèves ayant des problèmes scolaires spécifiques ou de comportement et qui retournent dans une école ordinaire après un séjour d'au moins un an dans une école spécialisée.

Les élèves handicapés qui, du fait de leur handicap, sont incapables de fréquenter une école, ont accès à une éducation à domicile permanente, d'une durée de quatre heures par semaine. L'éducation à domicile est assurée par une école spécialisée située dans le voisinage du domicile de l'élève.

Le dispositif éducatif spécialisé dans les écoles ordinaires prévoit, outre l'éducation intégrée décrite précédemment, un recrutement d'enseignants donnant des cours de rattrapage et des heures d'enseignement supplémentaires dans le cadre du projet suivant : améliorer les soins pour les élèves ayant des besoins spécifiques dans les écoles maternelles et primaires ordinaires (voir ci-dessus). Il est possible d'échanger ses heures d'enseignement supplémentaires



avec des écoles spécialisées afin d'offrir davantage d'expertise. Au cours de l'année scolaire 1996/1997, 553 écoles maternelles (26,3 % de toutes les écoles) et 673 écoles primaires (30,8 %) ont participé au projet.

Dans les écoles ordinaires, les élèves ayant un handicap ont également accès à des aides spécifiques à l'apprentissage tels que des outils techniques, la traduction de livres scolaires (en Braille par exemple) et d'autres matériels. Le directeur de l'école ordinaire doit faire une demande pour obtenir ces aides. Une commission décide de leur distribution.

Dans certains cas les écoles ont accès à des services thérapeutiques externes (des centres de réhabilitation) qui fournissent une assistance dans le cadre des horaires scolaires.

Enfin, un réseau de Centres d'orientation des élèves, les CLB (appelés à présent Centres psycho-médico-sociaux), offrent une orientation psychologique, pédagogique, sociale et médicale aux élèves inscrits dans des écoles pré-primaires, primaires et secondaires. Les nouveaux centres CLB se consacreront aux problèmes scolaires, aux problèmes socio/émotionnels, à l'orientation scolaire et professionnelle, ainsi qu'au suivi médical de tous les élèves. Il est clairement affirmé que les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques constituent une priorité. Dans tous ces domaines, les CLB doivent concentrer leurs efforts sur la prévention, le développement, l'aide au rattrapage et sur le soutien au personnel scolaire. Cette intervention peut s'adresser directement à l'élève et/ou elle peut être indirecte lorsqu'elle concerne son environnement éducatif, notamment les enseignants et les parents.

Nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques.

A l'heure actuelle, en Flandre, 3,9% de tous les élèves ayant l'âge de la scolarité obligatoire sont enregistrés comme ayant des besoins éducatifs spécifiques. Au cours des dernières années, le pourcentage des élèves dans des écoles spécialisées séparées a régulièrement augmenté. En 1985, ce pourcentage se situait au-dessous de 3% et, en 1990, il atteignait environ 3%. Parmi les 3,9% qui sont à présent enregistrés en tant qu'élèves ayant des besoins spécifiques, 3,8% sont placés dans des établissements spécialisés séparés et 0,1% sont intégrés dans des écoles ordinaires (1997-1998). Au niveau de l'école maternelle, la proportion d'élèves dans des écoles spécialisées séparées avoisine 0,8%, alors qu'elle atteint 5,7% au niveau primaire et 3,6% au niveau secondaire. De plus, ces pourcentages varient selon l'âge. Par exemple, plus de 6% des enfants de 11 ans sont éduqués dans des écoles spécialisées.

Le nombre d'élèves dans des écoles spécialisées (1997-1998) figure dans le tableau ci-dessous.

	Ecole maternelle	Ecole primaire	Ecole secondaire
Difficultés scolaires modérées	-	10,237	10,237
Difficultés scolaires sévères	1,038	2,614	3,081
Problèmes émotionnels/comportementaux sévères	165	1,156	919
Handicaps physiques	271	687	930
Problèmes sévères de santé ou maladie	164	242	161
Déficiences visuelles	49	134	247
Problèmes auditifs	288	365	233
Handicaps scolaires sévères	-	8 984	-
Total	1,975	24,314	15,808
Nombre d'élèves dans les écoles ordinaires	245,704	400,038	426,220

Le tableau ci-dessous montre le nombre d'élèves enregistrés comme ayant des besoins éducatifs spécifiques et qui sont intégrés dans des écoles ordinaires (1997-1998).

	Ecole maternelle	Ecole primaire	Ecole secondaire
Difficultés scolaires modérées	-	-	-
Difficultés scolaires modérées/sévères	9	-	-
Problèmes émotionnels/comportementaux sévères	-	8	49
Handicaps physiques	188	166	96
Problèmes sévères de santé ou maladie	-	-	-
Déficiences visuelles	59	102	87
Problèmes auditifs	50	97	140
Difficultés scolaires sévères	-	131	-
Total	306	504	372

Vingt étudiants ayant des besoins spécifiques sont intégrés dans des établissements supérieurs non-académiques (6 avec un handicap physique, 11 avec un handicap visuel et 3 avec un problème auditif).



Ces chiffres concernent exclusivement les élèves qui sont éligibles pour des ressources supplémentaires. Le nombre total d'élèves intégrés ayant des besoins spécifiques est plus élevé. Cela est dû à plusieurs raisons notamment au fait que les élèves ayant des problèmes légers ou modérés ne reçoivent un soutien que pour une période limitée dans le temps. Dès que le soutien prend fin, l'élève ayant des besoins éducatifs spécifiques n'est plus enregistré.

Enfin, il convient de noter qu'un très faible nombre d'élèves handicapés (moins de 0,1%) ne peuvent pas être intégrés dans un environnement scolaire. Ils ont accès à des prestations à domicile ou d'accueil de jour assurés par les services sociaux.

3.3.1.2 Financement

Situation générale

Le Gouvernement flamand finance à la fois l'éducation ordinaire et l'éducation spéciale. Il distribue les fonds pour couvrir les frais de personnel (enseignants et autres employés) et de fonctionnement. Le principe général qui consiste à financer les coûts de personnel ainsi que le budget de fonctionnement est basé sur le nombre d'élèves inscrits dans

l'école à une date précise. Le budget de fonctionnement et un capital d'heures d'enseignement sont mis à la disposition du Conseil d'Administration scolaire. Celui-ci dispose d'une grande liberté dans l'utilisation de ces ressources. Il n'y a pas de différences régionales dans cette procédure.

Financement de l'éducation spéciale

Le système de subventions pour l'éducation spéciale comprend plusieurs volets : le financement des écoles primaires et secondaires spécialisées, l'éducation intégrée et le projet d'une éducation spéciale dans les écoles ordinaires ("politique prioritaire d'éducation et soins extensifs").

La majeure partie des ressources pour l'éducation spécialisée est distribuée dans le cadre d'un système séparé **d'éducation spéciale**. Pour chacun des 8 types d'éducation spéciale et des quatre structures pédagogiques dans l'éducation spéciale secondaire, le nombre d'heures d'enseignement, le nombre d'heures allouées pour le personnel de soutien (thérapeutes, infirmières, personnel pédagogique, psychologique et social) ainsi que le budget de fonctionnement sont calculés selon des barèmes précis. Chaque type de structure éducative a son propre coefficient permettant de convertir le nombre d'élèves en un certain capital

d'heures. Ce sont les élèves ayant une déficience visuelle et auditive qui ont droit au coefficient le plus favorable.

De plus, le transport scolaire est gratuit pour les élèves qui fréquentent l'école spécialisée correspondant à leur type de besoins la plus proche de leur domicile.

Dans l'éducation primaire un élève qui fréquente l'école ordinaire coûte 98 140 FB, alors qu'un élève dans une école spécialisée revient à 315 482 FB (1997-1998). Dans l'éducation secondaire, un élève d'une école ordinaire coûte 229 356 FB, tandis qu'un élève d'une école spécialisée revient à 469 919 FB (1997-1998).

L'éducation intégrée (GON) est possible depuis les années 1980. Les élèves ayant des besoins spécifiques fréquentent une école ordinaire avec le soutien d'un enseignant et/ou de thérapeutes d'une école spécialisée. L'école spécialisée reçoit des heures supplémentaires d'enseignement et des heures supplémentaires pour le personnel de soutien en fonction du nombre d'élèves ayant des besoins spécifiques qu'elle soutient dans des écoles ordinaires. Le nombre d'élèves est calculé pour chaque année scolaire le 30 septembre. Les enseignants et les thérapeutes qui fournissent un soutien dans les écoles ordinaires reçoivent les heures supplémentaires. L'ampleur et le type de ressources supplémentaires sont déterminés en fonction de la nature et de la gravité du besoin spécifique concerné. Ces ressources sont liées à l'élève individuel: ainsi, les écoles n'ont guère la possibilité d'utiliser ces fonds de manière flexible. Un deuxième paramètre détermine des ressources supplémentaires: la nature de l'intégration. Seule l'intégration à plein temps et permanente permet d'obtenir des ressources supplémentaires substantielles. Toutefois, les élèves ayant des besoins spécifiques et qui sont intégrés dans des écoles ordinaires donnent droit à des ressources supplémentaires très limitées par rapport à ce qu'ils coûteraient s'ils étaient dans des établissements d'éducation spéciale.

Le gouvernement flamand subventionne également les équipements techniques et les matériels scolaires dont les élèves handicapés ont besoin dans les écoles ordinaires.

Les systèmes de financement décrits précédemment sont extensibles et susceptibles d'évoluer. Le gouvernement est en train d'introduire, sur une base expérimentale, des formes de financement conditionnel. C'est le cas pour des programmes récents mis en œuvre dans des établissements ordinaires et qui concernent la politique d'éducation prioritaire (pour les jeunes immigrés) et la politique de soins extensifs s'adressant aux problèmes de ceux qui prennent du retard dans leur scolarité (jeunes défavorisés ayant la nationalité belge). Ces projets d'éducation spéciale dans des écoles ordinaires sont conçus pour des



groupes cibles précis. Le gouvernement souhaite encourager les écoles à prêter d'avantage attention aux différences entre élèves.

Le financement est conditionnel, puisqu'une école n'a droit à des heures d'enseignement supplémentaires que si elle accueille un nombre substantiel d'élèves appartenant au groupe cible, et si elle a développé une approche fondée sur un projet clair et un plan d'action. Le groupe cible justifiant un élargissement des dispositifs spécialisés est défini sur la base de plusieurs caractéristiques sociales (essentiellement la situation familiale et professionnelle).

Processus décisionnels en matière de financement de l'éducation spéciale

Le nouveau centre CLB ou un autre service agréé décide de l'admission des élèves dans un dispositif d'éducation spéciale. Les parents reçoivent un certificat basé sur une recherche multidisciplinaire concernant les besoins de leur enfant. Ce certificat précise quel type d'éducation spécialisée correspond aux besoins de l'élève; il est indispensable pour l'inscrire dans une école spécialisée. L'inscription dans une école spécialisée libère automatiquement les ressources. La même procédure s'applique à l'admission à l'éducation intégrée (GON). Toutes les parties concernées élaborent ensemble un plan d'intégration basé sur le certificat GON.

Pour les projets mis en œuvre dans le cadre de la politique d'élargissement du dispositif spécialisé dans les écoles ordinaires et de la politique d'éducation prioritaire, la procédure est la suivante: l'école fournit tous les ans l'information concernant le groupe cible et le plan d'action lié aux priorités définies par le gouvernement. L'Administration vérifie que la demande est conforme aux exigences légales. Ensuite, un comité de membres de l'Administration, l'Inspectorat ainsi que des experts externes évaluent les demandes et allouent des heures d'enseignement supplémentaires en fonction de la taille du groupe cible, de la qualité du plan d'action proposé, de l'évaluation par l'Inspectorat de la façon dont les heures d'enseignement supplémentaires ont été utilisées au cours de l'année précédente, des fonds disponibles et du nombre d'élèves dans l'école. Les heures d'enseignement supplémentaires sont réservées.

Les écoles jouissent, dans le cadre de la législation, d'une relative autonomie dans l'utilisation des heures d'enseignement supplémentaires ainsi que des heures de travail du personnel non- enseignant. Leur autonomie est encore plus prononcée en matière de contenu de l'éducation. Les ressources supplémentaires et le budget d'éducation ordinaire sont séparés et doivent être utilisés pour des objectifs particuliers et des groupes cibles. Ce manque de cohérence pose un problème aux écoles. On a pu noter des tentatives de lier les subventions pour

l'éducation prioritaire et les projets d'élargissement des dispositifs spécialisés.

Efficacité, rendement et pratiques stratégiques

Aucune recherche n'a été effectuée concernant le rapport entre le système de financement et l'intégration. Cependant, le développement de l'éducation spéciale est considéré comme un problème d'autant plus important que le mode de financement est un système ouvert et que les coûts de revient d'un élève qui reçoit une éducation spécialisée est trois fois plus élevé que ceux d'un élève dans l'éducation ordinaire. Ainsi, le système de financement encourage la ségrégation des élèves ayant des besoins spécifiques. Le placement est récompensé financièrement.

Le fait que les dispositifs d'éducation spéciale existent principalement dans un circuit séparé d'écoles spécialisées, limite la possibilité pour les parents de choisir de façon responsable quel type de scolarisation ils souhaitent pour leur enfant ayant des besoins éducatifs spécifiques.

Le projet d'élargir les dispositifs d'éducation spécialisés dans les écoles ordinaires vise à transformer celles-ci, afin que les élèves ayant des besoins spécifiques puissent y être éduqués. Cependant, jusqu'à présent, l'éducation spéciale continue à s'étendre. Il est clair que toutes les parties concernées sont de plus en plus conscientes du problème, mais les écoles ordinaires ne sont pas capables de mettre ce projet en pratique dans leurs salles de classe.

Les subventions supplémentaires pour les écoles ordinaires sont nécessaires mais non suffisantes. Le financement doit être comparé aux résultats.

Les effets négatifs du système actuel de financement sont les suivants :

- Le financement de chaque élève individuellement peut mener à une compétition entre écoles pour avoir d'avantage d'élèves
- Un financement accru de l'éducation des élèves ayant des besoins spécifiques dans un établissement séparé limite la liberté des parents de choisir une école ordinaire, les poussant à opter pour l'école disposant du maximum de ressources liées aux intérêts de leur enfant
- Le système conduit souvent des enseignants des écoles ordinaires à ne pas consacrer d'efforts supplémentaires dans ce domaine.

De plus en plus de parents sont en compétition pour obtenir les ressources nécessaires à l'éducation de leur enfant ayant des besoins spécifiques dans une école ordinaire.



Responsabilité

L'Inspectorat supervise la qualité de l'éducation en examinant attentivement la situation dans chaque école. Il contrôle ainsi l'utilisation de la majeure partie des ressources financières consacrées à l'éducation spéciale dans les écoles spécialisées. Tous les ans l'Inspectorat évalue l'utilisation des fonds dans le cadre des projets d'élargissement des dispositifs spécialisés dans les écoles ordinaires ainsi que la conformité de la politique d'éducation prioritaire avec les objectifs définis dans les plans d'action.

3.3.2 Communauté française

3.3.2.1 Education spéciale

Politique d'Inclusion/Intégration

En Belgique, l'organisation de l'éducation spéciale est similaire pour les communautés française et flamande. Il existe huit types d'écoles spécialisées et les dispositifs d'éducation spéciale sont concentrés dans des écoles spécialisées séparées. Ces écoles offrent une éducation aux élèves qui ne peuvent en bénéficier dans les écoles ordinaires.

Depuis 1986, la loi belge en matière d'intégration prévoit deux modèles. Le premier concerne les écoles spécialisées pour les élèves ayant des handicaps physiques, aveugles ou sourds. Les élèves qui ont de tels problèmes doivent pouvoir suivre des cours dans des écoles ordinaires et obtenir un diplôme. Ils restent inscrits à l'école ordinaire et ne sont pas étiquetés comme appartenant à l'école spécialisée, mais ils peuvent utiliser le bus gratuit prévu pour l'école spécialisée. Ils reçoivent une éducation ordinaire à plein temps avec quatre heures de soutien par élève dispensées par un enseignant d'une école spécialisée. La décision d'intégrer un élève peut être prise par l'équipe pédagogique de l'école spécialisée, l'association qui oriente l'élève en cours d'année scolaire (le Centre psycho-médico-social ou PMSS dans les écoles spécialisées; parallèlement à ces PMSS, il y a aussi des PMS dédiés au soutien dans les écoles ordinaires). Cette décision peut également être prise par les parents de l'enfant ou par l'enfant lui-même quand il est âgé de plus de 18 ans.

Le second modèle d'intégration concerne l'ensemble des huit types d'écoles spécialisées. Dans ce cas, les élèves demeurent inscrits à une école spécialisée mais reçoivent une éducation dans une école ordinaire avec une aide de l'école spécialisée (soutien psychologique, pédagogique et/ou thérapeutique). L'intégration peut être à temps partiel; l'élève passe alors une partie de son temps à l'école ordinaire et l'autre partie à l'école spécialisée. Elle peut également être à plein temps (avec le soutien d'une école spécialisée), provisoire, individuelle ou collective (intégration d'un groupe).

L'école ordinaire doit offrir une instruction adaptée aux besoins et aux capacités de l'élève. L'intégration peut être organisée au niveau de la maternelle, du primaire ou du secondaire et peut aussi être mise en œuvre entre deux types d'écoles spécialisées. En l'occurrence, la décision est prise par l'équipe pédagogique et le PMSS conjointement avec les parents et le directeur de l'école ordinaire. Cette décision fait l'objet d'un protocole d'accord de tous les partenaires (de l'école



spéciale ainsi que de l'école ordinaire), qui décrit le projet global d'intégration avec toutes ses modalités et les procédures de contact entre les deux écoles. Ce rapport est remis à l'Inspektorat, qui est chargé de l'évaluation. Chaque partenaire peut décider de mettre fin à l'intégration après en avoir notifié l'Inspektorat.

Définitions des handicaps/besoins éducatifs et éducationnels

La Communauté française dispose d'une structure similaire à celle de la communauté flamande. Il existe huit types de besoins éducatifs spécialisés:

Type 1 : est conçu pour les élèves ayant des difficultés scolaires légères

Type 2 : est conçu pour les élèves ayant des difficultés scolaires modérées ou sévères

Type 3 : est conçu pour les élèves ayant des problèmes émotionnels ou comportementaux sévères

Type 4 : est conçu pour les élèves ayant des handicaps physiques

Type 5 : est conçu pour les élèves en séjour de longue durée dans un hôpital ou dans un autre institution médicale.

Type 6 : est conçu pour les élèves ayant des déficiences visuelles

Type 7 : est conçu pour les élèves ayant des problèmes auditifs

Type 8 : est conçu pour les élèves ayant des difficultés scolaires complexes

Evaluation

Les difficultés éprouvées par un enfant peuvent être détectées en premier par les parents, les centres PMS qui travaillent avec les écoles ordinaires, l'enseignant ou encore l'équipe pédagogique de l'école ordinaire. L'étape suivante consiste à soumettre l'élève à un test dans un centre PMS. Le centre conseille aux parents d'envoyer leur enfant dans l'école qu'il estime le plus approprié aux besoins de leur enfant. Les parents sont libres de choisir une école ordinaire ou spéciale. Lorsqu'ils souhaitent que leur enfant reste dans une école ordinaire, celui-ci ne reçoit aucune aide spécialisée. Si les parents décident de suivre le conseil qui leur a été donné par le PMS, l'élève est obligé de suivre le type d'enseignement que le PMS estime être le plus approprié. Chaque école spécialisée est conçue pour répondre à un ou plusieurs types de besoins éducatifs spécifiques. L'évolution de l'élève dans une école spécialisée est supervisée par le centre PMS. Si nécessaire, l'équipe pédagogique de l'école et le centre PMS peuvent décider de changer le type d'enseignement. L'élève peut quitter l'école spécialisée et retourner à l'école ordinaire chaque année en septembre. Il n'est alors plus question de processus d'intégration: l'enfant redevient un élève ordinaire et ne reçoit plus d'aide de l'école spécialisée.

Si nécessaire, un enfant de 6 ans peut rester un ou deux ans de plus dans une école maternelle spécialisée suivant une décision de l'équipe pédagogique de l'école et du PMSS. Un élève de 12 ans peut fréquenter un établissement secondaire spécialisée, un établissement secondaire ordinaire, ou encore rester dans une école primaire spécialisée pendant un ou deux ans. La décision est prise car l'équipe pédagogique de l'école et le PMSS, conjointement avec les parents. L'élève peut fréquenter une école spécialisée jusqu'à l'âge de 21 ans.

Dispositifs pour les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques

La Communauté française de Belgique a des systèmes séparés pour les écoles spécialisées et les écoles ordinaires. Un soutien spécialisé est également possible au sein des écoles ordinaires. L'école spécialisée apporte un soutien aux élèves intégrés ayant des besoins spécifiques ainsi qu'à l'équipe pédagogique de l'école ordinaire. Un enseignant de l'école spécialisée coordonne l'intervention de l'équipe. Cet enseignant soutient les élèves intégrés qui sont encore inscrits à l'école spécialisée et les autres élèves qui ont besoin d'aide. Le nombre d'intervenants venant d'écoles spécialisées qui travaillent dans un projet d'intégration est calculé par l'école spécialisée selon la procédure habituelle. Toutefois, le nombre d'heures dispensées par l'enseignant pour aider les élèves est flexible.

Nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques

Le tableau ci-dessous indique le nombre d'élèves ayant des besoins spécifiques dans les différentes catégories (en 1998-1999). Cette année-là, près de 26 000 élèves au total ont reçu une éducation spéciale dans une école spécialisée.

Nombre d'élèves dans des écoles spécialisées (1998-1999)

Difficultés scolaires modérées	9,986
Difficultés scolaires sévères	4,094
Problèmes émotionnels/comportementaux sévères	4,319
Handicaps physiques	1,536
Problèmes sévères de santé ou maladie	1,027
Déficiences visuelles	241
Problèmes auditifs	594
Handicaps scolaires sévères	5,476
Total	27,255

En 1998-1999 le nombre d'élèves dans l'éducation spéciale était de 27 255. Cela représente environ 3,2% de la population totale du même groupe d'âge. Au niveau de la maternelle le pourcentage était de 0.7 %, au niveau primaire de 4,1 % et au niveau secondaire de 3,6%. Ces chiffres sont basés sur les données présentées dans le tableau ci-dessous.

Nombre d'élèves dans des écoles ordinaires et spécialisées (1994-1995)

	écoles ordinaire	sécoles spécialisées
école maternelle	153,924	1,029
école primaire	317,088	13,691
établissement secondaire	331,174	12,535
total	802,136	27,255

3.3.2.2 Financement

Situation générale

Dans la communauté française de Belgique, l'éducation d'un élève est financée par le gouvernement (68%), les provinces (2%), les villes (4%), et des allocations familiales versées par le Ministère des Affaires Sociales (26%). La majeure partie des aides gouvernementales sont dépensées dans le circuit éducatif ordinaire (82%); 6% sont dépensés dans des écoles spécialisées. Les dépenses par élève augmentent en fonction du niveau d'éducation. Entre 1988 et 1993, le budget alloué à la communauté française pour les coûts salariaux et de fonctionnement a augmenté (d'environ 17%) en raison de l'accroissement du nombre d'élèves et des coûts par élève. Le nombre d'élèves dans des écoles spécialisées est resté sensiblement le même, mais les coûts par élève ont augmenté. Il existe deux systèmes différents d'allocations, l'un pour les écoles ordinaires et l'autre pour les écoles spécialisées.

Le gouvernement détermine et alloue les subventions financières pour l'éducation selon la procédure suivante:

1. Le directeur de l'école évalue les dépenses pour l'année suivante, en se fondant sur les dépenses de l'année en cours
2. Le Ministère établit le budget de chaque école sur la base du nombre d'élèves et de l'évaluation des dépenses
3. L'école est informée de l'enveloppe budgétaire annuelle et reçoit les subventions tous les trimestres

4. A la fin du mois de juin et du mois de décembre, les écoles doivent soumettre un rapport financier

Le directeur de l'école est responsable des dépenses ainsi que des recettes et dispose d'une autonomie dans l'utilisation des fonds dans le cadre de la réglementation en vigueur. Les subventions distribuées par les municipalités et les provinces sont généralement accordées lorsque le directeur d'une école les demande. Le directeur obtient alors l'autorisation d'acheter ce dont l'école a besoin et envoie la facture à la province ou à la municipalité.

Financement de l'éducation spéciale

Il existe une instance administrative responsable du financement des écoles ordinaires aussi bien que spéciales. L'ampleur des fonds alloués à chaque école spécialisée est déterminée sur la base des dépenses prévues, des autres soutiens financiers et de l'évolution future de l'école (le nombre prévu d'élèves).

Le Ministère verse directement les salaires des enseignants, du personnel paramédical social et administratif, ainsi que du directeur. Les écoles reçoivent un budget pour les salaires du personnel supplémentaire (par exemple, pour le nettoyage et l'entretien).

Les écoles spécialisées reçoivent une subvention supplémentaire pour un médecin. Toutes les écoles se voit attribuer un budget pour les postes suivants : dépenses d'énergie (14%), dépenses administratives (0,06%), entretien des bâtiments scolaire (10%) et matériel pédagogique (5,04%). En outre, il existe une provision réservée pour l'achat de mobilier et de matériel informatique.

Efficacité, rendement et pratiques stratégiques

Les élèves ayant un handicap physique ou sensoriel qui sont intégrés dans une école ordinaire peuvent recevoir un soutien supplémentaire de la part d'un enseignant spécialisé. D'autres expériences d'intégration peuvent être menées dans un cadre établi conjointement par l'école ordinaire et l'école spéciale, avec l'accord de l'Inspectorat. Les deux écoles décident ensemble de la gestion de l'aspect financier de tels projets.

La communauté française de Belgique vient juste de commencer la mise en œuvre d'une politique d'intégration pour les élèves ayant des besoins spécifiques. On estime que le système de financement actuel ne paraît pas avoir un effet positif sur l'intégration. Pour les élèves ayant certains handicaps, le système favorise peu l'intégration.



Responsabilité

Le directeur de l'école doit envoyer au Ministère un rapport général des coûts et des revenus de l'école. De plus, tous les partenaires se réunissent dans l'école deux fois par an à des fins de consultation et de confirmation des activités de l'école. Cette procédure s'applique à toutes les écoles et à tous les niveaux.

3.4 Danemark

3.4.1 Education spéciale

Politique d'Inclusion/Intégration

En août 1994, un nouvel Acte sur les "Folkeskoles" (écoles primaires et collèges) est entré en vigueur. Cette loi représente la troisième et ultime phase d'une vaste réforme de l'administration et du contenu des "Folkeskoles". La principale innovation réside dans l'amélioration de la mise en œuvre des contenus d'apprentissage et dans le perfectionnement des méthodes utilisées pour évaluer les avantages et les effets de l'enseignement sur les élèves. Autre innovation : l'enseignement de chaque matière peut interagir de façon interdisciplinaire avec d'autres matières. Cela permet aux élèves de rester dans le même groupe avec les mêmes camarades de classe du CP jusqu'à la classe de troisième: ils peuvent partager les mêmes expériences avec des enfants de différentes origines et ayant une grande variété de capacités.

Un principe fondamental de la politique éducative danoise est que chacun doit avoir le même accès à l'éducation et à la formation : ceux-ci doivent être essentiellement gratuits dès l'âge de cinq ou six ans. Tous les élèves ont droit à une instruction adaptée à leur situation, à leurs capacités et à leurs besoins en temps qu'individu.

L'objectif de l'éducation spéciale et d'autres formes d'assistance pédagogique spécialisées est de favoriser l'épanouissement des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques, dans le cadre des Dispositifs prévus par l'Acte sur les "Folkeskoles". Tout doit être fait pour que les élèves quittent l'école avec des bases suffisantes pour poursuivre des études ou trouver du travail.

Le gouvernement danois élabore l'Acte, fixe les règles, les objectifs ainsi que le cadre général de l'éducation. Les autorités scolaires locales sont responsables de l'éducation de tous les élèves. Le conseil local (la municipalité) est responsable des dépenses d'éducation spéciale et pour d'autres formes d'assistance pédagogique spécialisée, excepté les dépenses pour les élèves ayant besoin d'un soutien important (8 800, soit environ 1,4%, en 1998-1999). Les dépenses pour ces élèves doivent être effectuées par le conseil du comté sauf pour une proportion fixe qui doit être payé par le conseil local de l'élève.

Définitions des besoins/handicaps éducatifs spécifiques

Au Danemark, il y a eu de nombreuses tentatives de définir l'éducation spéciale.



C'est une tâche difficile. La compréhension de ce qu'est l'éducation spéciale varie selon les pays: on risque ainsi de mélanger les contenus, les structures, les conceptions et d'effacer les distinctions. Au cours des dernières années, on s'est efforcé de définir le concept d'éducation spéciale sur la base du principe d'une école pour tous. L'éducation spéciale représente la capacité de l'école à soutenir les élèves dont les besoins ne peuvent être entièrement satisfaits dans le processus éducatif ordinaire. Toutefois, l'éducation spéciale n'est pas censée dispenser l'élève de suivre le dispositif éducatif général. Les buts de l'éducation s'appliquent à tous les élèves mais ceux-ci peuvent suivre différents parcours pour atteindre autant que possible ces buts.

Une éducation spéciale et diverses autres formes d'assistance pédagogique spécialisée sont offertes aux élèves dont le développement exige une attention ou un soutien spécialisés, qui ne peuvent être offerts dans le cadre d'une éducation ordinaire. Ces mesures d'éducation spéciale doivent être initiées rapidement, dès qu'il est clair que le développement normal d'un enfant est en jeu.

Evaluation

Il est admis qu'un élève ayant des besoins spécifiques ou dont la scolarité suscite des inquiétudes à d'autres égards peut-être recommandé pour une évaluation pédagogique et psychologique. Cette recommandation est transmise par l'enseignant ou le service sanitaire de l'école mais les parents et le directeur de l'école peuvent également entreprendre une telle démarche. Après avoir consulté les parents, le directeur de l'école envoie une demande au Bureau Consultatif PsychoPédagogique (PPAO). Cet organisme détermine si l'élève a besoin d'une éducation spéciale ou de toute autre forme d'assistance pédagogique. Le PPAO peut discuter de la situation de l'élève avec les enseignants ou d'autres personnes ayant transmis la recommandation, en se basant sur les informations fournies, avant de faire des propositions.

Lorsque le PPAO évalue un besoin spécifique, il rédige un rapport. Les parents doivent être informés du contenu de ce rapport. Une Recommandation d'Éducation Spécialisée est accordée après consultation des parents. La décision de mettre en œuvre un processus d'éducation spéciale ou d'offrir à l'élève toute autre forme d'assistance pédagogique spécialisée, est prise par le directeur de l'école. Lorsque le PPAO ou le directeur de l'école estiment que l'enfant n'a pas de besoins spécifiques, ils ne peuvent s'opposer à la volonté des parents qu'en avançant des arguments solides. Le PPAO supervise le développement des élèves qui sont orientés vers l'éducation spéciale. Au moins une fois par an, le PPAO décide de poursuivre, de modifier ou d'interrompre le processus d'éducation spéciale.

Dispositifs pour les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques

L'éducation spéciale peut être organisée de différentes façons

1. L'élève reste dans une classe de l'école ordinaire
 - a) et suit des cours d'éducation spéciale dans une ou plusieurs matières en complément de l'enseignement général.
 - b) et suit des cours qui remplacent et se substituent aux cours normaux dans une ou plusieurs matières.
2. L'élève ne fait plus partie de la classe de l'école ordinaire et toute son éducation est assurée dans une classe spécialisée soit au sein de l'école ordinaire soit dans une école spécialisée.
3. L'élève est inscrit soit dans une classe d'une école ordinaire soit dans une classe spécialisée mais reçoit une éducation dans les deux types de classes.

Des classes spécialisées existent pour des élèves ayant des difficultés scolaires, une dyslexie, une déficience visuelle, des problèmes auditifs et pour des élèves ayant un handicap physique.

Nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques

Au Danemark, environ 80 000, soit 12 à 13% du nombre total des élèves de l'éducation primaire et des collèges, reçoivent une instruction spécialisée pour des périodes plus ou moins longues de l'année scolaire (1998-1999). Parmi ceux-ci, 10 000 élèves sont éduqués dans des établissements séparés, 6 000 élèves suivent des cours spéciaux dans des écoles ordinaires, tandis que 4 000 élèves fréquentent des écoles spécialisées. Le pourcentage des élèves dans des dispositifs séparés est d'environ 1,5% : près de 0,6% dans des écoles spécialisées et 0,9% dans des classes spéciales d'écoles ordinaires. (Le nombre des élèves dans les "Folkeskoles" était d'environ 640 000 en 1998-1999).

3.4.2 Financement

Situation générale du financement de l'éducation spéciale

Les municipalités (ou les comtés lorsqu'il s'agit de l'éducation des élèves ayant des handicaps sévères) fixent le montant des fonds qui sont alloués à leurs écoles. Les municipalités reçoivent l'argent de l'Etat à travers des subventions globales qui dépendent de critères objectifs tels que le nombre d'habitants dans différents groupes d'âge et les taxes locales. Les autorités scolaires locales sont chargées de s'assurer qu'il y a assez d'argent pour offrir une éducation spéciale à tous les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques comme le prévoit la législation du pays.



Ce sont les autorités scolaires locales qui décident de l'allocation des ressources pour l'éducation spéciale.

Les processus décisionnels en matière de financement de l'éducation spéciale

Les décisions concernant l'éducation spéciale doivent être prises en tenant compte du cadre éducatif concret et de l'allocation spécifique. Il existe différents modèles concernant l'allocation pour l'éducation spéciale.

Subvention globale versée par le conseil local pour l'éducation spéciale

Le conseil local affecte une subvention pour l'éducation spéciale dans toutes les écoles de la zone. Cette enveloppe est parfois gérée par le directeur du PPAO. Un tel dispositif implique que le PPAO propose un certain nombre de cours d'éducation spéciale pour un élève donné, en se basant sur les ressources disponibles pour réaliser cette proposition.

Dispositifs avec des subventions décentralisées

Le conseil local peut accorder une subvention à chaque école pour des besoins d'éducation spécifiques en se basant sur le nombre d'élèves. Cette subvention peut aussi se fonder sur différents besoins potentiels pour des cours d'éducation spéciales dispensés par l'école en question. Les fonds sont gérés par le directeur de l'école conformément au principe établi par le Conseil d'Administration de l'école en matière d'éducation spéciale.

Les ressources pour l'éducation spéciale peuvent aussi être incluses dans le budget global de l'école. Dans ce cas, le Conseil d'Administration est responsable de l'allocation des ressources pour l'éducation spéciale conformément au Acte Scolaire d'Etat. Les décisions spécifiques sont prises par le directeur.

Il arrive qu'un besoin de cours d'éducation spéciale se manifeste dans le courant de l'année scolaire, et qui excède les prévisions de l'école. Dans une telle situation, il importe de répondre aux besoins des élèves ayant des besoins certifiés, quelles que soient les circonstances. Le conseil local, qui dispose d'une autonomie en la matière, est sollicité pour accorder une subvention spéciale afin de faire face à de telles situations extraordinaires.

Les écoles sont libres d'utiliser les fonds spéciaux à diverses fins: acquisition de matériels, mise en œuvre de méthodes pédagogiques, rémunération de spécialistes, recrutement d'enseignants supplémentaires.



Efficacité, rendement et pratiques stratégiques

Ces questions n'ont pas été évaluées au Danemark. Le mode de financement de l'éducation spéciale est le même que dans les autres secteurs du système politique du pays.

Rendement

Le PPAO suit le développement des élèves qui sont orientés vers l'éducation spéciale et décide au moins une fois par an de continuer, de modifier ou de mettre fin au processus d'éducation spéciale engagé. Les parents et les élèves doivent être informés de l'évolution du processus au moins une fois par an.



3.5 Angleterre et Pays de Galles

3.5.1 Education spéciale

Politique d'Inclusion/Intégration

Le dispositif actuel en matière de besoins spécifiques est fondé sur les Actes sur l'Éducation de 1981, 1993 et 1996. Le principe général est qu'un élève fréquente une école ordinaire si cela s'avère compatible avec les exigences suivantes : l'élève doit recevoir une éducation spéciale appropriée, sa présence ne doit pas empêcher les autres élèves de recevoir une éducation suffisante, les ressources doivent être utilisées de façon rentable, et les souhaits des parents doivent être pris en compte. L'approche fondamentale est la suivante : un placement dans une école spécialisée n'est envisagée que lorsqu'un placement dans une école ordinaire s'est révélé inapproprié.

Toutes les Autorités Educatives et Locales (LEA) sont formellement tenues de mettre en œuvre une politique d'intégration; toutefois, leurs méthodes varient selon les circonstances locales.

Cette politique d'intégration relativement bien implantée a été modifiée par l'Acte sur la Réforme Educative de 1988 et ses développements ultérieurs :

- Le Programme National s'applique à tous les élèves, et quelles que soient leurs difficultés scolaires.
- La plupart des subventions pour l'éducation allouées par les autorités locales sont transmises aux écoles, qui peuvent les utiliser comme elles le souhaitent, dans le cadre des obligations statutaires.
- Les écoles ont obtenu une plus grande autonomie et peuvent appliquer leurs politiques indépendamment du LEA.
- Les résultats de l'évaluation du Programme National et des examens publics sont publiés dans les league tables.
- Le droit pour les parents d'indiquer leurs préférences pour telle ou telle école a été étendu aux parents d'élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques.
- Le processus d'amélioration et de rentabilisation de l'éducation et de perfectionnement de l'éducation suscite un intérêt considérable.
- Le Code de Déontologie en matière d'Identification et d'Évaluation des Besoins Educatifs Spécifiques est en cours de révision.

Ces évolutions peuvent favoriser ou freiner l'intégration : tout dépend de la façon dont elles sont appliquées. Par exemple, les parents peuvent choisir des

écoles ordinaires ou spécialisées pour leur enfant; les écoles peuvent privilégier les élèves dont les résultats amélioreront leurs performances dans les league tables; les écoles peuvent dépenser plus ou moins que leur subvention nominale pour l'éducation spéciale, etc.

Définitions des besoins/handicaps éducatifs spécifiques

L'Acte sur l'Éducation de 1993 considère qu'un enfant a des besoins éducatifs spécifiques s'il a une difficulté scolaire exigeant la mise en œuvre d'un dispositif spécialisé. Un élève a une difficulté scolaire:

- s'il éprouve des difficultés sensiblement plus grandes que la majorité des élèves de son âge
- s'il a un handicap qui l'empêche totalement ou partiellement d'utiliser certaines ressources offertes aux élèves de son âge dans les écoles de la zone de l'autorité locale (LEA)
- s'il est âgé de moins de cinq ans et répond aux deux critères précédents (ou y répondrait s'il ne bénéficiait pas d'un dispositif spécialisé)

L'éducation spéciale signifie, pour un enfant âgé de plus de deux ans, un dispositif complémentaire ou séparé du dispositif éducatif prévu en général pour les élèves de son âge. Pour un élève âgé de plus de deux ans, ce terme recouvre tout dispositif éducatif quel qu'il soit.

Le Code de Déontologie en matière d'Identification et d'Évaluation des Besoins Éducatifs Spécifiques (DFE, 1994) reconnaît huit catégories de besoins : les difficultés scolaires, les difficultés scolaires spécifiques, les difficultés émotionnelles et de comportement, les difficultés physiques, auditives, visuelles, les difficultés d'articulation et de langage, et les problèmes médicaux. Ces catégories ne s'excluent pas mutuellement : elles constituent simplement une aide pour identifier et évaluer les difficultés scolaires et représentent une description générale de la façon dont ces difficultés se manifestent dans chacune des catégories. L'un des critères permettant de détecter l'existence d'un besoin spécifique est l'incapacité à suivre le programme national.

Évaluation

Le Code de Déontologie actuel recommande un modèle en cinq phases d'évaluation des besoins spécifiques. Signalons toutefois qu'une révision de ce Code est en cours et que ces cinq phases seront sans doute réduites à trois. Il s'agit d'un processus d'élargissement progressif du soutien offert à l'élève.

Au cours de la première phase, l'enseignant de la classe ordinaire identifie ou



enregistre les besoins spécifiques d'un élève et engage une procédure d'action après avoir consulté le coordinateur des besoins éducatifs spécifiques de l'école (SENCO). Lors de la deuxième phase, le SENCO assure la récolte des informations et la coordination des besoins spécifiques de l'élève, en collaboration avec son enseignant ordinaire. Au cours de la troisième phase, le SENCO et l'enseignant ordinaire sont soutenus par des intervenants spécialisés externes. Lors de la quatrième phase, l'autorité locale éducative décide si une évaluation statutaire est nécessaire et, le cas échéant, effectue une évaluation multidisciplinaire. Lors de la phase finale, l'autorité éducative locale détermine si une déclaration de besoins éducatifs spécifiques est nécessaire et, le cas échéant, élabore une telle déclaration.

L'évaluation exige un processus permanent et flexible de supervision, de contrôle et d'évaluation. Les parents aussi bien que les élèves doivent être impliqués dans toutes les décisions. De plus, le Code de Déontologie souligne que l'intervention précoce est décisive, que les besoins peuvent varier selon les caractéristiques de l'école, que l'évaluation doit comprendre toutes les données disponibles, que les outils et procédures d'évaluation doivent être culturellement neutres et que des agences multi-professionnelles doivent collaborer.

Les deux catégories de besoins les plus fréquentes sont les difficultés émotionnelles et de comportement, ainsi que les difficultés scolaires modérées. Un nombre croissant de difficultés scolaires spécifiques sont identifiées.

Dispositifs pour les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques

En Angleterre et au Pays de Galles, il existe une série continue de dispositifs impliquant un nombre croissant de dispositions spécifiques s'éloignant de plus en plus des conditions dans lesquelles sont éduqués la majorité des élèves. On peut distinguer les dispositifs suivants :

1. la classe ordinaire
2. une combinaison de la classe ordinaire et d'un dispositif spécialisé au sein de l'école ordinaire
3. une combinaison de la classe ordinaire et d'un dispositif spécialisé à l'extérieur de l'école ordinaire
4. un dispositif spécialisé dans l'école ordinaire (unité d'enseignement ou classe spécialisée)
5. un dispositif spécialisé à l'extérieur de l'école ordinaire (école ou centre de loisirs spécialisé)
6. un internat spécialisé

Les dernières statistiques gouvernementales (pour l'année 1998) indiquent

qu'il existe 1 229 écoles spécialisées en Angleterre: 1 143 sont gérées par les LEA, 65 sont opérées par des organisations de bénévoles et 21 reçoivent des subventions directes du gouvernement central; le statut et la nomenclature de ces écoles sont en cours de révision – et les futures statistiques prendront en compte ces modifications. Il n'y a pas de statistiques nationales concernant le nombre d'unités spécialisées rattachées à des écoles ordinaires, ou le nombre des classes spécialisées dans les écoles ordinaires.

Des enseignants itinérants extérieurs travaillent dans des écoles ordinaires, mais il n'existe pas encore de données concernant la répartition et le nombre de ces enseignants.

Nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques

Pour ce qui est du nombre d'élèves identifiés comme ayant des besoins spécifiques en Angleterre et au Pays de Galles, on dispose de données concernant le nombre d'élèves certifiés (pour les besoins les moins sévères) ou le nombre d'élèves inscrits sur le registre des besoins éducatifs spécifiques que toutes les écoles sont censées tenir à jour. Les statistiques publiées pour l'Angleterre et le Pays de Galles ne permettent pas d'identifier les données par âge (la seule distinction concerne les établissements primaires et secondaires), par type de dispositif et par catégorie de besoin spécifique. Il n'existe de statistiques nationales que pour les élèves certifiés.

En 1998, le nombre total d'élèves certifiés atteignait environ 2,9% de la population d'âge scolaire (en Angleterre seulement). En 1991, environ 2% de tous les élèves étaient certifiés. En janvier 1998, 58% des élèves certifiés étaient placés dans des écoles ordinaires. Le pourcentage d'élèves dans des écoles spécialisées variait de 0,2% à 2,4% de la population d'âge scolaire selon les Zones d'Autorité Locale.

Depuis 1996, les données chiffrées concernant les élèves figurant sur les registres d'éducation spéciale des écoles ordinaires sont transmises tous les ans au gouvernement. Ces données sont cependant difficiles à interpréter. Les recherches ont montré que des élèves ayant des besoins similaires peuvent être à des stades différents du processus.

Le pourcentage total d'élèves identifiés par les écoles primaires comme ayant des besoins spécifiques est de 19,9% (dont 1,5% sont certifiés) et le pourcentage des élèves ayant des besoins spécifiques dans les écoles secondaires est de 18% (dont 2,4% sont certifiés). Les variations selon les écoles et les Zones d'Autorité Educative Locale sont considérables.

Depuis 1990, le nombre d'élèves dans des écoles spécialisées en Angleterre a légèrement augmenté: il atteint aujourd'hui environ 100 000 (y compris les élèves dans les unités dites "de placement des élèves"). Cependant, comme le nombre global d'élèves augmente également (de 7,5 millions à plus de 8 millions), le pourcentage d'élèves dans des dispositifs séparés demeure assez stable et varie entre 1,2 et 1,3%.

Comme nous l'avons indiqué précédemment, le nombre d'élèves déclarés (certifiés) a augmenté au cours des cinq dernières années. C'est le cas plus particulièrement dans les établissements secondaires, où le nombre des élèves certifiés s'est accru de plus de 100% en cinq ans. Le tableau ci-dessous montre l'évolution de l'intégration des élèves certifiés en Angleterre. Les pourcentages représentent la proportion d'élèves certifiés dans le dispositif spécialisé.

	1991		1994		1996	
	Nombre d'élèves déclarés	%	Nombre d'élèves déclarés	%	Nombre d'élèves déclarés	%
total	153,228	2,0	194,541	2,5	227,324	2,8
<i>Etablissements ordinaires</i>						
Ecole maternelle	264	0,5	318	0,6	425	0,8
Ecole primaire	32,655	0,8	50,112	1,2	61,676	1,4
Ecole secondaire	29,056	1,0	50,142	1,7	65,137	2,2
Ecole spéciale	80 367	87,6	83,673	89,6	87,458	94,2
Unité de placement	-	-	-	-	1,826	26,6
<i>Autres écoles</i>						
Indépendantes	5,621	1,0	5,458	1,0	5,810	1,0
Spéciales non ordinaires	5,265	87,3	4,838	87,3	4,992	95,6

3.5.2 Financement

Financement de l'éducation spéciale

Tous les financements pour l'éducation spéciale sont, essentiellement, basés sur les besoins ou basés sur les tâches.

Le budget des écoles ordinaires est établi par le système de Gestion Local des



Ecoles (LMS) propre à chaque autorité locale. Les subventions dépendent principalement du nombre d'élèves inscrits et peuvent donc fluctuer d'année en année.

Toutes les écoles reçoivent dans leur budget de base des fonds destinés aux élèves ayant des besoins spécifiques. Ce budget de base est censé permettre de satisfaire tous les besoins ponctuels des élèves qui nécessitent un soutien supplémentaire ou des matériels différents, mais dont les besoins peuvent être satisfaits essentiellement par l'enseignant ordinaire dès lors que celui-ci reçoit les conseils et l'aide d'un enseignant spécialisé appartenant au personnel de l'école. Les budgets de base des écoles varient selon l'autorité locale, principalement en fonction des différences locales dans les unités où les ressources sont pondérées selon l'âge (age-weighted pupil units – AWPU); ces unités représentent 80% du budget de base de l'école.

Dans la plupart des cas, les écoles reçoivent des subventions supplémentaires pour les élèves dont les besoins sont plus importants et qui exigeront sans doute une assistance de la part d'agences externes tels que les services de soutien de l'autorité locale. Les allocations supplémentaires aux écoles sont déterminées par différentes méthodes selon les zones d'autorité locale d'éducation. On peut citer les suivantes :

- un barème indiquant le nombre d'élèves défavorisés sur le plan socio-économique. L'indice le plus commun à cet égard est le nombre d'enfants qui ont droit à des repas gratuits à la cantine
- les résultats des tests de sélection
- les "audits" de besoins spécifiques. Dans certaines zones d'autorité locale, les écoles doivent fournir des documents concernant tous les élèves ayant des besoins spécifiques, avec la description détaillée de leurs difficultés et du dispositif mis en place pour satisfaire leurs besoins. Ensuite, on détermine le degré de ces besoins et des ressources supplémentaires sont libérées
- Le registre des besoins spécifiques de l'école. Celui-ci contient les mêmes informations que l'audit mais sous une forme plus générale : il se contente de présenter la liste des élèves inscrits à l'école à différents phases du Code de Déontologie (phases 1 à 5). Le Code prévoit essentiellement une série de dispositifs de soutien de plus en plus élargis. Le besoin de services de soutien externes se fait sentir à partir de la phase 3. Les écoles reçoivent en général des ressources supplémentaires pour des élèves dans la phase 3, et occasionnellement dans la phase 2. Il faut prévoir un dispositif pour les élèves dans la phase 1 avec les ressources pondérées en fonction de l'âge.



Au sein d'un même district d'autorité locale, différentes méthodes peuvent être utilisées pour les écoles primaires et secondaires; dans bien des cas, plusieurs méthodes sont associées pour déterminer le niveau d'aide requis. Les ressources supplémentaires sont destinées à permettre à l'école d'acquérir des conseils et une aide auprès d'agences externes.

Il est admis que les ressources d'une école ordinaire sont insuffisantes pour satisfaire aux besoins des élèves certifiés (environ 3% de la population d'âge scolaire). Pour un élève certifié, les ressources supplémentaires sont le plus souvent allouées à l'école sous forme de soutien ou de fournitures ou encore d'argent, que l'école est libre de dépenser de la façon qu'elle estime la plus adaptée aux besoins de l'élève.

Certaines écoles ordinaires possèdent des unités spéciales ou sont des écoles "subventionnées". Ces écoles reçoivent dans leur budget des fonds supplémentaires pour un nombre déterminé d'élèves ayant des besoins spécifiques identifiés et parfois relativement importants. Ces fonds supplémentaires ne diminuent pas, même si le nombre effectif d'élèves descend au-dessous du chiffre initial. La classification terminologique et les ressources effectives ne déterminent pas nécessairement les niveaux d'intégration ou les types de dispositifs.

Le budget des écoles spécialisées dépend de l'Organisme de Gestion Locale des Ecoles Spécialisées (LMSS); il est principalement déterminé par le nombre de classes disponibles. Le budget n'est pas sensiblement modifié lorsque le nombre d'élèves fluctue. La notion de place est déterminée par une formule préétablie et se réfère en général à un type et à un niveau de besoin. A l'heure actuelle, les budgets sont basés le plus souvent sur des allocations de subventions qui ne tiennent pas compte de cette formule et qui sont souvent influencés par les recommandations gouvernementales en matière de recrutement.

Lorsque des écoles spécialisées ont une "place vacante", les autorités locales s'attendent souvent à ce qu'elles en profitent pour se lancer dans des projets extérieurs avec des écoles ordinaires. Dans certains districts d'autorité locale, les écoles spécialisées ont toujours des "ressources inutilisées" pour travailler avec les écoles ordinaires. De nombreuses écoles spécialisées s'associent avec des écoles ordinaires pour permettre aux élèves de passer du temps dans des classes ordinaires ou d'utiliser leurs équipements. Les écoles reçoivent rarement de l'argent pour de telles activités.

L'autorité locale décide du nombre et du type d'écoles spécialisées ainsi que du nombre de classes qu'elles offrent.

Les processus décisionnels en matière de financement de l'éducation spéciale

Dans l'Evaluation des Dépenses Standards (SSA), le gouvernement établit le budget global de la zone d'autorité locale nécessaire pour assurer un niveau standard des services. Pour l'éducation, ce budget se compose de cinq sous-éléments (correspondant aux phases du processus éducatif); l'éducation spéciale obéit à une formule basée sur des mesures socio-économiques. Les autorités locales ne sont pas tenues de suivre les propositions de budget du SSA et sont libres de dépenser les sommes globales disponibles à leur guise.

Les méthodes utilisées par les autorités locales pour calculer le budget des écoles varie considérablement, tant par les indicateurs qu'elles utilisent que par leur complexité. De même, les budgets globaux des écoles sont fixés par les mécanismes LMS et LMSS de l'autorité locale; ils sont basés sur des formules et doivent être approuvés par le gouvernement central. Une fois que les écoles ont reçu la totalité des fonds, elles sont libres de les dépenser comme elles l'entendent.

Il est difficile d'évaluer avec exactitude les dépenses totales des autorités locales pour l'éducation spéciale. Elles sont estimées à 12-15% des budgets éducatifs disponibles.

Dès que les fonds ont été versés à une école, celle-ci peut utiliser l'argent comme elle l'entend. Cependant, la liberté accordée en la matière aux termes du LMS est limitée par les Responsabilité Statutaires pour l'éducation spéciale attribuées aux Administrateurs Des Ecoles (au titre de l'Acte sur l'Education de 1993 et 1996), ainsi que par le fait que toutes les écoles obligatoires "sont concernées" par le Code de Déontologie en matière d'Identification des Besoins Educatifs Spécifiques (DFE 1994).

Efficacité, rendement et pratiques stratégiques

En théorie, les systèmes de financement sont conçus afin que les subventions servent à satisfaire un besoin concret tel qu'il se manifeste quotidiennement. C'est pourquoi la responsabilité de l'éducation spéciale est accordée à ces mêmes écoles auxquelles on a distribué les ressources nécessaires pour accomplir cette responsabilité. Cette règle joue en faveur de l'intégration : le soutien peut être fourni là où se trouve l'élève plutôt que de rester disponible dans un dispositif séparé.

Cependant, en ces temps de contraintes budgétaires où bien d'autres pressions s'exercent sur les écoles et les enseignants, il y a un risque que les besoins éducatifs spécifiques soient considérés comme un "problème" que l'on ne peut résoudre qu'avec des ressources supplémentaires. Ces élèves risquent d'être



orientées exclusivement vers les écoles qui ne les considèrent pas comme un problème. Les écoles qui sont perçues comme étant efficaces avec des élèves ayant des besoins spécifiques, risquent un recrutement déséquilibré et incohérent. Cela pourrait affecter les concepts mêmes d'intégration et d'inclusion.

La question du rapport entre le mode de financement et les niveaux d'intégration (ainsi que de l'efficacité des divers modes d'allocations des ressources) suscite un vif intérêt. Et pourtant, il n'y a pas d'études systématiques concernant ces sujets.

La plupart des discussions sur l'efficacité du financement en Angleterre et au Pays de Galles tournent autour des indicateurs utilisés pour allouer les ressources spéciales supplémentaires. Les données concernant certains indicateurs sont aisément accessibles. La collecte de certaines autres données exige davantage de temps et d'argent, mais devrait permettre de mieux cibler les subventions.

Responsabilité

En règle général, les écoles ne sont pas tenues d'informer les autres écoles de la façon dont elles dépensent les ressources éducatives spéciales et du bilan de leurs dépenses. Cela arrive toutefois, lorsque des dispositifs informels entre groupes d'écoles ont été mis en place dans un district donné. Les écoles doivent aussi répondre à l'autorité locale et se soumettre à une inspection formelle effectuée par l'"OFSTED" (Le Bureau des Standards). De façon plus informelle, l'allocation de ressources sera envisagée par les membres des services de soutien itinérants et le conseiller en besoins éducatifs spécifiques (là où ces postes existent encore). Néanmoins, il n'est pas facile de savoir comment les écoles mènent leur politique d'éducation spéciale et quelle place ils y réservent pour l'allocation de ressources.

Tous les élèves certifiés sont passés en revue une fois par an, mais cette procédure varie considérablement. Ces données sont peu utilisées lorsqu'il s'agit de mettre en balance les progrès accomplis et les besoins sur le terrain. Au niveau national, la Commission des Audits a publié un rapport sur le financement éducatif spécialisé, mais le dispositif des besoins spécifiques n'y est pas évalué.

Les parents doivent être informés du dispositif dans chaque école particulière et doivent être régulièrement impliqués dans les interventions et l'évolution de l'enfant dès qu'il est enregistré comme ayant un besoin spécifique. Le Code de Déontologie souligne que les parents sont des partenaires du processus éducatif.

3.6 Finlande

3.6.1 Education spécialisée

Politique d'Inclusion/Intégration

En Finlande, un récent débat public sur les valeurs et les politiques concernant les personnes handicapées et les dispositifs d'éducation spéciale a influencé le mouvement de réforme nationale des droits civiques. La Loi Directrice sur l'Instruction (1999) prévoit que chacun reçoive une éducation adaptée à son âge, à ses capacités et à ses besoins éducatifs spécifiques. Chacun a droit à un environnement d'apprentissage de haute qualité. Dans le processus éducatif, la coopération avec l'environnement familial est nécessaire.

La Loi Directrice sur l'Instruction oblige chaque municipalité à offrir un enseignement scolaire complet à tous les élèves ayant l'âge de la scolarité obligatoire sur son territoire. La municipalité peut déléguer une partie de ses obligations en collaborant avec d'autres municipalités ou en faisant appel à d'autres institutions éducatives telles que les écoles spécialisées d'Etat.

Les réformes de l'administration scolaire menées dans les années 1990 et la décentralisation du processus décisionnel vers les municipalités ont réduit le nombre des écoles spécialisées, tandis que des classes spécialisées ont été mises en place dans les écoles ordinaires.

L'éducation spéciale est offerte à tous les élèves qui sont incapables de suivre l'instruction ordinaire du fait d'un handicap intellectuel ou physique, d'une difficulté scolaire ou pour une autre raison. Les élèves qui ont des problèmes ou des difficultés scolaires mineures ou d'adaptation au travail ont le droit de recevoir une éducation spéciale dans le cadre de l'instruction ordinaire. La législation ne classe pas les élèves en "types" de handicap.

La municipalité et l'école ont le devoir d'intégrer les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques dans le système éducatif ordinaire. Les autorités éducatives sociales et sanitaires doivent coopérer pour organiser l'instruction des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques.

La première alternative en matière de dispositifs d'éducation spéciale est d'intégrer les élèves ayant des besoins spécifiques dans des classes ordinaires et, lorsque cela s'impose, de fournir une éducation spécialisée dans de petits groupes d'apprentissage. C'est seulement lorsque cette approche n'est pas possible que la deuxième alternative est envisagée : un dispositif d'éducation spéciale dans un groupe, une classe ou une école spécialisés.



Les élèves handicapés ont droit à une éducation préscolaire d'une durée de deux ans, assurée soit par les autorités éducatives, soit par les autorités sociales. Les autorités éducatives sont chargées de concevoir et de mettre en œuvre cette éducation. La municipalité peut également prévoir une éducation supplémentaire d'une durée d'un an pour les élèves ayant déjà achevé leur scolarité obligatoire.

Le gouvernement finlandais a approuvé un Plan de Développement pour la période 1995-2000. Les principes généraux de ce plan sont : une qualité élevée, l'égalité des chances et un apprentissage pour la vie.

Le Conseil National de l'Éducation et le Ministère de l'Éducation ont lancé un projet de recherche et de développement pour la période 1997-2001, visant à rendre l'école secondaire plus flexible tant du point de vue de son contenu que de sa structure. La partie du projet qui concerne l'éducation pour les élèves ayant des besoins spécifiques est basée sur les conclusions d'un rapport d'évaluation de la situation dans l'éducation spéciale. L'objectif est d'améliorer l'organisation opérationnelle et les pratiques d'intégration de l'éducation spéciale aux niveaux régional, municipal, de l'école et de l'élève, ainsi que de recueillir des informations sur le succès et la faisabilité des pratiques d'intégration. Autres objectifs: améliorer le processus d'identification des élèves ayant besoin d'une aide spéciale, et faciliter leur accès à des formes de soutien et d'instruction appropriés.

Parmi les projets lancés en 1996, citons :

- le développement de l'intégration et la création de modèles de planification au niveau des municipalités, des écoles et des élèves, l'organisation et la mise en œuvre d'une éducation spéciale intégrée en coopération avec divers groupes d'intérêt.
- des études au cas par cas concernant les dispositifs d'éducation spéciale réussis et leurs bilans financiers.
- des statistiques concernant les dispositifs, les ressources et les coûts de l'éducation spéciale permettant suivre en permanence des besoins éducatifs à l'échelle du pays, ainsi que d'acquérir des données comparatives sur les effets des différences régionales et municipales.
- Un parcours personnel doit être élaboré pour chaque élève transféré vers l'éducation spéciale.

Définitions des besoins/handicaps éducatifs spécifiques

La législation ne catégorise pas les élèves ayant des besoins spécifiques, mais la classification des divers secteurs d'éducation spéciale est déterminé par les besoins éducatifs de ces élèves. Ces besoins spécifiques comprennent neuf catégories de base.

-
- 
1. Les élèves ayant des difficultés scolaires légères
 2. les élèves ayant des difficultés scolaires modérées
 3. les élèves avec des déficiences auditives
 4. les élèves avec des déficiences visuelles
 5. les élèves avec des déficiences physiques et autres
 6. les élèves avec des difficultés émotionnelles et sociales
 7. les élèves avec des difficultés scolaires spécifiques
 8. les élèves avec des déficiences intellectuelles sévères
 9. les élèves ayant d'autres problèmes tels que : l'épilepsie, le diabète et d'autres problèmes qui n'appartiennent pas aux autres catégories.

Pour les élèves ayant des difficultés scolaires spécifiques, une éducation à temps partiel est offerte.

Au total, environ 15% des élèves des écoles primaires et des collèges ont des besoins éducatifs spécifiques. C'est la catégorie 7 qui compte le plus d'élèves : environ 11,2% de tous les élèves dans écoles primaires et les collèges correspondent à ce type de besoins spécifiques. La catégorie 1 représente 1,7% et les autres catégories ont des pourcentages de moins de 1%.

Evaluation

Il est possible de transférer un élève vers l'éducation spécialisée quand il ne peut suivre l'enseignement dans une classe ordinaire, ou se montre par ailleurs incapable de s'ajuster à une classe ordinaire. Dans de tels cas, c'est le Conseil d'Administration de l'école qui prend les décisions concernant les dispositifs d'éducation spécialisée. Il doit entendre auparavant l'opinion des parents et d'un spécialiste. Si nécessaire, l'élève doit se soumettre à un examen médical et psychologique effectué par un expert et un rapport social est établi concernant l'élève et son environnement.

Dispositifs pour les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques

Le nombre d'écoles spécialisées a diminué, passant de 362 en 1991 à 306 en 1994. Par ailleurs, le nombre des classes d'éducation spéciale séparées a augmenté : en effet, des groupes provenant d'écoles spécialisées qui ferment, sont incorporés dans des écoles primaires et des collèges ordinaires.

L'état gère huit écoles primaires et collèges spécialisés. (En 1994-1995, 562 élèves fréquentaient des écoles spécialisées d'Etat). Ces écoles étaient principalement conçues pour des élèves ayant des déficiences auditives ou visuelles, ou encore des déficiences physiques et autres. Les écoles spécialisées d'Etat servent également de centres nationaux pour le développement et les



services éducatifs; en outre, elles négocient les politiques les concernant avec le Conseil National de l'Education.

Au cours de l'année scolaire 1994/1995, il y avait 3 290 enseignants spécialisés et enseignants de classes spécialisés, 413 enseignants à temps partiel travaillant dans l'éducation spéciale, et 1 600 assistants dans les écoles primaires et les collèges. Les enseignants de classes spécialisées travaillent avec des élèves dans les écoles primaires et les collèges. Les enseignants spécialisés s'occupent d'élèves dans des classes ordinaires qui ont besoin d'une formation spécifique à temps partiel et ont des difficultés scolaires spécifiques ou qui, de façon plus général, ont des difficultés à étudier et à se concentrer, ou encore, dans leurs relations sociales.

Nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques

Au cours de l'année scolaire 1994-1995, le nombre total d'élèves dans les écoles primaires et les collèges atteignait environ 587 500, dont 15% étaient impliqués dans une forme ou une autre d'éducation spéciale.

On estime que 2 ou 3% environ de tous les élèves du CP à la 3ème reçoivent une éducation spéciale séparée dans des écoles spécialisées ou des classes spécialisées au sein d'écoles ordinaires. De 12 à 13% de tous les élèves du CP à la 3ème reçoivent une éducation spéciale à temps partiel. Pour la plupart des élèves, cela implique de quitter leur classe ordinaire quelques heures par semaine, afin de recevoir une instruction au sein d'un groupe plus réduit, ou individuellement. Moins de 1% de tous les élèves recevant une éducation spéciale sont pleinement intégrés dans des groupes d'enseignement ordinaires.

Bien que le placement des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques dans des groupes d'enseignement ordinaires soit considéré comme la mesure appropriée, l'intégration à plein temps s'est révélée difficile. Les élèves ayant des déficiences visuelles sont à cet égard une exception : 90% d'entre eux fréquentent des classes ordinaires.

La politique d'intégration n'a pas réussi à diminuer la part de l'éducation spéciale dans des classes séparées. La croissance de l'éducation spéciale à temps partiel, qui peut être considérée comme une forme d'intégration, n'a pas provoqué une diminution des classes spécialisées. L'éducation dans de telles classes est une tradition bien enracinée depuis longtemps en Finlande, où l'on privilégie encore la ségrégation. Le placement en classes spécialisées est en général permanent : les réductions répétées des subventions allouées pour l'enseignement de rattrapage et l'éducation spéciale à temps partiel ont eu pour effet de diminuer les chances pour ces élèves de retourner dans le circuit ordinaire. Ainsi, le système de financement a une influence considérable sur l'intégration.

3.6.2 Financement

Situation générale

La responsabilité du financement de l'éducation en Finlande est partagée entre l'Etat et les municipalités. Les allocations d'Etat sont régies par l'Acte sur le Financement Educatif et Culturel. Le système de financement de l'éducation recouvre les allocations statutaires d'Etat pour les coûts de fonctionnement, les aides discrétionnaires de l'Etat et d'autres formes de subventions. Les critères dans ce domaine sont les mêmes quel que soit le statut de l'organisme qui en bénéficie. Les subventions de l'Etat pour les dépenses courantes sont allouées sur la base de taux unitaires fixes (établis tous les ans) par étudiant, par heure d'enseignement, etc. Ces fonds sont calculés de façon à couvrir 57% des coûts de fonctionnement. Le facteur principal dans la détermination des subventions d'Etat est le nombre d'élèves. La subvention peut être allouée à la municipalité, à un consortium inter-municipal, à une communauté privée ou à une fondation. Les fonds ne sont réservés à aucun poste particulier. Il existe un Acte distinct prévoyant la répartition des responsabilités financières entre les écoles primaires et les collèges, les lycées, l'éducation professionnelle et la culture.

Compte tenu de leur population, toutes les municipalités payent une part égale des coûts éducatifs. Le système de financement intègre les différences économiques entre les municipalités en modulant leurs revenus. On calcule un taux fixe national par habitant, qui doit être assuré par les municipalités ; cela représente leur participation aux coûts éducatifs et culturels. Ainsi, ce dispositif répartit la charge globale équitablement entre les municipalités. La subvention d'Etat allouée à une municipalité spécifique est égale à la dépense unitaire calculée pour cette municipalité, moins le taux de participation municipale fixée à l'échelle nationale.

Pour les écoles primaires et les collèges, les taux fixes sont basés sur les coûts par étudiant; ceux-ci sont calculés deux fois par an en se fondant sur les dépenses effectives.

Le financement de l'éducation spéciale

Les subventions d'Etat sont calculées à partir des chiffres de dépenses par étudiant fournis par les municipalités au mois de septembre. On calcule ainsi des données moyennes nationales (les élèves dans l'éducation spécialisée pèsent plus lourd dans la balance). Ce système est relativement flexible. L'Etat ne prescrit pas la façon dont les municipalités doivent utiliser les subventions. Les municipalités peuvent dépenser les fonds et organiser leurs services éducatifs comme elles l'entendent. On admet à



priori que les municipalités sont prêtes à allouer des fonds à l'éducation spéciale, dans la mesure où les élèves ayant des besoins spécifiques comptent davantage dans les calculs. Si nécessaire, l'Etat peut débloquer des subventions discrétionnaires supplémentaires pour faire face à d'éventuels coûts imprévus.

Développements récents

Du fait de la récession économique au début des années 1990, les ressources allouées pour l'éducation spéciale ont été considérablement réduites. L'évolution des coûts, tant dans l'éducation spéciale que dans l'éducation ordinaire, a considérablement changé au cours de cette décennie. Cependant, au niveau national, les coûts par élève recevant une éducation spéciale constatés dans les écoles primaires et les collèges ont davantage diminué que l'ensemble de leurs coûts moyens. De plus, l'évolution des coûts de l'éducation spéciale présente des différences régionales considérables et diffère aussi selon les types d'institutions d'éducation spéciale. Les tendances observées aboutissent à présent à des variations moindres dans les coûts par élève, quelles que soient l'institution éducative, la municipalité et la région.

Processus décisionnels en matière de financement de l'éducation spéciale

Les écoles peuvent décider de la façon dont elles utilisent l'argent qu'elles reçoivent. Tous les ans, lors d'une réunion du personnel, les enseignants présentent les besoins de financement au directeur. L'allocation des ressources est ensuite distribuée et le directeur transmet une proposition au conseil scolaire municipal, qui décide de la répartition des ressources entre les écoles de la municipalité.

Il n'existe pas de fonds séparés pour l'éducation spéciale; ceux-ci font partie des subventions à l'éducation ordinaire. Ainsi, diverses subventions peuvent être utilisées avec flexibilité en fonction des besoins précis de l'école.

Efficacité, rendement et pratiques stratégiques

Le système de financement n'entrave pas le processus d'intégration. Le système fondé sur des subventions d'Etat est totalement flexible et facilite la mise en œuvre de l'intégration. Cependant, il faut noter qu'aucune évaluation en la matière n'a été effectuée jusqu'à présent.

Responsabilité

L'administration centrale supervise et évalue l'adéquation de la répartition des fonds.

3.7 France

3.7.1 Education spéciale

Politique d'Inclusion/Intégration

En France, l'éducation est obligatoire de l'âge de 6 à 16 ans. Le système éducatif est divisé en trois niveaux: l'école primaire, qui comprend deux niveaux, l'école maternelle et l'école élémentaire (8 ans); le collège (4 ans); et le lycée (3 ans). Au cours de leur dernière année au lycée, les élèves sont autorisés à passer le baccalauréat (général, technologique ou professionnel).

L'école primaire est divisée en trois cycles. L'école maternelle est fréquentée par des élèves de 3 à 6 ans; près de 100% des enfants de cet âge fréquentent effectivement la maternelle. Pendant les deux premières années, ils acquièrent les apprentissages premiers. La dernière année fait partie d'un cycle d'apprentissage fondamental qui inclut également les deux premières années de l'école primaire. Pendant les trois dernières années de l'école, les apprentissages premiers acquis par les élèves sont développés et renforcés. L'enseignement secondaire comprend le collège et le lycée. Le collège est divisé en trois cycles: l'adaptation (première année), un cycle central (deux ans) et un cycle d'orientation (un an). Après le collège, les jeunes gens sont orientés vers un lycée général, technologique ou professionnel. Plus de 92% de tous les élèves poursuivent leurs études après l'âge de 17 ans. Environ 14% accomplissent leur cycle primaire dans une école privée (20% au niveau secondaire). Toutefois, la plupart des écoles privées ont signé des contrats avec l'État et font partie du service public éducatif.

Depuis le milieu des années 1970, le système éducatif français a connu une série de changements qui peuvent se diviser en trois catégories. Tout d'abord, dans le cadre légal et réglementaire du système éducatif actuel, une grande variété de méthodes d'enseignement a été développée dans les classes ordinaires. Cette diversité apparaît indispensable pour s'adresser à des populations hétérogènes. En deuxième lieu, le système administratif de l'Éducation nationale, comme toutes les institutions publiques, a été réorganisé conformément aux lois sur la décentralisation territoriale, qui ont transféré les responsabilités de l'État central vers les autorités locales (régions, départements, communes). Cette décentralisation territoriale s'est accompagnée d'un processus de déconcentration administrative qui a transféré les responsabilités des organismes centraux (Ministère) vers les services locaux de l'Éducation nationale (Rectorats, Inspecteurs d'Académie). Ces deux processus convergents ont permis au système



de mieux s'adapter aux conditions locales ou régionales. Enfin, depuis l'adoption de la Loi du 10 juillet 1989, le concept même du droit des élèves à recevoir une éducation a été redéfini puisqu'il n'est plus limité à la scolarité obligatoire. Chaque élève a le droit de fréquenter une école maternelle dès l'âge de 3 ans.

De plus, tout jeune doit avoir accès à une éducation lui permettant d'acquérir une qualification professionnelle, s'il ou elle le désire. Cette notion est totalement non-discriminatoire puisqu'elle s'applique à tous les élèves ou adolescents, qu'ils aient ou non des besoins éducatifs spécifiques. En outre, un mémorandum publié en novembre 1991 et cosigné par le Ministère de la Santé Publique et des Affaires Sociales précise que l'école, le collège ou le lycée le plus proche du lieu de résidence d'un élève handicapé doit en principe l'accueillir et assurer son intégration scolaire. De même, on considère qu'il est prioritaire, dans des zones défavorisées, de commencer à éduquer les élèves dans les écoles maternelles dès l'âge de deux ans.

L'éducation spéciale n'est pas sous la juridiction exclusive du Ministère de l'Éducation Nationale. Elle est aussi supervisée, dans une large mesure, par le Ministère de la Santé Publique et des Affaires Sociales, ainsi que par le Ministère de la Justice. L'éducation spéciale est basée sur un réseau serré de classes, d'écoles et d'établissements spécialisés; il faut souligner qu'une politique destinée à prévenir les difficultés scolaires a été mise en oeuvre. La tendance générale aujourd'hui est d'éviter, autant qu'il est possible, d'envoyer un élève dans une institution spécialisée lorsque cela n'est pas absolument nécessaire. De surcroît, la politique actuelle est de minimiser le temps passé par un élève dans une institution spécialisée.

La politique d'intégration du système devrait également être favorisée par la flexibilité rendue possible par la décentralisation du processus décisionnel. La prise de décision par les instances locales facilite la coopération entre les diverses institutions et les services locaux. Cependant, malgré une politique claire qui vise à développer l'intégration éducative, la mise en pratique de cette stratégie se heurte à un certain nombre de difficultés. Plusieurs problèmes et obstacles subsistent. Ils doivent être résolus afin d'aider à fournir une éducation adéquate aux élèves les plus vulnérables.

Définitions des besoins/handicaps éducatifs spécifiques

La Loi-Cadre pour les Personnes handicapées du 30 juin 1975 est caractérisée par le fait qu'elle ne définit pas un handicap ou une personne handicapée. La législation française a délibérément choisi de procéder autrement: on a créé un

organisme local, la Commission Départementale d'Education Spéciale (CDES) qui décide quelles mesures financières ou d'assistance scolaire doivent être offertes à chaque élève individuel. Aucune action ne peut être engagée sans le consentement préalable des parents de l'enfant. Il découle de cette disposition que la seule définition possible est la suivante: "un enfant handicapé est un enfant pour lequel la CDES a pris une décision".

Une autre disposition de la loi doit être soulignée: les mesures de la CDES ne sont jamais permanentes et elle sont limitées dans le temps. Ainsi, la CDES peut fournir une aide aux élèves ayant un handicap sensoriel, moteur ou intellectuel, une maladie ou un handicap chronique. Par ailleurs, elle n'est qualifiée que pour orienter les élèves vers certains établissements et services (appelés médico-pédagogiques). Il en résulte (puisque la CDES peut prendre de décisions d'orientation exclusivement vers des dispositifs médicaux et éducatifs) que d'autres élèves peuvent être orientés vers des institutions ou confiés à divers services par une décision médicale, ou conformément à une décision rendue par un juge de tribunal pour enfants qui considère qu'ils sont "en danger", ou en accord avec des mesures d'"assistance sociale aux élèves". Ces élèves aussi ont des "besoins spécifiques" mais leur orientation n'est pas décidée par le CDES.

Au 1er janvier 1992, 57,8% des élèves et des adolescents admis dans des institutions médico-éducatives (contrôlées par le Ministère des Affaires Sociales) avaient des déficiences intellectuelles (plus ou moins sérieuses); 20,2% avaient d'autres déficiences psychologiques, 7,4% des déficiences auditives, 3,0% des déficiences visuelles, 6,3% des déficiences motrices et environ 5% avaient des handicaps multiples. Leur nombre total atteignit environ 108 000. Au cours de l'année scolaire 1993-1994, environ 48 000 élèves (2% de la population scolaire totale) ont fréquenté des classes spécialisées dans des écoles primaires. Un peu moins de 120 000 adolescents ont suivi des classes spécialisées dans des écoles élémentaires ou des institutions spécialisées contrôlées par le Ministère de l'Education Nationale (4% de la population de ce groupe d'âge). De toute évidence, il est plus facile de réduire le nombre des élèves qui fréquentent des classes spécialisées dans des écoles primaires.

Evaluation

Comme nous l'avons expliqué plus haut, les besoins spécifiques des élèves sont évalués selon diverses procédures et sous la juridiction de différentes autorités. Pour les élèves et les jeunes (jusqu'à l'âge de 20 ans) concernés par la Loi-Cadre pour les Personnes Handicapées (1975), les CDES sont chargées de décider des



mesures d'orientation. L'élève peut être orienté vers un contexte d'éducation ordinaire ou spécialisée (son programme peut inclure, si nécessaire, un projet d'intégration personnel et un programme de réinsertion ou de suivi thérapeutique contrôlé par des services spécialisés). Il peut être envoyé dans un établissement médico-pédagogique. Aucune décision d'orienter un élève vers ces écoles, services ou établissements ne peut être prise sans une autorisation de la CDES.

Lorsque les mesures d'orientation ne nécessitent pas d'aide financière des organismes de la sécurité sociale, la CDES délègue ses responsabilités aux Commissions pré-primaires, primaires et secondaires (CCPE et CCSD) chargée de contrôler les cas individuels sur des zones géographiques plus réduites. Les études statistiques concernant les élèves et les adolescents suivis par les Commissions d'Education Spéciale sont menées conformément avec la classification standard établie par l'Organisation Mondiale de la Santé dans sa version française publiée en janvier 1989 sous le titre Classification des Déficiences, des Handicaps et des Inadaptations.

La CDES est également compétente pour accorder une Allocation d'Education Spéciale (AES) à une personne qui a la responsabilité permanente d'élever et d'éduquer un enfant. Toutefois, les AES sont soumises à une condition particulière: le taux de handicap doit être égal à au moins 50%. Ce taux est évalué en fonction de l'état de santé de l'élève et selon une échelle officielle (dernière publication: novembre 1993). Une AES est accordée pour une période limitée dans le temps: les paiements cessent dès que l'état de santé de l'enfant s'est amélioré. L'AES peut être accordée aux enfants et aux adolescents âgés de 0 à 20 ans. Par conséquent, une personne adulte peut avoir droit, selon son état de santé et son degré d'autonomie, à une Allocation pour Adulte Handicapé et dans certains cas à d'autres types d'aides.

Soulignons que de nombreux élèves peuvent bénéficier de mesures préventives et d'aides spécialisées (sans aucune intervention de la part de services ou de dispositifs médicaux et éducatifs), que ce soit dans une école ou à l'extérieur, sans une décision par une commission. Les services d'assistance dans le contexte scolaire sont offertes à la famille par des équipes pédagogiques sous la responsabilité du directeur d'établissement. Une aide peut être financée à l'extérieur de l'école par les agences de la Sécurité Sociale, sur présentation d'un certificat médical. D'autres formes d'assistance (par exemple, une aide gratuite pour les devoirs à la maison) peuvent être mises en place par les autorités territoriales (communes, départements) ou par des associations, telles que les organisations non-gouvernementales (ONG). Elles sont en général offertes aux familles par les services sociaux.

Dispositifs pour les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques

Les programmes d'éducation spéciale sont sous la responsabilité de divers ministères. Le Ministère de l'Éducation nationale élabore des programmes préventifs et de rattrapage pour les élèves ayant des difficultés à l'école. Il gère aussi directement un certain nombre de classes, sections et institutions pour les élèves et les adolescents ayant divers types de handicaps. De plus, il a l'obligation légale de payer les dépenses éducatives, que l'élève fréquente une école et/ou reçoive des soins médicaux. Le Ministère de l'Éducation nationale ne peut être déchargé de sa responsabilité de payer les enseignants qui s'occupent des élèves ayant des besoins spécifiques, quel que soit leur secteur. Le Ministère de Affaires Sociales est juridiquement compétent pour tous les établissements du secteur médico-pédagogique. Il supervise les institutions socio-éducatifs, bien que ceux-ci soient financés par les budgets départementaux. Certaines de ces institutions sont aussi autorisées par le Ministère de la Justice, qui est directement responsable de très peu d'établissements et de services. Enfin, le Ministère de la Santé Publique contrôle les institutions médicales.

Les structures du ministère de l'Éducation nationale

On peut distinguer trois types de structures ou d'établissements:

- des institutions qui fonctionnent dans le cadre des écoles "ordinaires" et dont la mission consiste à prévenir les difficultés scolaires;
- des institutions responsables de l'intégration collective et individuelle
- des institutions qui offrent une éducation générale et professionnelle "adaptée"

La première catégorie comprend des réseaux spécialisés (créés en avril 1990) dans l'assistance aux élèves qui éprouvent des difficultés au niveaux de la maternelle ou du primaire. Ces institutions proviennent des anciennes structures dites "d'adaptation": classes d'adaptation et "groupes d'aide psychopédagogiques" (les GAPP) créés en 1970. Ces réseaux d'assistance comprennent des psychologues scolaires et des enseignants spécialisés qui fournissent une aide éducative ou de réinsertion à de petits groupes d'élèves. Des classes d'adaptation peuvent aussi être mises en place (avec un maximum de 15 élèves par unité). Toutefois, ils ne doivent pas – en principe – éduquer un élève pour une période excédant une année. Les professionnels de ces réseaux n'interviennent que lorsque les familles ont été informées. Les tests psychologiques et les aides à la réinsertion sont sujets à un accord écrit préalable de la famille de l'enfant. Plus de 37% de tous les postes d'enseignement spécialisé sont consacrés à des réseaux

d'assistance. Leur mission principale est effectivement préventive.

Les autres structures offertes aux établissements scolaires sont surtout des dispositifs collectifs d'intégration ou d'enseignement "adapté". Les écoles primaires peuvent avoir des Classes d'Intégration Scolaire (CLIS). Il existe 4 types de CLIS, qui visent toutes à intégrer des élèves ayant des handicaps intellectuels, visuels, auditifs ou moteurs et à leur permettre de fréquenter l'école. La France compte moins de 5 000 classes de ce type. Il faut souligner que pour chaque élève fréquentant une CLIS, un projet d'intégration personnel doit avoir été défini. De plus, une partie de son intégration doit s'effectuer dans des classes ordinaires, en fonction de ses capacités. Le plus souvent, les élèves sont orientés vers les CLIS par la CCPE, mais de nombreux élèves reçoivent aussi une lettre de notification de la CDES leur permettant de bénéficier d'un programme de réinsertion ou thérapeutique assuré par un service medico-pédagogique, qui peut intervenir dans divers contextes de la vie de l'élève (école, maison, crèche, etc.). Ces services sont souvent appelés des Services d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD).

Des structures similaires aux CLIS ont été créées dans les collèges en 1995 pour les élèves ayant un handicap intellectuel: les Unités Pédagogiques d'Intégration (UPI). Ces unités sont plutôt rares. Elles sont conçues pour intégrer certains adolescents dans les écoles ordinaires après qu'ils aient fréquenté une CLIS ou une institution spécialisée. D'autres structures collectives existent dans les collèges et les lycées pour les adolescents ayant une déficience sensorielle ou motrice, mais elles ne sont pas appelées des UPI. Les élèves sont orientés vers ces dispositifs par les CCDS. La décision de la CCDS s'accompagne, si nécessaire, d'une lettre de notification adressée par le CDES pour un programme de suivi par un SESSAD.

Il reste quelques écoles primaires spécialisées (environ 60). A l'origine, elles ont souvent été prévues pour des élèves dont la santé était fragile, mais de nos jours elles remplissent une variété de tâches: par exemple, elles reçoivent des élèves ayant des déficiences sensorielles ou une maladie sérieuse.

La troisième catégorie de dispositifs a pour vocation de fournir un "Enseignement Général et Professionnel Adapté" aux adolescents, surtout dans les collèges. Ces sections, appelées SEGPA, sont au nombre de 1 500. Elles reçoivent des élèves âgés de 12 à 16 ans et parfois jusqu'à 17 ou 18 ans. Ces structures sont mises en œuvre par un personnel spécifique: enseignants d'écoles spécialisés, enseignants de lycées professionnels; un directeur assistant coordonne les pratiques et méthodes d'enseignement et intervient sous la supervision du directeur du collège. Le premier but de la SEGPA est d'apporter aux élèves une éducation qui leur permettra d'accéder, plus tard, à une formation professionnelle

et d'acquérir un Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP).

Malgré bien les efforts, le nombre des élèves dans des SEGPA est resté stable (environ 120 000). La tendance actuelle est de continuer à introduire le concept de SEGPA dans plus de collèges, dans d'autres écoles professionnelles ainsi que dans le monde du travail. Cependant, les choses avancent lentement du fait des difficultés éprouvées par les enseignants avec les adolescents particulièrement difficiles.

Enfin, 82 établissements offrent une formule d'internat à des adolescents qui ont également besoin d'une éducation générale et professionnelle adaptés: ils sont appelés des "Etablissements Régionaux d'Enseignement Adapté". La plupart de ces EREA accueillent des élèves qui éprouvent les mêmes difficultés que ceux des SEGPA, mais qui ont de surcroît des problèmes familiaux et sociaux nécessitant une forme de d'internat. Certains EREA accueillent des élèves ayant des déficiences sensorielles et motrices et peuvent offrir un niveau d'enseignement équivalent à celui d'un lycée. Ils comprennent un service de soins médicaux. Il faut noter que les SEGPA sont seulement des sections au sein d'un établissement, tandis que les EREA sont des établissements autonomes avec leur propre directeur.

Afin d'être orienté vers une SEGPA ou une EREA, un élève a besoin d'une lettre de notification d'une CCSD. Comme toute décision émanant d'une commission, cette notification est obligatoire pour les établissements mais pas pour les familles, qui ont un droit d'appel.

Dispositifs contrôlés par d'autres ministères

Les structures conçues pour les élèves ayant des besoins spécifiques et qui sont sous la juridiction de ministères autres que la Ministère de l'Education nationale, sont variées et complexes. La plupart des institutions et services sont gérés par des associations ou des organisations privées à but non lucratif. Plusieurs établissements publics, représentant 20% des dispositifs, recouvrent trois secteurs: le médico-pédagogique, le socio-éducatif et le secteur des soins médicaux. Dans le secteur médico-pédagogique, il existe deux types de dispositifs: les services mobiles qui assurent une prévention précoce et des internats à temps partiel ou à temps plein qui fournissent des soins médicaux et une éducation à des élèves et des adolescents ayant divers types de handicaps.

Cinq catégories d'établissements médico-pédagogiques ont été créés pour accueillir des élèves ayant un handicap intellectuel, un handicap moteur, des handicaps multiples, des handicaps auditifs et des handicaps visuels. Les décrets publiés en 1988 et en 1989 visaient à créer de tels établissements ou à les

transformer en services spécialisés de soutien à domicile ou à l'école. On les appelle les SESSAD (Services d'éducation spéciale et de soins à domicile). Le but est d'offrir, autant que possible, un environnement de vie ordinaire, tout en fournissant les structures de soutien nécessaires.

Dans les secteurs socio-éducatifs et de soins médicaux, on trouve divers types d'établissements. Le secteur socio-éducatif comprend principalement des foyers qui sont gérés par l'Assistance Sociale et d'autres institutions de services financées par les budgets départementaux. Certains de ces établissements sont autorisés par le Ministère de la Justice pour les élèves qui sont "en danger moral" ou délinquants. Peu d'établissements sont gérés par le Ministère de la Justice. Le secteur de la santé comprend divers établissements de soins médicaux (services pédiatriques dans les hôpitaux et foyers de l'enfance offrant des soins médicaux).

Nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques

Environ 2,6% des élèves ayant l'âge de la scolarité obligatoire demandent une assistance pour une éducation spéciale (qu'ils soient intégrés dans des écoles ordinaires ou qu'ils fréquentent des établissements spécialisés). Ce pourcentage recouvre tous les secteurs contrôlés par les différents ministères. Les chiffres publiés par le Ministère de l'Education Nationale montrent qu'environ 2,4% des élèves du pays fréquentent des classes ou des écoles spécialisées. La plupart d'entre eux fréquentent des classes ou des écoles gérées par le Ministère de l'Education Nationale (voir ci-dessous).

N.B. Un grand nombre de ces élèves n'ont pas l'âge de la scolarité obligatoire.

Nombre d'élèves éduqués dans des structures spécialisées 1994-1995

Ministère de l'Education
Nationale 170,799

Ministère de la Santé et
des Affaires Sociales 127,019

Sur un total de 170 799 élèves recevant une éducation spécialisée dans un établissement du Ministère de l'Education Nationale, 48 413 reçoivent une éducation primaire et 122 386 une éducation secondaire. Une petite minorité de ces élèves fréquentent un établissement privé.

Nombre total des élèves fréquentant des écoles ordinaires

Ecoles maternelles 2,530,800

Ecoles primaires 3,964,100

1er cycle du secondaire	3,261,600
2ème cycle professionnel	688,600
2ème cycle général et technologique	1,482,100
Total	11,927,200

Parmi les élèves inclus dans ces chiffres, certains élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques fréquentent des écoles ordinaires à temps plein ou partiel. On évalue à 19 508 le nombre des élèves ayant des besoins spécifiques qui fréquentent des établissements primaires. Les chiffres ne sont pas disponibles pour l'éducation secondaire. La plupart des élèves (75%) sont à plein temps.

Par rapport aux années précédentes, le nombre des élèves envoyés dans des structures spécialisées a diminué. Jusqu'en 1980-1981, près de 100 000 élèves fréquentaient des classes spécialisées dans des écoles primaires; aujourd'hui, il n'y en a plus que 50 000. Au cours de la même période, les élèves fréquentant des écoles primaires n'a diminué que de 7%. Ainsi, par rapport aux chiffres fournis par l'OCDE en 1990, le pourcentage d'élèves fréquentant des institutions spécialisées a baissé: il était alors estimé à 2,7%.

3.7.2 Financement

Situation générale

Le gouvernement français a dépensé 563 milliards de Francs pour le système d'éducation publique en 1995, soit 7,3% du Produit National Brut (PNB) du pays. La Loi sur la Décentralisation Territoriale (de 1982 et 1983) a placé l'organisation de l'éducation sous la responsabilité de l'Etat: les dépenses de construction, de reconstruction, d'entretien et de fonctionnement sont alloués aux municipalités pour les écoles maternelles et primaires, aux départements pour les collèges et aux régions pour les lycées. L'Etat verse à chacune des autorités concernées des ressources équivalentes à ses dépenses, en transférant certains revenus fiscaux et en versant une aide générale à la décentralisation. Les contributions allouées par chaque instance de financement ont eu tendance à changer – la part de l'Etat a diminué (de 69% en 1980 à 65,4% en 1995). La part des autorités régionales est passée de 14,3% en 1980 à 20% en 1995.

Financement de l'éducation spéciale

La distinction, établie à des fins politiques et administratives, entre le secteur



social, le secteur de la santé, le secteur médico-pédagogique et le secteur spécialisé du système de l'Education nationale, ainsi que le mode de protection sociale fondé sur les risques plutôt que sur les bénéficiaires, réduit la précision des analyses effectuées dans ces domaines.

Dépenses en matière d'éducation spéciale ou adaptée

L'Etat est responsable de la scolarisation de tous les élèves et adolescents, quels que soient leurs problèmes au sein du système éducatif. Ce n'est que depuis la Loi de Politique Générale pour les handicapés adoptée en 1975 que le financement des dépenses d'éducation et de formation dans les établissements médico-pédagogiques est de la responsabilité de l'Etat. Les élèves délinquants et les élèves en danger peuvent être placés dans des établissements dépendant du Ministère de la Justice ou du Ministère des Affaires sociales. Cependant, quelle que soit la situation, si un accord ou un protocole a été signé entre les associations qui gèrent les autorités institutionnelles et académiques, des enseignants d'Etat peuvent être mis à la disposition de ces institutions pour garantir que les jeunes gens reçoivent une éducation dans les cas où ils ne pourraient pas être intégrés dans des écoles ordinaires.

Au niveau primaire, environ 6% du budget total est alloué à l'éducation spéciale, alors que les collèges et les lycées en reçoivent environ 2,4%.

Autres sources de financement

Les familles dont les enfants ont un handicap ou une maladie sérieuse ont droit à des "allocations d'éducation spéciale" (AES). Cette allocation familiale mensuelle est destinée à aider la famille à assurer les frais d'éducation de l'enfant. Toutefois, pour recevoir cette aide l'élève doit avoir un degré de handicap de 50% ou plus. En 1994, environ 0,6% des élèves de moins de 20 ans ont reçu l'AES. Plus récemment, en octobre 1991, un supplément a été créé pour les élèves avec un handicap particulièrement sérieux qui ont besoin de soins constants, hautement techniques, à tel point que l'un des parents doit s'arrêter de travailler (il y avait 2 200 bénéficiaires en 1994). L'AES est la seule allocation financière directe prévue pour les élèves avec des handicaps.

Modes de paiement

La majeure partie du budget social pour les élèves d'âge scolaire ayant des besoins éducatifs spécifiques est consacrée à des institutions spécialisées et aux salaires du personnel enseignant travaillant dans des institutions éducatives ou en

mission dans institutions médico-éducatives. Excepté les dépenses d'enseignement, le secteur médico-pédagogique est généralement financé par les services sociaux. En principe, un prix par journée est fixé pour chaque institution selon le type de ressources (humaines, matérielles) qu'elle utilise. Les paiements se font au cas par cas selon diverses méthodes – taux fixe, en fonction de l'activité, budget global.

Des subventions sont aussi accordées aux jeunes handicapés dans d'autres dispositifs légaux: par exemple, des institutions sont financées au titre de la protection légale des jeunes personnes; des prestations sont accordées dans le cadre de l'aide à l'enfance; des subventions sont versées dans le cadre des services de la santé publique (hôpitaux, soins et transports médicaux spéciaux, etc.)

Processus décisionnels en matière de financement de l'éducation spéciale

Cette question est complexe. En fait, en France, les institutions éducatives ne gèrent pas librement les fonds qu'elles reçoivent. Bien sûr, la plupart des institutions éducatives privées ont signé un accord de coopération avec l'Etat. La scolarité est gratuite dans ces institutions puisque l'Etat paie les salaires des enseignants. Pour ce qui est de leur rapport avec les commissions d'éducation spéciale, elles fonctionnent de la même manière que les institutions publiques.

Les écoles maternelles et primaires ne sont pas des entités légales et ne sont pas financièrement indépendantes. En ce qui concerne le personnel enseignant, le nombre de postes attribué à chaque école est décrété par l'Inspecteur Académique, le Directeur des services départementaux de l'Education Nationale (IA-DSDEN). Chaque IA-DSDEN dispose d'un portefeuille de postes inscrits au budget, qui lui a été attribué par l'administration centrale, suivant des critères de répartition. Ces postes prennent plus ou moins en considération la proportion de zones urbaines ou rurales à l'intérieur du département et le nombre d'écoles situées dans des zones difficiles, au niveau social et économique (zones d'éducation prioritaires, par exemple). Les IA-DSDEN ont pour mission d'assurer la répartition des enseignants conformément aux critères objectifs et aux directives de la politique de leur département.

En fonction du nombre d'élèves qui sont malades et/ou handicapés et qui ont besoin d'être intégrés, la municipalité peut être obligée de couvrir les dépenses supplémentaires pour améliorer l'accessibilité ou les équipements. Elle peut également recruter, dans certains cas, du personnel supplémentaire. En fait, certaines municipalités recrutent des assistants en Contrats Emploi-Solidarité: ceux-ci aident l'élève dans sa vie quotidienne à l'école. Si l'élève a besoin une



assistance thérapeutique ou de réadaptation, celle-ci sera financée par les services sociaux à travers des institutions ou des prestations conçues pour l'aider. Selon le cas, la CDES devra donner son approbation à ce financement. Sinon, un certificat médical est exigé.

Les établissements secondaires sont des entités légales avec une indépendance financière. Le conseil d'administration de l'établissement vote le budget, qui est toutefois soumis à des contraintes assez strictes. Le Recteur répartit les heures d'enseignement entre les établissements, sur la base d'une subvention globale de l'administration centrale. Cependant, un certain nombre de ces compétences sont, pour ce qui concerne les collèges, déléguées aux départements.

Les coûts d'entretien, de construction, de réparations et de fonctionnement des établissements sont pris en charge par les départements pour les collèges, par les régions pour les lycées et les établissements de formation professionnelle.

Lorsque des mesures d'intégration sont prises, elles obéissent aux mêmes règles de financement qu'au niveau de l'école primaire. Toutefois, dans ces cas, les directeurs d'établissement signent les accords au nom de l'Education Nationale. Le Conseil d'Administration est informé de tous les projets d'intégration.

Efficacité, rendement et pratiques stratégiques

La France est actuellement confrontée à des restrictions budgétaires et à une tentative de contrôler les dépenses de la Sécurité Sociale. Divers changements (restructuration, création de services et d'institutions pour certains types de soins, redéploiement du personnel, etc.) doivent être réalisés avec des enveloppes budgétaires strictement limitées. Les capacités des institutions médico-pédagogiques sont ainsi réduites, dans le cadre d'une tendance à intégrer progressivement les élèves dans des écoles ordinaires, afin de libérer des places, notamment pour les élèves autistes et les élèves ayant des handicaps multiples.

En ce qui concerne les modes de financement nécessaires pour l'intégration des élèves ou des adolescents ayant des besoins éducatifs spécifiques dans un environnement scolaire ordinaire, il existe de nombreux problèmes liés à la façon dont les ressources sont allouées et au processus décisionnel:

- La décentralisation et la déconcentration administrative libèrent les autorités centrales de la tâche d'appliquer la politique d'intégration éducative. Au niveau local, les décideurs sont plus conscients de l'importance de cette question, ce qui les conduit à travailler avec de nombreux partenaires. Les lieux où les décisions sont prises sont proches géographiquement de ceux où elles sont mises en œuvre, ce qui permet une plus grande efficacité. Néanmoins, la

décentralisation crée au début des disparités, liées aux conditions géographiques, économiques et sociales.

- Lorsque des jeunes ou des handicapés sont transférés vers des établissements ordinaires, on a souvent le sentiment que les "territoires" sont redéfinis, ce qui exige des changements organisationnels. De ce point de vue, l'intégration peut se heurter à des résistances, dans la mesure où elle oblige à redéfinir l'identité professionnelle du personnel des services sociaux et de la santé ainsi que celle des enseignants.
- En termes de logique de financement des organisations, il est clair que pour les institutions, le principe d'un "prix à la journée" ne correspond pas aux besoins d'une approche d'intégration. Ainsi l'une des pré-conditions du fonctionnement des institutions spécialisées peut être un obstacle considérable à une intégration à grande échelle.
- Le manque de ressources financières supplémentaires rend difficile la prise de décisions importantes concernant la formation et le recrutement de personnel, les équipements et l'amélioration des infrastructures des établissements.

La législation française actuelle concernant la famille donne la priorité aux allocations accordées aux personnes plutôt qu'au financement de projets pour le développement de leur environnement. Il est parfaitement légitime d'accorder une assistance financière, telle que l'allocation d'éducation spéciale, aux personnes handicapées. Celle-ci constitue une forme de solidarité nationale à l'égard de ces personnes, et elle représente un pour eux un symbole fort dans le cadre de la Loi de Politique Générale de 1975. Il n'en reste pas moins évident, toutefois, que les difficultés d'accès à de nombreuses institutions éducatives, sportives ou culturelles, et, à un moindre degré, l'absence d'adaptation des infrastructures scolaires (par exemple, pour les élèves ayant des déficiences sensorielles et motrices) constituent des obstacles à l'intégration dans les écoles ordinaires.

Cependant, l'idée d'adapter l'environnement peut avoir un autre sens: il peut également s'agir de revoir les méthodes de travail professionnel. Jusqu'à récemment, les classes ou sections spécialisées dans les institutions ordinaires et les institutions spécialisées travaillaient côte à côte, de façon un peu "juxtaposée", plutôt que de créer des dispositifs communs ou des réseaux. En créant une nouvelle synergie fondée sur des contributions réciproques et un financement équitable, on pourrait donner une puissante impulsion à l'intégration éducative, sociale et professionnelle des personnes ayant des besoins spécifiques.

L'hypothèse selon laquelle l'aide financière accordée aux parents d'enfants handicapés, sous la forme d'une allocation d'éducation spéciale, mène à des abus



n'est pas soutenable. De fait, les modes d'attribution de cette allocation sont suffisamment stricts. Il n'en reste pas moins que la crise sociale et économique et le chômage accélèrent le processus de marginalisation éducative des enfants dont les familles sont exclues socialement, ou sont en voie de l'être. Ces processus génèrent indirectement des populations d'élèves dont les besoins spécifiques sont davantage liés à la marginalisation sociale de leurs parents.

Responsabilité

Il est important de souligner la forte diversification des responsabilités ainsi que des processus décisionnels. Cette complexité tient, d'une part, à la pluralité des financeurs: l'Etat, les autorités locales et régionales, les organisations d'assurance maladie, les caisses d'allocations familiales. Elle est aussi due à la multiplicité des centres décisionnels: décisions à différents niveaux de l'administration de l'Education nationale, décisions médicales, décisions légales, décisions des commissions d'éducation spéciale, décisions des autorités locales et régionales. Cette multiplicité des instances décisionnelles recouvre la complexité des réglementations et des principes juridiques, qui peuvent être parallèles ou se chevaucher. Enfin, il est clair que la décentralisation territoriale et la déconcentration administrative contribuent à accroître la diversité déjà existante, liée aux conditions géographiques, économiques et sociales ainsi qu'aux disparités des ressources.

Dans le secteur social et de la santé, l'évaluation obéit davantage à l'obligation d'utiliser des moyens appropriés qu'à une réelle obligation d'obtenir des résultats. Comme dans le domaine médical, il y a une obligation de fournir des soins mais non de soigner le patient.

Dans les institutions sociales et médico-sociales, il faut noter que le financement – ainsi que le contrôle de l'utilisation des fonds alloués – est maintenant basé sur des indices d'exécution des tâches, dans le cadre des procédures en vigueur et des ressources disponibles, et sur des indices d'intensité de l'activité.

En règle générale, le financement n'est qu'accessoirement basé sur des indices liés à la qualité des résultats. Il faut toutefois signaler que de nombreux points sont maintenant contrôlés sur la base de divers indices et de critères, par exemple, la qualité du contact avec les enfants ou les adolescents et la qualité du contact avec les parents.

Quels qu'il soient, les indices choisis doivent être pertinents, précis, fiables, aussi constants que possible et en nombre suffisamment limités pour ne pas rendre les comparaisons trop complexes (ou même impossibles).

3.8 Allemagne

3.8.1 Education spéciale

Politique d'Inclusion/Intégration

En Allemagne, ce sont principalement les Länder qui sont responsables de la législation et de l'administration du système éducatif. Le droit des élèves handicapés à une éducation et une formation adaptées à leurs besoins est inscrit dans les constitutions des Länder et des dispositions plus précises sont formulées dans leur législation éducative. Tous les Länder ont un Ministère de l'Education, des Affaires culturelles et de la Science : celui-ci représente l'autorité la plus élevée dans ces domaines.

L'instance qui assure la coopération entre les gouvernements des Länder et la Conférence Permanente des Ministères de l'Education et des Affaires culturelles des Länder de la République Fédérale Allemande (cette conférence est appelée "KMK"). Ses résolutions ont valeur de recommandations. Les ministres ont la responsabilité politique de transformer ces recommandations en articles de loi. Plusieurs décisions adoptées par la Conférence Permanente des Ministères ont permis d'harmoniser le développement et l'organisation de l'éducation spécialisée dans les Länder.

Le Ministère de l'Education de la Science et de la Technologie du Bund (Bundesministerium) est responsable des projets pilotes, et des projets en général, pour les lycées et la formation professionnelle. Bien que les Länder soient en général responsables de l'éducation dans leur propre Land, il est arrivé – par exemple, lors de certaines innovations comme les premières classes "d'intégration" – que le Bund prenne l'initiative de financer un nombre considérable d'études pilotes visant à intégrer et à soutenir les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques.

Au cours des 20 dernières années, la politique d'intégration s'est orientée vers un meilleur soutien éducatif pour les élèves ayant un handicap dans des établissements intégrés. L'Allemagne possède un système différencié d'écoles spécialisées conçu pour garantir un soutien approprié aux élèves handicapés ayant l'âge de la scolarité obligatoire. Aujourd'hui, chacun s'accorde à reconnaître que le but de l'éducation est l'intégration des enfants handicapés dans la vie professionnelle et la société. Toutefois, la façon dont cet objectif peut être atteint fait l'objet d'un débat. En 1988, le KMK a décidé que le système des besoins éducatifs spécifiques devait être plus flexible. La terminologie a changé : on ne parle plus de "besoin d'éducation spécialisée" (dans une école spécialisée) mais de "besoins éducatifs spécifiques". Une nouvelle compréhension des handicaps et des



besoins éducatifs a permis de développer davantage d'intégration, de perfectionner les techniques de diagnostic et d'assurer une intervention et une prévention précoces plus efficaces, des meilleures conditions d'ensemble dans les écoles ordinaires, des approches plus ouvertes en matière d'instruction et d'éducation, ainsi qu'une meilleure appréciation des avantages pour les élèves.

Dans une recommandation publiée en 1994, le KMK affirmait que l'éducation des handicapés devient de plus en plus une tâche nécessitant la coopération de toutes les écoles, et que l'éducation spécialisée doit être considérée comme une ressource nécessaire pour l'éducation générale. L'objectif est d'assurer l'égalité des chances pour les personnes ayant un handicap, en élaborant de meilleures normes de soutien éducatif spécialisé dans les écoles spécialisées et dans les écoles ordinaires. Le développement de l'éducation en général et la diversité des expériences concrètes d'intégration ont conduit à des changements visibles. Aujourd'hui, presque tous les Länder ont adapté leurs lois éducatives conformément à la recommandation du KMK. Plusieurs Länder ont mis en place des centres de conseils pour promouvoir la législation en matière d'éducation et pour la mettre en œuvre. L'Allemagne est actuellement dans une phase critique : le temps est venu de traduire les expériences positives d'intégration en lois et de les mettre en pratique à une échelle plus vaste.

Les premières évaluations et recherches concernant la question de savoir si l'intégration est possible dans les écoles ordinaires, ont eu dans l'ensemble des effets positifs. Les élèves ayant des besoins spécifiques ont obtenu des résultats identiques et parfois même meilleurs dans les écoles ordinaires que les élèves dans les écoles spécialisées. Les élèves handicapés et non-handicapés s'enrichissent mutuellement, notamment dans les domaines du comportement social, de la responsabilité, de l'indépendance et de la confiance en soi. L'approche qui prédomine actuellement est la suivante : l'école spécialisée n'est pas le seul lieu qui garantit que les besoins éducatifs spécifiques sont satisfaits de façon appropriée. En outre, il est probable que certains Länder modifieront leur loi scolaire et prévoient davantage d'éducation inclusive : on considère de nos jours que tous les élèves, y compris les élèves ayant des problèmes d'élocution, de comportement, scolaires, etc., doivent rester ensemble depuis le début de leur parcours scolaire.

Définitions des besoins/handicaps éducatifs spécifiques

Le terme utilisé actuellement en Allemagne est : "sonderpädagogischer Förderbedarf". Cette expression, qui est complémentaire avec le terme de "besoins éducatifs spécifiques" est définie dans la recommandation publiée par le KMK en

1994 comme "l'amélioration des soins et du soutien aux enfants et aux adultes qui sont handicapés ou qui ont des possibilités réduites en matière d'éducation, de développement et de formation".

Les élèves qui risquent d'avoir certains handicaps et/ou qui ont besoin d'un soutien supplémentaire du fait de leur situation problématique, et les élèves ayant des difficultés scolaires provisoires sont soutenus par un ensemble de mesures différenciées dans le cadre de la structure du système général ainsi que par une assistance et un soutien supplémentaires. L'éducation spéciale comprend les catégories suivantes en matière de besoins spécifiques :

- les aveugles
- les déficients visuels
- les sourds
- les déficients auditifs
- les handicapés intellectuels
- les handicapés physiques
- les élèves ayant des difficultés scolaires
- les élèves ayant des problèmes de comportement
- les élèves ayant des difficultés d'élocution
- les élèves en séjour hospitalier de longue durée

Dans la pratique, cette classification pose beaucoup de problèmes, principalement parce que de nombreux élèves handicapés ne peuvent être classés avec certitude et qu'un nombre croissant d'élèves souffrent de handicaps multiples.

Evaluation

L'évaluation des besoins spécifiques est basée sur des rapports multidisciplinaires. L'école spécialisée ou, dans certains Länder, les centres de soutien ou de ressources sont chargés d'élaborer de tels rapports. Lorsqu'une institution transmet une demande d'évaluation, les parents de l'enfant doivent être informés et consultés. Ils peuvent aussi faire une demande eux-mêmes et ont le droit de s'opposer à une décision de placement.

L'éducation des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques est de plus en plus considérée comme une des fonctions normales de tous les types d'école. Cela révèle un changement d'attitude à l'égard des élèves handicapés, de la façon dont ces élèves doivent être éduqués et exprime une nouvelle conception de l'évaluation et du diagnostic éducatifs. Pour apporter un soutien approprié à un élève ayant des besoins spécifiques, il ne suffit pas d'évaluer ses déficits intellectuels et



comportementaux, il faut aussi tenir compte des capacités de l'enfant, de son stade de développement et de son environnement éducatif et social. Les Länder ont débattu de ce changement des critères de diagnostic. La Recommandation adoptée par le KMK en 1994 affirme clairement la nécessité de dépasser les catégories traditionnelles de classification des élèves handicapés et d'adopter des approches différenciées de soutien et de développement individuel. Huit éléments-clés de diagnostic pour les élèves ayant des besoins spécifiques ont été sélectionnés : la motricité, la perception, la cognition, la motivation, la communication, l'interaction, l'émotion et la créativité.

Le diagnostic des besoins éducatifs spécifiques inclut une description des besoins spécifiques individuels, une décision concernant le processus éducatif, et l'établissement où l'enfant se voit offrir un soutien. Pour que les mesures de soutien soit adéquates, il est nécessaire d'obtenir un profil qualitatif et quantitatif comprenant une information concernant le développement de stratégies d'apprentissage et de comportement, les capacités perceptives, les rapports sociaux, l'aptitude à communiquer et à interagir, les conditions de vie, l'environnement scolaire et les potentialités de changement, ainsi que l'environnement professionnel.

La décision concernant le lieu où l'élève bénéficie d'un soutien doit envisager une forme adéquate d'organisation permettant de mettre en œuvre les méthodes pédagogiques et les mesures thérapeutiques. Celles-ci doivent être adaptées au handicap particulier de l'élève, correspondre à ses besoins socio-émotionnels, stimuler la prise de conscience de soi et le développement de la personnalité, et le préparer à relever les défis sociaux et professionnels.

Dispositifs pour les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques

Depuis 1975, un nombre croissant d'élèves handicapés ont été intégrés dans des écoles ordinaires à travers différents projets pilotes. Diverses formes de coopération entre les écoles ordinaires et spécialisées ont émergées et des approches en matière d'enseignement intégré ont été exploré dans la science de l'éducation. Au lieu de se focaliser sur les institutions, le processus est maintenant centré sur les besoins de l'individu.

Le soutien éducatif spécialisé comprend les formes suivantes d'organisation :

- Le soutien éducatif spécialisé par des mesures préventives
les élèves qui risquent d'avoir un handicap reçoivent une assistance préventive pour lutter contre l'émergence du handicap
- Le soutien spécialisé par des cours et une éducation conjoints (avec des non-handicapés)

l'éducation avec un soutien spécialisé peut être organisé dans les écoles ordinaires en coopération ou avec l'aide et le soutien pratique d'un enseignant spécialisé, d'autres professionnels, ou dans certains cas d'un travailleur social. Le soutien spécialisé est fourni dans la salle de classe, pendant les heures de classe ou à l'extérieur de la salle de classe, à temps partiel ou à plein temps selon la situation individuelle, organisationnelle et institutionnelle.

- Le soutien éducatif spécialisé dans les écoles spécialisées
les élèves dont les besoins spécifiques ne peuvent être satisfaits par les dispositifs d'une école ordinaire malgré le soutien du service pédagogique spécialisé itinérant, reçoivent une instruction dans des écoles spécialisées. Les écoles spécialisées planifient et garantissent un soutien individuel et une éducation adaptés aux besoins de l'élève.

Il existe dix types d'écoles et d'institutions spécifiques (1997)

pour aveugles	25
pour déficients visuels	30
pour sourds	43
pour déficients auditifs	55
pour handicapés intellectuels	750
pour handicapés physiques	168
pour les élèves ayant des difficultés scolaires	1,669
pour élèves ayant des problèmes de comportement	346
pour les élèves ayant des difficultés d'élocution	317
pour les élèves malades	149
autres	392
total	3,944

La catégorie intitulée "autres" comprend les institutions qui s'occupent d'élèves ne rentrant dans aucune catégorie de handicap individuel. Certaines écoles spécialisées fonctionnent souvent comme des écoles à plein temps ou des internats. De 1986 à 1996, le nombre d'écoles et d'institutions spécialisées est passé d'environ 3 000 à près de 4 000 (notamment du fait de l'unification de cinq nouveaux Bundesländer en 1990).

- Le soutien spécialisé sous des formes coopératives
De nombreuses écoles spécialisées et ordinaires développent une étroite



coopération pédagogique. Elles créent ainsi des opportunités pour des activités conjointes regroupant des élèves handicapés et non-handicapés. La coopération peut enrichir l'enseignement et la vie scolaire pour tous les participants et élargir les possibilités d'échanges entre les différents types d'école et programmes éducatifs.

- L'Éducation spécialisée par unités spéciales

Le but des unités d'éducation spécialisée, qu'il s'agisse d'institutions régionales ou supra-régionales, est de satisfaire les besoins individuels ou une variété de besoins différents et d'offrir une éducation spécialisée sous ses formes préventives, d'intégration et coopératives. Cette forme d'éducation, qui est dispensée par des spécialistes, est organisée aussi près que possible du domicile de l'élève.

- Le soutien spécialisé dans le cadre des centres pédagogiques spécialisés de soutien

En Allemagne, plusieurs Länder rendent la compétence pédagogique des écoles spécialisées accessible en transformant ces écoles en centres de soutien. La tâche essentielle de ces "Förderzentren" est de favoriser le professionnalisme et l'organisation. Ces centres fonctionnent comme des institutions régionales ou supra-régionales offrant différents prestations de soutien sous une forme préventive, d'intégration, institutionnelle ou coopérative. Il existe des différences dans les conceptions et les buts de ces centres, selon les Länder. Ils sont chargés du processus de diagnostic, d'organiser des cours pour les élèves ayant des besoins spécifiques, de conseiller les enseignants et de coopérer avec eux, d'offrir des informations de base, d'assurer la formation et de fournir les aides nécessaires ainsi que des matériels d'enseignement.

L'éducation spécialisée dans le secteur de la formation professionnelle et pendant la transition vers un environnement de travail

Les jeunes gens ayant des besoins spécifiques doivent se voir offrir l'opportunité de recevoir une formation professionnelle ou un soutien pour s'intégrer dans un environnement de travail qui correspond à leurs capacités et talents individuels.

- Le soutien éducatif spécialisé dans des classes spécialisées réduites

Ces classes sont organisées pour le soutien éducatif d'élèves manifestant des problèmes temporaires. Des éducateurs spécialisés s'occupent de ces groupes d'apprentissage. Certaines de ces classes sont liées à des écoles primaires ou secondaires : par exemple, des classes d'observation, des classes pour le diagnostic et la promotion, ainsi que des classes pour les élèves ayant des difficultés à lire et à écrire.

Nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques

Les statistiques nationales officielles incluent toutes les formes d'écoles spécialisées mais ne fournissent pas de données concernant les mesures d'intégration, de prévention et de coopération. Certains Länder ont publié un rapport sur l'évolution de l'intégration dans leur Land, avec le nombre d'élèves ayant des besoins spécifiques dans les différentes formes d'intégration. L'intégration varie entre 5 et 25% selon les Länder (1997).

Environ 4,4% de tous les élèves fréquentent une école spécialisée. Dans le tableau qui suit, on trouvera le nombre d'élèves avec des besoins éducatifs spécifiques dans les différentes écoles spécialisées.

Elèves ayant des besoins spécifiques dans des écoles spécialisées (1997).

Dans des écoles pour les difficultés scolaires	220,396
Dans des écoles pour handicaps physiques	20,701
Dans des écoles pour les handicaps intellectuels	60,735
Dans des écoles pour des troubles de l'élocution	32,195
Dans des écoles pour des déficiences auditives	6,236
Dans des écoles pour les sourds	3,828
Dans des écoles pour les handicapés visuels	2,450
Dans des écoles pour les aveugles	1,850
Dans des écoles pour des problèmes de comportement	22,515
Dans des écoles dans des hôpitaux	7,965
Dans d'autres écoles	26,510
Total	405,381

Depuis 1991, le nombre d'élèves dans des écoles spécialisées s'est accru. En pourcentage (concernant à la fois l'éducation générale et spécialisée), on note une légère augmentation (de 4,2% à 4,4%).

3.8.2 Financement

Situation générale

Le cadre de base du financement et des subventions à l'éducation est le budget annuel de la Fédération des Länder et des autorités locales. Les décisions en matière de financement de l'éducation sont prises à trois niveaux, mais plus de 90% des fonds sont distribués par les Länder et les autorités locales. Le mode



détaillé de financement diffère selon les Länder.

Le Ministère de l'Éducation du Land finance les coûts du personnel enseignant. Les autorités locales, les organismes de gestion, sont chargés de financer les dépenses en matériel et les coûts du personnel non-enseignant. Les instances qui gèrent les écoles privées reçoivent certaines aides financières des Länder. Tous les Länder assurent un soutien financier standard aux écoles qui ont droit à une telle insistance; cela inclut les contributions aux dépenses de personnel et de fonctionnement. Là où des écoles ont étendu leur zone d'activité au-delà du district local, c'est le Land qui est l'instance administrative : celui-ci est donc chargé de financer les dépenses en matériel et pour le personnel non-enseignant.

Financement de l'éducation spéciale

L'éducation spéciale est financée de la même manière que les écoles ordinaires. Les enseignants spécialisés qui travaillent dans des écoles spécialisées et les enseignants spécialisés qui appartiennent à des établissements spécialisés mais qui travaillent dans une école ordinaire, reçoivent le même salaire. Certaines écoles spécialisées sont financées par les autorités locales – c'est le cas notamment des écoles pour les élèves ayant des difficultés scolaires. D'autres écoles sont fondées par les districts – par exemple, les écoles pour les élèves ayant des difficultés scolaires. Les écoles supra-régionales telles que les écoles pour aveugles et déficients visuels ainsi que les écoles pour sourds et déficients auditifs, sont en général financées par les Länder.

Les processus décisionnels en matière de financement de l'éducation spéciale

Au cours du processus de prise de décision, il convient de clarifier certaines questions: quel est le meilleur type d'intervention pour l'enfant concerné? Quel type d'école est susceptible d'assurer cette intervention? Les conditions de soutien et d'assistance, l'organisation scolaire, l'organisation de la scolarité sont-elles adéquates? Quel est le degré de besoins éducatifs spécifiques de l'élève? Faut-il prévoir des besoins supplémentaires : assistance technique, transport, autres intervenants, modifications architecturales pour permettre un accès plus aisé aux cours?

Comme nous l'avons montré précédemment, il existe des différences régionales, selon les Länder, dans les modes de décisions concernant le financement. Le mode décisionnel en matière d'allocation des moyens et des fonds ainsi qu'en ce qui concerne le type de soutien accordé à chaque catégorie d'élèves est différent. Dans certains Länder, les comités de coordination se consultent

mutuellement et élaborent une proposition. C'est sur la base de cette proposition que l'administration scolaire prend sa décision en tenant compte de la loi scolaire et des recommandations particulières de chaque Land. Dans certains Länder, le système de financement pour les élèves ayant des besoins spécifiques est en train de changer. L'idée est de transférer la responsabilité du Land au district et du district aux écoles afin de favoriser le processus d'intégration.

Les parents ont le droit de prendre leur décision librement dans le cadre de la loi scolaire.

Lorsque des fonds supplémentaires sont nécessaires, c'est le Conseil d'Administration et/ou le Ministère des Affaires Sociales qui est responsable.

Le financement de l'éducation conjointe des élèves ayant des besoins spécifiques a récemment été modifié : l'éducation conjointe des enfants handicapés est censée "faciliter l'intégration" conformément à l'Acte Fédéral sur la Sécurité Sociale et la Loi sur l'Aide Sociale aux Enfants et aux Adultes. Dans certains cas, il y a un co-financement sur la base de ces deux lois. Néanmoins, on constate ici encore des différences entre les Länder.

En Allemagne, les écoles ne sont pas libres d'utiliser les fonds pour des buts différents à cause de la réglementation financière. Différents organismes subventionnent des fractions différentes des coûts d'éducation.

Efficacité, rendement et pratiques stratégiques

Aucune information n'est disponible en Allemagne concernant ces questions : il n'y a pas encore eu d'évaluation au niveau fédéral. Cependant, comme nous l'avons montré précédemment, il existe un mouvement vers la décentralisation : le système de financement fait l'objet d'un débat dans certains Länder. On estime généralement que l'intégration est favorisée lorsque les décisions en matière de financement sont prises à des niveaux "inférieurs" du système éducatif. Dans le même esprit, des mesures sont prises en Allemagne pour assurer aux écoles une plus grande autonomie. Les Conseils d'Administration ont la tâche de contrôler la qualité et l'efficacité.

Responsabilité

Les écoles sont responsables devant l'autorité de contrôle des établissements scolaires. En Allemagne, la chaîne de responsabilité est la suivante:

- le parlement contrôle le gouvernement
- le gouvernement est responsable de l'éducation
- chaque école élit un représentant des parents au niveau du district



-
- le district délègue un représentant des parents au niveau gouvernemental : sa tâche est de conseiller le ministre et d'être informé par le gouvernement.

En Allemagne, l'évolution tend vers une plus grande autonomie des écoles : les Conseils d'Administration seront de plus en plus responsables de la qualité du dispositif éducatif.

3.9 Grèce

3.9.1 Education spéciale

Politique d'Inclusion/Intégration

En Grèce, le domaine de l'éducation spéciale est une partie intégrale et organique de l'éducation générale. La législation actuelle vise à encourager l'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs dans le système scolaire ordinaire. Elle prévoit la mise en place de classes spécialisées dans les écoles ordinaires et le recrutement d'enseignants spécialisés qui dispensent des programmes éducatifs individualisés aux élèves ayant des difficultés scolaires et des problèmes de comportement.

Le Ministère de l'Education et des Affaires Religieuses a récemment présenté un projet de loi visant à définir le cadre législatif de l'Education Spécialisée et à intégrer les élèves ayant des besoins spécifiques dans l'éducation générale, professionnelle et technique. Ce projet de loi prévoit des mesures et la fourniture de prestations à tous les niveaux du secteur éducatif. Les mesures comprennent le développement et la mise en œuvre de programmes et de méthodes d'enseignement spécialisés, ainsi qu'un meilleur accès aux matériels, aux instruments et à d'autres équipements spécialisés. Les prestations fournies incluent le diagnostic, l'évaluation, le soutien pédagogique et psychologique, la physiothérapie, l'ergothérapie, la thérapie de la parole, des conseils aux parents, une aide sociale, l'utilisation du temps libre des élèves, des moyens de transports, des voyages et tout autre service qui favorise le traitement égal pour les personnes ayant des besoins éducatifs spécifiques.

Les classes et groupes spécialisés s'appellent désormais "groupes d'intégration": ce changement de terminologie exprime le fait que le but principal est d'aider les élèves ayant des besoins spécifiques à s'intégrer pleinement à des classes ordinaires, en planifiant et en mettant en œuvre des programmes individualisés avec des objectifs à long terme et à court terme.

L'Institut Pédagogique prévoit des projets pilotes afin d'améliorer considérablement l'éducation inclusive dans tout le pays.

La Direction Générale de l'Education Spéciale a proposé de nouvelles dispositions dans le cadre de la nouvelle loi sur l'éducation spéciale. Elle propose, entre autres, les mesures suivantes:

1. l'intégration des élèves ayant des besoins spécifiques dans les écoles maternelles dès l'âge de trois ans et la mise en place de dispositifs permettant de garder ces élèves dans l'établissement après les heures de classe, pour leur offrir des activités sportives et d'épanouissement personnel.

- 
-
2. l'organisation d'ateliers offrant un enseignement pré-professionnel complémentaire à l'éducation dans des écoles spécialisées afin de donner aux élèves la possibilité de développer et de cultiver, outre leurs connaissances théoriques, d'autres talents – et de créer des écoles techniques professionnelles pour les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques.
 3. les centres de diagnostic et d'évaluation offriront une assistance supplémentaire aux élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques ainsi qu'à leur familles et fourniront également un soutien à leur enseignant principal.
 4. le développement des dispositifs éducatifs et de la formation pour les élèves autistes, les élèves ayant des déficiences visuelles et auditives, les élèves ayant des handicaps multiples, les élèves qui sont dans les hôpitaux et ceux qui sont dans des centres de réhabilitation.
 5. le soutien à l'enseignement individualisé pour les élèves ayant des besoins spécifiques dans les écoles ordinaires.

Définitions des besoins/handicaps éducatifs spécifiques

Selon la loi, les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques sont ceux qui ont des difficultés particulières d'apprentissage ou d'adaptation à leur environnement du fait de déficiences physiques, intellectuelles, psychologiques, émotionnelles ou sociales. Au titre de la nouvelle loi, le processus de diagnostic est réalisé par les Centres de Diagnostic, d'Evaluation et de Soutien Consultatif (les centres "KDAY"). Leur objectif est d'offrir des services de diagnostic, d'évaluation et de soutien à tous les élèves et, notamment, aux élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques, en favorisant et en soutenant leur intégration dans des écoles ordinaires. Elles ont en outre la tâche d'encourager la prise de conscience des enseignants, des parents et de tous les acteurs de la vie sociale par le soutien, l'information et la formation.

Dispositifs pour les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques

En Grèce, il existe environ 200 écoles spéciales. En 1996-1997, le nombre d'écoles maternelles spécialisées était de 37 et le nombre d'écoles primaires spécialisées de 138. Dans l'éducation secondaire, on comptait 11 écoles spécialisées d'enseignement général et quatre écoles spécialisées de formation professionnelle. Pour la même période, on dénombrait 660 classes spécialisées à travers le pays.

L'intégration est assurée à travers des groupes d'intégration dans les écoles ordinaires, ainsi qu'à travers l'éducation inclusive s'adressant à des élèves ayant des besoins spécifiques soit individuellement, soit par petits groupes. L'assistance offerte à un élève ayant des besoins spécifiques, l'ampleur et la nature des adaptations du

programme ordinaire dépendent des besoins éducatifs de l'élève ainsi que de ses autres besoins. Ces dispositifs sont mis en œuvre grâce à un programme éducatif spécifique. Ce programme compensatoire couvre soit le programme complet, soit certains cours à plein temps ou à temps complet. L'intégration peut être organisée dans des écoles spécialisées qui partagent un bâtiment avec une école ordinaire: ainsi, ces écoles peuvent organiser des programmes communs internes ou externes, ainsi que des excursions et des activités culturelles conjointes.

Nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques

Dans le tableau qui suit, on trouvera le nombre d'élèves dans différents types de dispositifs éducatifs. On peut constater qu'en Grèce environ 1,6 millions d'élèves reçoivent une éducation, dont moins de 1% sont considérés comme ayant des besoins éducatifs spécifiques.

	préscolaire	primaire	lycées	collèges Secondaire	techn.-prof. Secondaire
Ecoles spécialisées					
Handicapés physiques	60	180	87	60	22
Déficients auditifs	24	254	101	98	35
Déficients visuels	4	54			
Handicapés mentaux	128	2,326			210
Ecoles expérimentales		204			
Autistes		7			
total	216	3,025	188	158	267
Groupes spécialisés					
Déficients auditifs	2				
Déficients visuels		8			
Handicapés mentaux	39				
total	41	8			
Classes spécialisées à temps partiel					
Handicapés physiques		4			
Déficients auditifs		59			
Difficultés scolaires		8,940			
total		9,003			
Ecoles ordinaires	127,947	675,267	674,363	26,900	133,889



Le nombre total d'élèves dans des écoles ordinaires est de 1 638 366. Le nombre total d'élèves dans des écoles spécialisées et des groupes spécialisés est de 3 903 et le nombre total d'élèves dans des classes spécialisées à temps partiel est de 9 003. Cela signifie qu'environ 13 000 élèves sont enregistrés comme ayant des besoins éducatifs spécifiques, soit 0,8%. Certains élèves sont intégrés dans l'école ordinaire: le pourcentage d'élèves éduqués dans des dispositifs séparés est donc nettement inférieur à 0,8%.

3.9.2 Financement

En Grèce, l'Etat finance à la fois l'éducation primaire et secondaire, ainsi que les unités d'éducation spécifiques dans les écoles (classes spécialisées). Les subventions pour l'éducation sont inscrits dans le budget du Ministère de l'Intérieur, de l'Administration Publique et de la Décentralisation. Tous les trois mois, le Ministère de l'Intérieur décide de la distribution de ces fonds aux Préfectures (zones administratives). Le Conseil de l'Education de la Préfectural alloue les fonds sur la base des propositions transmises par les Directeurs d'Education et les Comités d'Education de chaque Préfecture à l'Organisation des Autorités Locales (OTA). Cette instance alloue les subventions aux Comités des Ecoles.

Les Comités des Ecoles gèrent les dépenses de fonctionnement de leurs écoles. Ils sont composés de représentants de la municipalité ou de la commune et font partie des Autorités Locales.

Les personnels enseignants des unités d'éducation spéciale dans les écoles reçoivent leurs salaires de l'Etat, notamment des fonds inscrits dans le budget du Ministère de l'Education Nationale et des Affaires Religieuses. Ils sont payés sur la base de l'échelle des salaires en vigueur.

Une partie des dépenses de l'éducation spéciale (rémunérations, unités spécialisées dans les écoles, frais supplémentaires de personnel enseignant, frais de déplacement, appareils de correction auditive, etc.) est fixée et financée par le budget de chaque administration régionale des Préfectures d'Etat. De plus, le Ministère de l'Education Nationale alloue des aides à l'enseignement aux Directorats de l'Education Primaire et Secondaire, en fonction des besoins de fonctionnement de chaque école.

Le Ministère de l'Education Nationale et des Affaires Religieuses n'est pas impliqué dans la procédure de financement des unités d'éducation spécialisés dans les écoles et n'est, par conséquent, pas à même d'évaluer le système de financement actuel.

3.10 Islande

3.10.1 Education spéciale

Politique d'Inclusion/Intégration

Les Actes sur l'Éducation prévoient qu'à toutes les étapes du processus éducatif (du niveau préscolaire au niveau du lycée), les enfants/jeunes gens ayant des handicaps et/ou des besoins éducatifs spécifiques doivent fréquenter les mêmes écoles que les enfants/jeunes gens sans handicaps et/ou sans besoins éducatifs spécifiques.

La Loi sur la scolarité obligatoire ne mentionne pas le concept d'éducation spéciale. Toutefois, elle précise les droits de chaque enfant: un accès égal à l'éducation pour tous les enfants et tous les jeunes gens, quel que soit leur sexe, leur lieu géographique ou leur handicap. Elle déclare que l'éducation doit leur offrir une des connaissances et une qualification (en partenariat avec l'environnement familial) et favoriser leur épanouissement et leur équilibre. L'objectif est qu'ils deviennent des individus responsables dans une société démocratique.

Les Actes sont complétés par un certain nombre de réglementations qui précisent la façon dont ils doivent être appliqués dans la pratique. Citons, notamment, les réglementations concernant l'éducation spéciale et le Programme National. La dernière révision en date du Programme National pour le niveau préscolaire, l'école obligatoire (écoles primaires et collèges) et les lycées a été publiée et mise en œuvre à partir de l'année scolaire 1999-2000. Il s'agit principalement d'assurer un lien et une continuité entre les divers niveaux d'éducation.

L'État et les autorités locales sont responsables de l'éducation en Islande: l'autorité locale est chargée du niveau préscolaire, du primaire et des collèges, tandis que l'État est chargé des lycées.

Les autorités municipales sont responsables de l'allocation des subventions à leurs écoles selon la loi sur l'éducation obligatoire. Ce sont elles qui paient pour l'instruction, (c'est-à-dire l'enseignement général), l'administration et les services spécialisés, l'enseignement de soutien, l'éducation répondant à des besoins spécifiques et l'enseignement pour les élèves dans les hôpitaux. Elles créent et gèrent les écoles primaires et les collèges. Les autorités municipales sont élues pour une durée de quatre ans et prennent toutes les décisions formelles concernant les fonds pour l'enseignement dans les écoles primaires publiques. La



municipalité peut déléguer son pouvoir de décision au responsables du Bureau des Ecoles local: c'est ce qui se produit le plus souvent dans les zones urbaines.

Les municipalités ne sont pas égales en taille et quant à leurs possibilités d'obtenir des revenus; c'est pourquoi les municipalités rurales peuvent recevoir des allocations du Fonds d'Egalisation des Municipalités. La capitale, Reykjavik, est de loin la plus grande municipalité du pays et ne reçoit pas d'allocation du Fonds d'Egalisation des Municipalités parce qu'elle jouit d'avantages liés à sa taille. Conformément avec les réglementations du Fonds d'Egalisation, les municipalités reçoivent des subventions selon des règles déterminées.

Définitions des besoins/handicaps éducatifs spécifiques

Les Actes sur l'Ecole ne mentionnent pas les besoins éducatifs spécifiques. On ne saurait toutefois en déduire que de tels besoins n'existent pas. C'est bien pourquoi l'objectif général de la loi est le suivant: tous les enfants et jeunes gens doivent recevoir une éducation conforme à leurs besoins. Cette éducation doit leur être dispensée, autant que possible, dans le même environnement que pour les autres enfants/jeunes gens. En même temps, il est reconnu que certains enfants/jeunes gens ont besoin de changer d'environnement scolaire pour des durées plus ou moins longues et peuvent donc se trouver mieux dans une classe spéciale.

Un diagnostic médical ne donne pas nécessairement une indication claire des besoins éducatifs spécifiques de l'élève. Cependant, les diagnostics médicaux peuvent contribuer au travail accompli dans les écoles. On peut citer, par exemple, les jeunes qui sont sourds et qui ont des déficiences auditives. Au stade préscolaire, il y a une classe spécialisée pour les enfants qui utilisent le langage par signes, et au stade de l'école obligatoire, il y a une école spécialisée. Parmi les lycées, on compte un établissement pourvu d'un dispositif éducatif spécialisé pour les élèves sourds. Un Centre de Communication pour les sourds et les déficients auditifs est chargé de fournir des interprètes du langage par signes dans les lycées.

Dans la réglementation de l'éducation pour les élèves ayant des besoins spécifiques dans les écoles primaires et les collèges, l'éducation spéciale est définie comme suit: il s'agit d'un enseignement dont les objectifs, le contenu, la pédagogie et/ou les méthodes sont considérablement différents de ceux qui sont offerts aux autres élèves du même âge. L'éducation spéciale est planifiée, selon les besoins de l'élève, pour une période plus ou moins longue ou courte. Elle peut se dérouler à l'intérieur ou à l'extérieur de la salle de classe ordinaire, dans une classe spécialisée ou dans une école spécialisée.

L'éducation spéciale implique, entre autres:

-
- 
- a. L'élaboration d'un plan d'éducation pour un individu ou un groupe d'individus. Un tel plan doit être basé sur l'observation et les données de la situation globale de l'élève, sur l'évaluation de son travail scolaire, ainsi que de son développement intellectuel et physique. Il doit comprendre un plan à long terme et un plan à court terme.
 - b. Que la mise en œuvre soit conforme au plan.
 - c. Des rapports écrits et une évaluation de l'enseignement dispensé dans le cadre du plan d'éducation.

L'éducation spéciale ne doit pas être considérée comme un dispositif séparé des autres formes d'enseignement: elle est un mode d'enseignement des enfants/jeunes gens et doit être abordée comme faisant partie d'un continuum.

Evaluation

Un élève ayant l'âge de la scolarité obligatoire est censé fréquenter l'école de son lieu d'habitation. Lorsqu'il a un handicap, au sens classique du terme, et/ou un besoin éducatif spécifique pour une autre raison, il convient de lui apporter une assistance spécialisée.

La demande d'orientation peut être présentée par le professeur principal, les parents, le service médical de l'école, ou encore par l'élève lui-même dans les classes d'âge plus élevé. Le cas est soumis à l'appréciation du Conseil de protection des élèves, qui fait une proposition. Les tests peuvent être effectués par le service spécialisé de l'école, ou bien l'information peut être recueillie auprès d'autres services spécialisés. Une recommandation est transmise au directeur qui, en coopération avec les parents, prend la décision concernant le dispositif éducatif le plus approprié. Ce dispositif peut nécessiter des ressources supplémentaires: pour les obtenir, le directeur doit faire une demande d'aide au service scolaire de l'autorité locale.

Si l'enfant n'est pas placé dans l'école de sa commune, un accord doit intervenir entre les parents, le personnel scolaire et le Service Consultatif Scolaire; il doivent convenir ensemble qu'un placement dans une autre école sert mieux ses intérêts. Si les parents sont opposés à une telle décision, les arguments en faveur d'une éducation répondant à un besoin spécifique doivent être convaincants et solides pour passer outre à leur avis.

Dispositifs pour les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques

L'éducation spéciale peut revêtir diverses formes:

- a. L'élève reçoit une assistance spécialisée dans une classe ordinaire de l'école de



- son lieu d'habitation. Il y bénéficie de ressources supplémentaires sous la forme d'enseignement complémentaire dans différentes matières, en lecture, en mathématiques ou sous la forme d'une assistance pour ses activités quotidiennes.
- b. Avec des cours particuliers. L'élève reçoit une éducation spéciale dans les mêmes matières que les autres élèves, sous une forme différente mais dans la classe ordinaire.
 - c. L'élève reçoit une instruction à l'extérieur de sa classe ordinaire ou dans des groupes spécialisés (à temps plein ou partiel). Il suit des cours tantôt dans une classe de l'école de son lieu d'habitation, tantôt dans une classe spécialisée.
 - d. Dans une classe spécialisée au sein d'une école ordinaire ou dans une école spécialisée. L'élève peut aussi être transféré dans une autre école ordinaire située dans la même communauté. Il fréquente une classe spécialisée dans l'école ordinaire ou dans l'école spécialisée.
 - e. Dans un autre dispositif si nécessaire, à la maison ou dans une institution.

Un enfant a droit à une éducation spéciale si les parents, les enseignants et l'équipe d'éducateurs spécialisés s'accordent sur le fait qu'un dispositif spécialisé est la solution appropriée. Le Directeur est censé mettre en oeuvre ce dispositif en coopération avec les parents. Si un désaccord surgit concernant le dispositif, l'affaire est soumise à l'autorité locale, qui tranche en dernier ressort.

Il existe des classes spécialisées pour les élèves atteints d'autisme, de déficiences visuelles, ainsi que des classes provisoires pour les élèves ayant des difficultés scolaires légères et des difficultés de comportement.

Nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques

En Islande, environ 18% des élèves ayant l'âge de la scolarité obligatoire reçoivent une instruction spécialisée pour une durée variable de l'année scolaire. Au cours de l'année scolaire 1997-1998, la situation telle qu'elle a été évaluée par l'OCDE/CERI dans son étude publiée en 1999, était la suivante: 10% des élèves bénéficiaient d'un plan d'éducation en groupe dans une classe ordinaire; et 0,5% d'un plan individuel dans des classes spécialisées. En 1997-1998, il y avait 165 élèves dans des écoles spécialisées, ce qui représente environ 0,4% de la population scolaire.

Ces écoles reçoivent les utilisateurs du langage par signes, les élèves ayant un retard intellectuel sévère ou modéré. L'une d'entre elles reçoit les élèves d'un hôpital psychiatrique.

On peut donc estimer que le pourcentage des élèves qui sont éduqués à plein temps en dehors de l'école ordinaire est nettement inférieur à 0,9%.

3.10.2 Financement

Situation générale

Le budget total pour les services publics d'une municipalité locale provient essentiellement de trois sources: les taxes foncières, le Fonds d'Egalisation des Municipalités et l'impôt sur le revenu. L'autorité municipale perçoit, en outre, des revenus de ses propres actifs, des opérations et des organismes d'utilité publique, comme les services de eaux, de l'électricité, etc. On peut recevoir des contributions au Fonds d'Egalisation des Municipalités afin d'assurer une péréquation des besoins des diverses municipalités, en tenant compte de leur taille; les coûts salariaux des municipalités pour les écoles primaires (obligatoires) seraient notamment égalisés. Les municipalités ne sont pas tenues de consacrer une part fixe de leurs revenus aux écoles; d'un autre côté, elles doivent veiller à ce que les écoles soient administrées conformément aux dispositions légales en vigueur et aux Directives du Programme National.

La distribution aux écoles des subventions pour l'enseignement et le travail des autres employés dépend avant tout du nombre total d'élèves, de leur âge, de la composition de la population scolaire, de l'âge et du nombre d'enseignants, ainsi que de l'emplacement et du type d'école. D'autres facteurs sont également pris en compte, notamment le nombre d'élèves ayant des handicaps et le nombre d'élèves immigrés.

Toutes les municipalités, excepté Reykjavik, la capitale du pays, ont le droit de recevoir des subventions du Fonds d'Egalisation des Municipalités. La compensation financière accordée pour faire fonctionner les écoles obligatoires comprend plusieurs enveloppes: certaines contributions sont destinées à l'éducation spéciale pour les handicapés et à l'instruction des immigrés.

La contribution générale du Fonds d'Egalisation est calculée sur la base du nombre d'heures d'enseignement, pondéré par les rentrées de la taxe municipale sur les revenus. Une contribution générale est versée à toutes les municipalité sauf Reykjavik.

Financement de l'éducation spéciale

Le Fonds d'Egalisation des Municipalités est tenu de verser une contribution aux municipalités pour les élèves handicapés ayant l'âge de la scolarité obligatoire. Ces versement saux municipalités sont soumis à deux conditions:

- a. L'élève concerné doit avoir son lieu de résidence légal dans la municipalité et son handicap doit avoir été diagnostiqué.

b. Lorsque son handicap rentre dans le cadre de référence du Fonds d'Egalisation des Municipalités, il doit y avoir un besoin d'assistance spécialisée.

Les sommes accordées aux municipalités pour les élèves handicapés dépendent des niveaux de handicap. La même somme est censée être versée pour tout élève ayant le même niveau de handicap, même si le dispositif d'éducation spéciale varie d'une municipalité à l'autre.

Le Comité Consultatif du Fonds d'Egalisation des Municipalités a fixé les règles concernant les niveaux de handicap et les subventions auxquels ils donnent droit. Tout type de handicap situé au-dessous d'un certain niveau dépend d'une assistance spéciale sous la forme d'un versement à l'autorité locale. La somme allouée par le Fonds d'Egalisation aux autorités locales pour un élève individuel est destinée à lui offrir la chance de recevoir une éducation.

Comme nous l'avons indiqué plus haut, la somme varie en fonction du diagnostic médical et dépend des allocations versées à l'élève et à sa famille par le "Système de Sécurité National" au titre de son handicap, conformément à la Loi de 1993 sur les Affaires des Handicapés. Le Centre de Diagnostic, un organisme d'Etat, décide en dernier ressort si la somme proposée par d'autres spécialistes correspond ou non à un handicap donné.

Lorsque les autorités locales établissent leur budget annuel, ils affectent une somme déterminée au financement des dispositifs d'éducation spéciale de la municipalité. Les autorités locales peuvent soit offrir une éducation dans l'école locale de l'élève, soit utiliser cet argent pour acquérir des services dans une autre école appartenant à la communauté locale ou à une autre communauté. Il peut s'agir d'une classe spécialisée ou d'une école spécialisée. Les communautés locales peuvent partager les frais de fonctionnement d'une classe spéciale ou d'une école spéciale: à cette fin, les autorités locales provisionnent des fonds supplémentaires.

L'allocation consacrée par chaque autorité locale à l'éducation spéciale est calculée comme suit: un minimum de 0,25 heures d'enseignement par élève pour les premiers 1 700 élèves inscrits dans la communauté; et 0,23 heures d'enseignement pour chaque élève supplémentaire. Cette somme est destinée à financer l'éducation spéciale dans les écoles ordinaires, dans les classes ordinaires ou dans les classes spécialisées.

Dans chaque communauté l'autorité locale détermine, avec l'aide des Directeurs d'établissement, des services spécialisés, des médecins scolaires et d'autres intervenants compétents, s'il existe des élèves ayant besoin d'une éducation spéciale.



Dans chaque école, le Directeur évalue, en coopération avec les enseignants, s'il existe des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques. Le Directeur soumet son plan éducatif à l'autorité locale. Une fois que celle-ci a versé la somme consacrée à l'éducation spéciale, chaque école élabore un plan pédagogique pour un individu, un groupe ou une classe spécialisée. Ce plan prévoit le contenu de l'enseignement, les matériels et le personnel assistant.

Efficacité, rendement et pratiques stratégiques

Aucune évaluation concernant ces sujets n'a été effectuée en Islande.

Responsabilité

Le Bureau Local d'Education suit le développement des élèves qui sont orientés vers un dispositif d'éducation spéciale. Les élèves et leurs parents reçoivent un rapport d'évaluation au moins une fois par an. Si ce rapport propose de modifier le dispositif, les partenaires qui l'avaient initialement choisi doivent donner leur accord au plan modifié.

3.11 Irlande

3.11.1 Education spécialisée

Politique d'Inclusion/Intégration

Dans le Livre Blanc sur l'Education publié en 1995, le gouvernement a affirmé que son objectif était de mettre en œuvre un ensemble de dispositifs pour l'éducation spéciale, allant de l'aide ponctuelle dans l'école ordinaire à l'éducation à plein temps dans une école ou une unité spécialisée, avec la droit pour les élèves de passer d'un type de dispositif à un autre, si nécessaire et si possible.

La politique gouvernementale actuelle est d'encourager le niveau maximum d'intégration des élèves ayant des besoins spécifiques dans les écoles ordinaires et de mettre en place les dispositifs de soutien nécessaires à cette intégration. On considère que ce soutien devrait être assuré par l'allocation de ressources supplémentaires et le recrutement d'enseignants de soutien dans les écoles ordinaires ainsi que par le développement du service d'enseignement itinérant.

En novembre 1998, le Ministère de l'Education et de la Science a annoncé une augmentation substantielle des fonds pour les dispositifs d'éducation spécialisée dans les écoles ordinaires. Désormais, les élèves ayant des handicaps dans les écoles ordinaires ont automatiquement droit aux services d'un enseignant spécialisé et/ou à des éducateurs à temps plein ou partiel, selon leurs besoins évalués.

La Loi sur L'Education de 1998

Le préambule de cette loi se réfère spécifiquement aux dispositifs d'éducation pour les personnes ayant des handicaps ou des besoins éducatifs spécifiques. L'un des objectifs déclarés de la Loi est de "mettre en pratique les droits constitutionnels des enfants, y compris des enfants qui ont un handicap ou un autre besoin éducatif spécifique". La Loi stipule, en outre, que le Ministre de l'Education et de la Science a la responsabilité d'assurer des services de soutien, ainsi qu'un niveau et une qualité d'éducation appropriés à leurs besoins et à leurs capacités. Parmi les services de soutien que le Ministère est en mesure de fournir aux écoles et aux élèves ayant des besoins spécifiques, on peut citer: l'évaluation, des services psychologiques, d'orientation et de conseils; une aide et des équipements techniques; des adaptations aux bâtiments pour faciliter l'accès et le transport; une thérapie pour les troubles de l'élocution et du langage; une éducation maternelle précoce et une éducation post-scolaire; des moyens de transport.

Les écoles doivent utiliser leurs ressources pour assurer que les besoins des

élèves ayant des handicaps ou d'autres besoins éducatifs spécifiques sont identifiés et satisfaits. Les Conseils d'Administration des écoles sont tenus d'utiliser les ressources qui leur sont allouées pour mettre en œuvre des dispositifs et des structures d'accueil correctes pour ces élèves.

Les Conseils d'Administration doivent également rendre publique la politique de l'école concernant l'admission et la participation des élèves ayant des handicaps ou d'autres besoins éducatifs spécifiques. Le Plan de l'École doit mentionner les mesures proposées par l'établissement pour assurer l'accès égal et la participation de tous les élèves ayant des handicaps ou d'autres besoins spécifiques.

En vertu de cette Loi, le Ministère peut édicter des règlements concernant l'accès aux écoles et aux centres éducatifs pour ces élèves.

Définitions des besoins/handicaps éducatifs spécifiques

Les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques sont définis comme "les élèves que leurs handicaps et/ou leurs conditions d'existence empêchent en partie ou totalement de bénéficier adéquatement de l'éducation qui est normalement dispensée aux élèves du même âge" (Rapport du Comité de réflexion sur l'éducation spéciale, 1993).

L'éducation spéciale est définie comme "... tout dispositif qui s'adresse à des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques, ou qui est complémentaire ou différent du dispositif habituellement offert aux élèves du même âge." L'intégration éducative est définie comme: "la participation des élèves ayant des handicaps aux activités scolaires avec les autres élèves, autant qu'elle est compatible avec les intérêts généraux de ces élèves eux-mêmes et avec ceux des autres élèves de la classe ou du groupe".

Des dispositifs d'éducation spéciale sont mis en œuvre dans les écoles/unités/classes pour les catégories/groupes suivants: les jeunes délinquants, les enfants "en danger", les élèves ayant des difficultés émotionnelles/de comportement, les élèves ayant des handicaps physiques, les élèves déficients auditifs, les élèves déficients visuels, les enfants "du voyage", les élèves ayant des handicaps multiples, les élèves atteints d'autisme, les élèves ayant des handicaps scolaires légers, les élèves ayant des handicaps scolaires modérés, les élèves ayant des troubles émotionnels sévères, les élèves ayant des handicaps scolaires sévères/profonds.

Les élèves ayant des handicaps scolaires sont classés comme suit:

Handicap scolaire "limite" (très léger): QI de 71 à 80

Handicap scolaire léger QI de 50 à 70

Handicap scolaire modéré	QI de 35 à 49
Handicap scolaire sévère	QI de 20 à 34
Handicap scolaire profond	QI < 20

Evaluation

Les HEALTH BOARDS sont responsables de la mise en œuvre et de la coordination du processus d'évaluation, des services de guidance et de soutien pour les élèves d'âge préscolaire ayant des handicaps. Ces prestations sont offerts directement par les services de santé ou par des organisations bénévoles qui reçoivent des subventions.

Les psychologues employés par le Ministère de l'Éducation et de la Science procèdent aux évaluations des élèves ayant des besoins spécifiques: cela fait partie de leurs attributions. Toutefois, la plupart des évaluations psychologiques d'élèves du primaire sont menées par des psychologues employés par des agences bénévoles non-statutaires. Ces agences sont généralement associées ou rattachées à des centres ou à des écoles spécialisées pour élèves ayant des handicaps scolaires significatifs. Des évaluations psychologiques sont également effectuées par des psychologues employés par les services de santé et par le Conseil National de Réinsertion.

Les élèves sont orientés vers les services d'éducation répondant à des besoins spécifiques, dans des écoles spéciales ou ordinaires, sur la base d'une évaluation psychologique et d'une recommandation. Les élèves qui ont besoin d'un soutien de rattrapage ou scolaire (c'est-à-dire "les élèves des écoles primaires et secondaires ordinaires qui éprouvent des difficultés manifestes à acquérir les bases de l'écriture, de la lecture et/ou du calcul, ou qui ont des difficultés scolaires d'une nature plus générale") ne sont pas tenus de subir une évaluation psychologique pour accéder à une instruction spéciale dispensée par un enseignant de soutien ou de rattrapage. C'est là une décision d'ordre scolaire qui est, en principe, fondée sur les résultats de tests standards de lecture et de mathématiques.

Les Conseils d'Administration des écoles sont chargés d'inscrire les élèves dans des écoles spécialisées, dans des classes spécialisées et dans des dispositifs de rattrapage. Toutefois, cette responsabilité est en général déléguée aux professeurs principaux ou aux comités d'admission.

Aucun élève ne peut être admis dans une école spéciale, une classe spéciale ou un dispositif de rattrapage sans une recommandation de placement de la part d'un psychologue. Le Ministère de l'Éducation et de la Science, à travers ses Inspectorats, supervise cette procédure.

Dispositifs pour les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques

Dans le tableau qui suit, on trouvera les catégories d'écoles spécialisées, le nombre d'écoles dans chaque catégorie et le nombre total d'élèves dans ces écoles:

	Ecoles	Nombre d'élèves
Pour les élèves ayant des handicaps scolaires légers	30	3,053
Pour les élèves ayant des handicaps scolaires modérés	33	2,348
Internats pour jeunes délinquants	5	149
Externats pour les élèves "en danger"	5	98
Centres de soins pour les élèves ayant des difficultés émotionnelles/ de comportement (internats)		
Pour les élèves ayant des troubles émotionnels	3	10
Ecoles dans les hôpitaux pour les élèves handicapés physiques	14	463
Pour les élèves handicapés physiques	5	107
Pour les élèves déficients auditifs	7	277
Pour les enfants de familles "du voyage"	5	368
Pour les élèves ayant des handicaps multiples	4	199
Pour les élèves déficients visuels	1	42
Pour les élèves ayant un handicap scolaire spécifique	2	77
Pour les élèves ayant des troubles émotionnels sévères	4	281
Pour les élèves ayant des handicaps scolaires sévères/profonds	1	2
TOTAL	3	90
TOTAL	122	7,564

En outre, les classes spécialisées sont assez nombreuses en Irlande. Le tableau ci-dessous donne le nombre de classes spécialisées par catégorie.

Dans les écoles primaires

	Classes spécialisées	Nombre d'élèves
Pour les élèves ayant des handicaps scolaires légers	258	2,284
Pour les élèves ayant des handicaps scolaires modérés	23	97
Pour les élèves ayant des handicaps scolaires sévères/profonds	1	6
Pour les élèves ayant un handicap scolaire spécifique	6	60
Pour les élèves ayant des troubles spécifiques du langage	35	302
Pour les élèves ayant des troubles émotionnels/de comportement	1	10

Pour les élèves atteints d'autisme	34	200
Pour les élèves ayant des déficiences auditives	12	47
Pour les élèves ayant des déficiences visuelles	2	16
Pour les élèves ayant des handicaps physiques	2	11
Syndrome d'Asperger	1	6
Handicaps multiples	5	60
Troubles émotionnels sévères	2	12
Classes spéciales pour les "gens du voyage"	324	4,300
TOTAL	715	7,411

On estime qu'environ 900 élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques sont éduqués dans des classes spécialisées dans des écoles primaires. Il y aurait donc environ 16 000 élèves âgés de 14 à 18 ans dans des écoles spécialisées ou des classes spécialisées (à temps partiel) en Irlande, et un peu moins d'élèves (environ 15 000) ayant l'âge de la scolarité obligatoire (6 à 15 ans).

L'Irlande compte environ 1 600 enseignants de rattrapage/soutien (1 250 dans des écoles primaires, 350 dans des écoles secondaires), 180 enseignants spécialisés (70 dans des écoles primaires et 110 dans des écoles secondaires). De plus, 63 enseignants itinérants soutiennent des élèves déficients visuels et des élèves déficients auditifs, certains élèves ayant des handicaps scolaires, y compris des élèves atteints de mongolisme et des élèves de famille "du voyage", aussi bien dans des écoles primaires que dans des écoles secondaires.

Nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques

A l'heure actuelle, le nombre total des élèves âgés de 6 à 15 ans est de 607 886. En ce qui concerne le nombre d'élèves éduqués dans des écoles spécialisées et dans des classes spécialisées aux niveaux primaire et secondaire (environ 15 000), on peut estimer que près de 2,5% de la population totale âgée de 6 à 15 ans est enregistrée comme ayant des besoins éducatifs spécifiques. Il est impossible d'évaluer combien de ces élèves sont éduqués en dehors du circuit ordinaire, mais des enquêtes menées par l'Inspectorat tendent à indiquer qu'environ 50% des élèves qui fréquentent des classes spécialisées peuvent être considérés comme intégrés: ils passent plus de la moitié de leur temps d'apprentissage dans des classes ordinaires. On estime qu'environ 1,8% des élèves sont éduqués dans des dispositifs séparés.

3.11.2 Financement

Financement de l'éducation spéciale

Les fonds pour les dispositifs d'éducation spéciale dans les écoles ordinaires sont prévus pour couvrir: les salaires, les frais de voyage et d'hébergement des enseignants de soutien/rattrapage, des éducateurs spécialisés, des enseignants itinérants; les salaires des assistants spécialisés; les subventions de démarrage et annuelles pour les matériels et les équipements; les subventions spéciales pour le matériel informatique, le matériel en braille, les aides radiophoniques, etc.

Les fonds pour les écoles spécialisées et les classes spécialisées comprennent les salaires des enseignants à plein temps ou à temps partiel dans des écoles spécialisées, les salaires des enseignants des classes spéciales, les assistants spécialisés; les subventions de démarrage et annuelles, les aides per capita, la fourniture de transports spéciaux, les salaires des accompagnateurs dans les bus, les aides pour les équipements spéciaux. C'est le gouvernement central qui finance tous ces postes.

Les processus décisionnels en matière de financement de l'éducation spéciale

Le Ministère de l'Éducation et de la Science transmet ses demandes budgétaires annuelles au Ministère des Finances. La gestion du budget de l'éducation répondant à des besoins éducatifs spécifiques est du ressort de plusieurs services du Ministère de l'Éducation et de la Science. Par exemple, le Service des Paiements transmet une demande pour les salaires d'un nombre prévisionnel d'enseignants, aussi bien dans les écoles ordinaires que dans les écoles spécialisées. Le Service de la Planification et de la Construction traite de tout ce qui concerne la construction et l'équipement dans toutes les écoles. Le Service de l'Éducation spécialisée transmet ses demandes pour les postes suivants:

- Les subventions pour les équipements spéciaux dans les écoles ordinaires et spécialisées
- Les fonds pour les enseignants et les assistants
- Les enseignants à temps partiel
- Les frais de voyage et d'hébergement des enseignants de rattrapage, des éducateurs spécialisés et des enseignants itinérants.

On peut estimer qu'il s'agit d'un mode de financement qui répond essentiellement à la demande existante. Des subventions per capita plus élevées sont versées aux écoles pour les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques dans des écoles ou des classes spécialisées. Un système différencié de subventions



spéciales est appliqué. Il est basé sur des catégories et des niveaux de handicaps scolaires et de besoins éducatifs spécifiques.

Selon une déclaration importante faite récemment par le Ministre de l'Éducation et de la Science, les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques dans les écoles ordinaires ont automatiquement droit à un enseignement et à des soins spécialisés. Cette déclaration illustre la détermination du gouvernement de favoriser autant que possible la participation de ces élèves au système scolaire ordinaire.

De nouvelles modification du système de financement ne sont pas, pour l'instant, à l'ordre du jour.

Lorsqu'il s'agit d'écoles ordinaires, les Conseils de Gestion transmettent au Ministère de l'Éducation et de la Science leurs demandes de ressources spécialisées (rattrapage scolaire, services spécialisés, enseignants de classes spécialisées, assistants; aides pour le matériel et les équipements). Les Inspecteurs étudient ces demandes au niveau primaire; au niveau post-primaire, c'est le Service Psychologique qui remplit cette fonction. Leurs recommandations, basées sur le niveau du besoin évalué et leur jugement professionnel, sont transmises au Ministère. Le Ministère analyse ces recommandations (principalement à travers le Service de l'Éducation Spécialisée; mais dans certains cas d'autres Services, comme le Service de la Planification et de la Construction, peuvent intervenir). C'est lui qui tranche, à travers ses administrateurs, en matière de demandes et d'allocation des ressources.

Jusqu'à récemment, les décisions prises par les administrateurs étaient fortement influencées par les ressources disponibles. Mais la situation en matière de financement de l'éducation spéciale dans les écoles ordinaires a changé depuis l'annonce du droit automatique aux ressources.

Le paiement de subventions per capita plus élevés aux élèves dans les écoles et les classes spécialisées est basé sur le nombre d'élèves communiqué au Ministère. Le financement de l'éducation spéciale, sous la forme de ressources pour l'enseignement et assistance, est accordé à la condition que ces ressources seront bien destinés aux élèves ayant des besoins spécifiques pour lesquels la demande a été faite.

Les décideurs, les administrateurs du Ministère de l'Éducation et de la Science, jouissent d'une large autonomie dans le cadre des limites budgétaires globales. Toutefois, leurs initiatives et leurs décisions sont examinées par un certain nombre d'agences nationales: la Cour des Comptes de l'Oireachtas (le Parlement National), l'Agence chargée des Contrôles et des Audits, l'Ombudsman.

Les recommandations concernant le niveau et le type de soutien pédagogique spécialisé requis par un élève, peuvent être faites par des psychologues employés par une organisation bénévole, par des psychologues employés par des services de santé régionaux, ou par des psychologues et des inspecteurs employés par le Ministère de l'Éducation et de la Science. Ces recommandations doivent être approuvées par les administrateurs du Ministère, qui entérinent officiellement l'allocation de ressources.

Les écoles spécialisées bénéficient d'une certaine flexibilité pour déployer leur personnel. Elles peuvent, par exemple, choisir de désigner un membre du personnel enseignant comme intervenant spécialisé. Les enseignants spécialisés nommés dans des écoles spécialisées ont pour mission de travailler avec les élèves ayant des besoins spécifiques. Ils ne peuvent être utilisés comme des enseignants de classes ordinaires.

Les enseignants de soutien/rattrapage ont une gamme de fonctions plus large et sont censés jouer le rôle de consultants et donner des cours de rattrapage aux élèves ayant des difficultés scolaires en langue et/ou en mathématiques. Ils ne peuvent être utilisés comme des enseignants de classes ordinaires.

Les aides financières pour les équipements spécialisés allouées aussi bien aux écoles ordinaires qu'aux écoles spécialisées doivent être dépensées pour l'achat des équipements spécialisés qui sont recommandés et requis.

Les écoles jouissent d'une certaine flexibilité dans l'utilisation des subventions annuelles pour les équipements et les matériels, mais dépensent en général ces fonds pour la population scolaire visée.

Les subventions accrues per capita pour les élèves des écoles et des classes spécialisées sont versées directement aux Conseils de Gestion. Ces aides sont plus élevées afin de compenser le coût que représente l'entretien de vastes bâtiments scolaires qui accueillent bien moins d'élèves qu'une école ordinaire ayant la même taille physique. Le Conseil de Gestion est responsable de l'allocation des fonds dans les écoles. Dans la pratique, les Conseils consultent les directeurs d'établissement, qui ont la charge de gérer quotidiennement les écoles.

L'intégration du financement des besoins spécifiques dans les modes de financement habituels de l'éducation générale ne pose généralement pas de difficultés particulières. La majeure partie du financement de l'éducation générale, plus de 80%, est consacrée aux salaires des enseignants et les mêmes systèmes sont utilisés pour payer les enseignants ordinaires et les enseignants dans l'éducation spéciale. L'autre poste impliquant des dépenses importantes, la construction de bâtiments, est également géré par le même service administratif –



et ce, aussi bien pour l'éducation ordinaire que pour l'éducation spéciale.

L'utilisation des fonds d'éducation spéciale entre parfois en conflit avec d'autres systèmes de financement (élèves socialement défavorisés, groupes minoritaires) parce que les ressources allouées doivent être dépensées pour des groupes cibles précis. Ainsi, une école en zone urbaine peut avoir un éducateur spécialisé, un enseignant de soutien et un enseignant spécialisé pour les enfants "du voyage". En principe, ces enseignants sont censés travailler exclusivement avec des élèves certifiés, avec des élèves ayant des difficultés en langue/mathématiques, avec des élèves ayant des handicaps scolaires plus sérieux, ou encore avec des enfants "du voyage". Ils opèrent principalement dans un contexte extérieur, avec des élèves qui sont retirés de la classe: leurs interventions risquent de perturber l'organisation quotidienne des classes.

Il n'existe pas de différences régionales dans les processus décisionnels en matière de financement pour l'éducation spéciale en Irlande.

Efficacité, rendement et pratiques stratégiques

Il n'existe aucune évaluation concernant le rapport entre le type de financement et l'intégration ou l'inclusion en Irlande. Il est possible qu'avant la récente décision d'accorder un droit automatique aux ressources aux élèves ayant des besoins spécifiques dans les écoles ordinaires, le système de financement ait eu une influence négative sur l'intégration. Selon toute vraisemblance, cette nouvelle décision aura un effet très positif et facilitera le processus d'intégration.

Rendement

Le système actuel est fortement centralisé et il n'y a pas d'intermédiaires bureaucratiques entre le Ministère de l'Éducation et de la Science d'une part, et les écoles d'autre part. Les fonds parviennent bien aux groupes cibles.

Une grande part des dépenses en matière de diagnostic/évaluation des besoins éducatifs spécifiques sont assurées par les services de santé régionaux et ne proviennent pas du Budget National de l'Éducation. Les sommes dépensées pour les litiges représentent une part très faible du budget global de l'éducation.

Pratiques stratégiques

Jusqu'à une époque assez récente, la pénurie relative de ressources pour les besoins éducatifs spécifiques, et notamment pour les classes spécialisées et les enseignants spécialisés, impliquait que les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques étaient essentiellement concentrés dans les écoles spécialisées.

Ces dernières années, des groupes organisés de parents d'élèves, des groupes d'intérêts spéciaux, des organisations d'enseignants et de la société civile dans son ensemble ont revendiqué avec insistance une augmentation du nombre d'enseignants de soutien/ rattrapage, d'éducateurs, d'enseignants spécialisés, d'assistants. Ils ont également demandé un développement du service psychologique du Ministère de l'Education et de la Science ainsi que davantage d'équipements spécialisés dans les écoles ordinaires.

De plus en plus de parents poursuivent l'Etat devant les tribunaux pour le contraindre à fournir de nouveaux moyens supplémentaires. Ils ont souvent été soutenus par des groupes de pression, avec beaucoup de succès. Les revendications pour l'attribution des moyens supplémentaires à l'Education, et notamment à l'éducation spéciale, sont un thème important dans les élections nationales et locales.

Il est probable que l'annonce récente du droit automatique des élèves ayant des besoins spécifiques à des aides supplémentaires réduira les revendications du public. Mais les syndicats d'enseignants et les groupes de pression maintiendront sans doute la pression pour améliorer le service éducatif en général et, en particulier, l'éducation spéciale à la fois dans les écoles ordinaires et dans les écoles spécialisées, ainsi que pour le recrutement d'enseignements supplémentaires et la diminution du nombre d'élèves par enseignant dans les deux types d'écoles.

On peut s'attendre, en règle générale, à une tendance accrue à l'inscription et au maintien des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques dans les écoles ordinaires.

Il n'existe pas de différences régionales en matière de distribution des ressources pour l'éducation spéciale. Cependant, dans les zones où la population est faible et dispersée, les solutions peuvent être plus coûteuses: c'est le cas, par exemple, des moyens de transport et des frais de voyage et de séjour des enseignants itinérants.

Responsabilité

En général, les écoles ne sont pas tenues de rendre des comptes sur la façon dont elles dépensent les subventions aux besoins éducatifs spécifiques, sauf dans les cas d'audits sélectifs et aléatoires de leurs comptes par le Ministère. L'inspection scolaire ne s'intéresse que rarement à des postes comme les dépenses des fonds alloués à l'éducation spéciale.

Les Conseils de Gestion tiennent une comptabilité des dépenses et doivent, en



théorie, être en mesure de les présenter au Ministère de l'Éducation et de la Science. Néanmoins, dans la pratique, les écoles jouissent d'une large autonomie dans l'usage qu'elles font des subventions à l'éducation spéciale. Les demandes d'équipements qui ne sont pas couvertes par les aides annuelles, doivent être approuvées par le Ministère, à travers l'Inspectorat.

Les résultats de chaque école et de chaque classe spécialisée dans une école ordinaire sont évalués par l'Inspection des Écoles. Cette procédure ne tient pas compte de la rentabilité financière de leur travail: elle s'efforce de déterminer si l'école ou la classe concernée satisfait aux besoins des élèves.

Il n'existe pas de système permettant aux parents de s'informer sur les dispositifs spécialisés dans les écoles. Aucune brochure n'a été publiée à cet effet. Les parents ignorent le plus souvent les dispositifs existants et doivent se débrouiller par leurs propres moyens pour connaître les possibilités offertes à leurs enfants dans une région donnée. Ils peuvent s'informer auprès d'organisations bénévoles, des associations nationales de parents d'élèves, et de groupes d'intérêts spéciaux, comme ceux qui représentent les parents d'élèves atteints d'autisme, du syndrome d'Asperger, de mongolisme, etc.

Ils n'ont pas accès à l'information concernant les résultats des dispositifs d'éducation spéciale dans les écoles. Les seules données qui leur sont fournies sont celles que leur transmettent les écoles et qui concernent les progrès de leurs propres enfants.

3.12 Italie

3.12.1 Education spéciale

Politique d'Inclusion/Intégration

La politique actuelle en matière de besoins éducatifs spécifiques est la pleine intégration des élèves ayant de tels besoins. Cette politique d'intégration est pratiquée depuis plus de vingt ans, depuis l'entrée en vigueur de deux dispositions légales en 1976 et 1977. Dans les années suivantes, la volonté de placer les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques dans des écoles ordinaires s'est progressivement renforcée. Ce processus a trouvé sa réalisation dans la Loi de 1992 (la Loi 104, du 25 février 1992), qui représente l'intervention la plus achevée menée par l'Etat italien en faveur des droits des élèves handicapés. La loi insiste sur la nécessité de tester les capacités des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques, en tant que condition préalable à la définition de leurs besoins et au développement de leurs capacités.

Le Ministère de l'Education Publique assure:

- l'organisation flexible des activités éducatives au sein des dispositifs dans les classes, afin de permettre la réalisation du programme scolaire
- une continuité pédagogique entre les niveaux scolaires, ce qui exige une étroite collaboration entre enseignants à différents niveaux.

L'intégration des élèves ayant des besoins spécifiques dans les unités et classes ordinaires offrant toutes les formes et tous les niveaux d'éducation, implique de réduire le nombre d'élèves dans chaque unité ou classe. Pour un placement dans une classe ordinaire, le développement psychologique et physique d'un élève est plus important que son âge. Des programmes basés sur les capacités individuelles des élèves sont autorisés.

Un groupe d'experts en intégration scolaire conseille le Directeur Provincial de l'Education et chaque école. Il collabore avec les autorités locales ainsi qu'avec les autorités locales de la Santé pour élaborer un plan visant à mettre en œuvre des programmes éducatifs individuels et d'autres activités d'intégration des élèves ayant des besoins spécifiques.

Définitions des besoins/handicaps éducatifs spécifiques

Une personne est appelée "handicapée" lorsque son handicap psychologique ou sensoriel est stationnaire ou évolutif, lorsqu'il provoque des difficultés scolaires, dans ses rapports sociaux ou dans l'intégration à la vie active, et lorsque ce handicap est assez sévère pour induire un désavantage social ou une exclusion



sociale. Un handicap simple ou multiple est considéré comme sérieux lorsque, compte tenu de l'âge de la personne concernée, son autonomie personnelle s'en trouve diminuée et requiert un dispositif d'assistance permanent.

Evaluation

Ce sont les Autorités Locales de la Santé Publique qui évaluent, à travers des commissions médicales spéciales, le handicap et les capacités globales de l'enfant ainsi que son besoin d'assistance permanente. Ces commissions comprennent un travailleur social et un expert spécialisé dans le type particulier de handicap concerné: tous deux sont employés par les Autorités Locales de la Santé Publique.

Dispositifs pour les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques

De la naissance à l'âge de trois ans, les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques ont droit à une place dans une crèche; de trois à six ans, ils ont droit à une place dans une école maternelle, et de six à quatorze ans (l'éventail de l'âge de la scolarité obligatoire), les élèves ayant des besoins spécifiques ont droit à une place et à une instruction dans des classes ordinaires du circuit de l'éducation ordinaire. Les élèves ayant des besoins spécifiques qui ont achevé leur parcours éducatif obligatoire se voient garantir l'accès à des classes ordinaires dans les écoles secondaires au-delà de la scolarité obligatoire. Ensuite, lorsqu'ils ont achevé ce cycle, ils ont automatiquement droit à une éducation supérieure dans une université ou d'autres institutions d'études supérieures.

L'intégration éducative est centrée sur le développement de la capacité de l'élève à apprendre, à communiquer, à construire des relations et à se socialiser. Les élèves ayant des difficultés à apprendre et d'autres difficultés liées à leur handicap ont le droit d'étudier, comme tous les autres élèves.

Les élèves ayant des besoins spécifiques, et qui sont provisoirement incapables de fréquenter l'école pour des raisons de santé, ont aussi un droit garanti à l'éducation. Le Directeur Provincial de l'Éducation met en place des classes ordinaires pour ces élèves dans les hôpitaux. De telles classes sont des unités détachées des écoles publiques d'État.

L'intégration scolaire des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques, dans des unités ou classes ordinaires de tous types et niveaux d'éducation, est réalisée à travers un plan coordonné mettant en œuvre des services scolaires, une assistance sanitaires et sociale, des centres culturels, récréatifs et sportifs, ainsi qu'à travers des activités gérées par des organismes publics et privés.

Des équipement techniques et des matériels pédagogiques sont fournis aux écoles ainsi qu'aux universités.

Au différents niveaux de l'éducation obligatoire, un enseignant de soutien est recruté pour quatre élèves handicapés. Cette proportion peut toutefois être différente dans des écoles primaires accueillant des élèves avec des handicaps particulièrement sérieux, sur la base de leur diagnostic fonctionnel, ou lorsque l'école est située dans une région montagneuse ou dans une petite île.

Bien que la politique actuelle soit l'intégration complète des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques, il existe aussi des écoles pour aveugles, ainsi que des écoles pour les sourds et les élèves ayant des troubles de parole. Ces catégories d'élèves peuvent accomplir leur éducation obligatoire dans des écoles ordinaires aussi bien que dans des écoles spécialisées. Il existe, en outre, des écoles avec des objectifs particuliers et qui offrent une éducation spéciale aux mineurs handicapés et aux mineurs ayant des difficultés.

Nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques

En Italie, il n'existe pas d'informations détaillées concernant le nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques et indiquant s'ils reçoivent une éducation dans des groupes spécialisés, des classes spécialisées ou des écoles spécialisées. Toutefois, on connaît le nombre d'écoles spécialisées séparées. Des données récentes ont révélé qu'il en existait environ 25. Ces données sont présentées dans le tableau qui suit:

	Pour les élèves aveugles	Pour les élèves sourds et ayant des troubles de la parole
Ecoles spéciales		
Ecoles primaires	5	6
Collèges	12	3

Des évaluations antérieures (1990) donnent le nombre suivant d'élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques: environ 1,3%, soit environ 108 000 élèves (la population scolaire globale était de 8,5 millions). La plupart d'entre eux étaient éduqués dans des écoles ordinaires. Compte tenu du faible nombre d'écoles spécialisées, on peut estimer que le nombre total d'élèves ayant des besoins spécifiques, et qui sont placés dans des établissements séparés, est inférieur à 0,5%.

3.12.2 Financement

Les processus décisionnels en matière de financement de l'éducation spéciale

Les subventions aux besoins spécifiques dans l'éducation obligatoire sont



basées sur un plan détaillé d'utilisation des fonds publiques. Une circulaire du Ministère de l'Éducation Publique, diffusée en 1996, donne au Bureau d'Éducation Provincial et à chaque école l'orientation pour les investissements de fonds destinés aux élèves ayant des besoins éducatifs. Le Ministère de l'Éducation Publique alloue ces fonds, conformément à la loi de 1992, à chaque Bureau d'Éducation Provincial qui a compétence territoriale. Ce bureau transfère ensuite les fonds vers chaque école publique obligatoire. La Loi de 1992 exprime la volonté de l'État de mettre en oeuvre l'assistance, l'intégration et la protection des élèves ayant des besoins spécifiques. Les fonds sont distribués conformément aux demandes des Bureaux d'Éducation Provincial. Celles-ci prennent en compte l'information fournie par les écoles.

Les écoles doivent transmettre au Bureau d'Éducation Provincial un formulaire comprenant le diagnostic formulé par l'Autorité locale de la Santé publique pour chaque élève handicapé. Ce formulaire doit s'intégrer dans le Projet Éducatif Individualisé qui accompagne l'offre de formation dans les écoles, en fonction des besoins de chaque élève handicapé. Les fonds varient selon le nombre d'élèves désavantagés et de leur degré de handicap. Les écoles doivent inscrire les fonds qu'elle reçoivent dans leur budget et comptabiliser avec précision leurs revenus et leurs dépenses.

L'Autorité locale de la Santé publique est chargée d'établir un diagnostic, qui doit définir et indiquer le degré de gravité du handicap.

Des instruments et matériels didactiques sont financés conformément à la Loi de 1993. Chaque école peut aussi demander des contributions extraordinaires à l'Autorité Locale.

La circulaire ministérielle de 1996 stipule que les fonds doivent être consacrés à la formation des enseignants, à de nouveaux projets expérimentaux et à l'achat d'équipements techniques et pédagogiques, afin de faciliter l'intégration des élèves ayant des besoins spécifiques. Une partie de ces fonds peut être distribuée à des experts dans le domaine de l'éducation spéciale.

Le Conseil des Enseignants a un droit particulier: celui de prendre toute initiative pour soutenir des élèves handicapés. Le Groupement d'Écoles dans l'éducation primaire et les Conseils d'Écoles dans l'éducation secondaire mettent en pratique ces délibérations.

Efficacité, rendement et pratiques stratégiques

Le rapport entre le type de financement et l'intégration des élèves handicapés n'a pas été évalué en Italie. On part du principe qu'une intégration réussie ne



dépend pas seulement du système de financement, qui est conçu pour soutenir des décisions politiques antérieures visant à l'intégration.

Les fonds sont alloués au niveau central, sur des bases objectives. La loi définit avec précision le rôle des différentes institutions qui opèrent dans le secteur de l'intégration scolaire. C'est pourquoi, l'usage erroné et non-homogène des fonds n'est pas toléré, dans la mesure où leur distribution se déroule selon un mécanisme qui ne laisse aucune place à des pratiques stratégiques. Ainsi, il n'existe pas de différences régionales concernant les ressources pour les besoins spécifiques.

Responsabilité

Les Bureaux d'Education des Provinces et leurs services départementaux supervisent l'usage des fonds. Ils peuvent demander une inspection par le Groupe de Travail provincial pour les Handicaps qui a été créé dans chaque Bureau d'Education Provincial. Ce groupe est composé d'un inspecteur technique, d'enseignants et d'experts de l'Autorité locale de la Santé publique. Les Bureaux d'Education Provincial transmettent toutes les données et leur rapport financier au Ministère de l'Education Publique. Le Ministère effectue des contrôles supplémentaires et fournit une évaluation annuelle des progrès dans l'éducation spéciale. Tous les documents et l'évaluation sont contrôlés par l'Observatoire Permanent des Besoins Spécifiques.

Cette procédure s'applique également aux écoles spécialisées et atypiques. Seule l'évaluation de l'allocation des fonds est différente: elle est effectuée par des contrôleurs qui sont généralement des fonctionnaires des services financiers de l'Etat.

3.13 Luxembourg

3.13. 1 Education spécialisée

Politique d'Inclusion/Intégration

Au Luxembourg, la gestion des écoles est assez centralisée. Les décisions essentielles sont prises au niveau national :

- les lois et les règlements sont élaborés par le Ministère de l'Education
- les programmes nationaux, les livres scolaires, les horaires et l'organisation des vacances scolaires sont fixés par des groupes de travail et confirmés par le Ministère de l'Education
- le budget et la gestion des écoles post-primaires sont du ressort du Ministère de l'Education
- le budget ainsi que la gestion des écoles pré-primaires et primaires sont de la compétence des autorités locales (conseil communal) et supervisés par des inspecteurs scolaires

L'école obligatoire va de l'âge de 4 à 15 ans : deux années de classes préscolaires, six années d'école primaire et trois années d'enseignement post-primaire. En fait, l'éducation précoce est généralisée à toutes les communes du pays pour les enfants de trois ans. Elle n'est pas encore obligatoire mais le deviendra peut-être, si les structures nécessaires sont mises en place partout.

Jusqu'en 1994, en vertu de la loi de 1973, les élèves ayant des handicaps intellectuels, physiques, perceptifs et comportementaux (sévères) étaient admis dans des écoles spécialisées, soit régionales, soit spécifiques (pour un handicap particulier). La Loi du 28 juin 1994 a introduit un changement majeur : c'est le gouvernement (et non les autorités locales) qui était désormais responsable de l'éducation des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques, qui ne pouvaient pas suivre le programme dans des écoles ordinaires. Les élèves ayant des besoins spécifiques pouvaient dorénavant être admis soit dans des écoles spécialisées, soit dans des écoles ordinaires. Lorsqu'ils sont intégrés dans des écoles ordinaires, ils peuvent bénéficier d'un soutien apporté par un service de rééducation externe.

Les élèves ayant des besoins spécifiques ont donc la possibilité de recevoir une éducation dans un centre spécialisé ou dans le système scolaire ordinaire, avec ou sans un soutien du Service Ré-éducatif de l'Enseignement Ambulatoire (SREA). La Loi de 1994 permet aux parents de choisir entre deux possibilités pour leur enfant ayant des besoins spécifiques :

-
- une école spécialisée
 - l'inclusion

La volonté des parents doit être respectée par les professionnels. En fait, de plus en plus de parents optent pour l'inclusion de leur enfant ayant des besoins spécifiques dans une école ordinaire, tout en demandant un soutien spécifique dans le système scolaire obligatoire.

Le budget du SREA s'accroît d'année en année. Cette augmentation exprime la volonté politique d'assurer une scolarisation de plus en plus inclusive. Un récent document concernant la formation des enseignants, publié par le Ministère de l'Éducation, propose d'allonger la période de formation pour les enseignants pré-primaires et primaires de 6 à 8 semestres avec une période obligatoire de formation spécialisée de 2 semestres. Cette proposition manifeste une fois de plus la volonté politique de former tous les enseignants au travail avec les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques.

Définitions des besoins/handicaps éducatifs spécifiques

La loi distingue entre les handicaps moteurs, intellectuels, de la perception et du comportement et de la parole. Le diagnostic des problèmes de l'enfant incombe à une équipe composée d'un expert médical, d'un pédagogue et d'un psychologue. Une commission médico-psycho-pédagogique nationale ou régionale fait une proposition aux parents concernant le placement scolaire de leur enfant. Les parents peuvent accepter ou refuser cette proposition.

Les commissions locales ou nationales soumettent un projet argumenté aux parents, qui peuvent décider de ce qu'ils considèrent être la meilleure solution pour leur enfant. Entre les deux principales solutions (école spécialisée ou inclusion), de nombreuses solutions intermédiaires peuvent être proposées : une école spécialisée avec intégration quelques heures par semaine, une école ordinaire avec la possibilité de participer à plusieurs activités dans une école spécialisée, une inclusion à temps partiel dans une école ordinaire avec des séances privées de thérapie, etc.

Dispositifs pour les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques

La Loi de 1973 encourageait la création de centres spécialisés, dépendant du service de l'Éducation différenciée. Pour encourager l'inclusion des élèves ayant des besoins spécifiques dans le circuit ordinaire (Loi de 1994) le Ministère de l'Éducation – en fait, le Ministère aux Handicapés et aux Accidentés de la Vie – a créé le Service Ré-Educatif Ambulatoire (SREA) afin de permettre le soutien des



élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques dans les classes ordinaires.

Si les parents souhaitent une éducation inclusive pour leur enfant, ils doivent en faire la demande auprès des différents services. Finalement, chaque élève ayant des besoins spécifiques est orienté vers le SREA, qui envoie un rapport sur ces besoins spécifiques à la commission locale ou nationale. Celle-ci doit donner son accord à la proposition présentée dans le rapport.

Un élève peut bénéficier d'un maximum de huit heures de soutien par semaine, fourni par un intervenant du SREA. En collaboration avec l'enseignant de la classe, l'intervenant élabore un plan d'éducation individuelle pour l'enfant. Ce plan est envoyé aux parents pour accord. A la fin de l'année scolaire, une réunion est tenue entre toutes les personnes concernées pour évaluer le plan. De nouvelles interventions peuvent être prévues, mais doivent être agréées par la commission. Ce modèle fonctionne à travers tout le pays. L'ensemble du soutien est fourni par les intervenants professionnels du SREA selon le même modèle : demande parentale – rapport du SREA sur le besoin de l'enfant – commission – décision des parents – soutien dans la salle de classe – plan individuel – réunions avec toutes les personnes concernées – continuation du soutien si nécessaire.

L'autre alternative est le placement dans l'une des 18 écoles spécialisées du pays. Ces écoles spécialisées peuvent être divisées, selon leurs spécialisations spécifiques en différentes catégories :

- déficience visuelle
- handicap moteur (lésion cérébrale)
- troubles de la parole
- troubles du comportement
- autisme
- difficulté scolaire

Ces écoles sont situées dans différentes régions du pays et reçoivent environ 600 élèves (environ 1% de la population scolaire totale).

Nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques

Environ 55 000 élèves sont éduqués dans le système éducatif obligatoire au Luxembourg. Parmi ceux-ci, environ 1.200 sont enregistrés comme des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques (2,2 %). Parmi ces derniers, environ 600 élèves sont éduqués dans des écoles spécialisées (1,1 %). Un nombre au moins aussi important d'élèves est soutenu par le SREA dans des écoles ordinaires. La plupart d'entre eux fréquentent des écoles ordinaires à plein temps, bien que des aménagements à temps partiel soient possibles. Environ 100 professionnels formés

à l'éducation spéciale soutiennent les 600 élèves intégrés (1,1 % de la population scolaire totale). Le professionnel du soutien travaille en général dans la salle de classe avec l'élève ayant des besoins spécifiques au sein d'un petit groupe. Un plan d'éducation individuelle est élaboré pour chaque élève ayant des besoins éducatifs spécifiques.

3.13.2 Financement

Financement de l'éducation répondant à des besoins spécifiques

Dans les écoles spécialisées, ainsi que pour les services du SREA, le soutien est gratuit pour les parents, le gouvernement fournit gratuitement le matériel pédagogique. Les frais de transport pour se rendre dans les écoles spécialisées sont également non payants. Les autorités locales participent parfois aux coûts des besoins spécifiques des élèves de leur communauté.

Les processus décisionnels en matière de financement de l'éducation spéciale

Chaque responsable d'une école spécialisée, ou le SREA, doit présenter une proposition de budget pour l'année civile suivante, pendant l'année scolaire en cours. Cette proposition est envoyée au directeur du service des besoins spécifiques qui transmet toutes les propositions aux services financiers et aux autorités. Ensuite, ces autorités évaluent les propositions. Dans une réunion budgétaire, le directeur du service des besoins spécifiques doit défendre les propositions des différents responsables.

On élabore alors une proposition de budget global : celle-ci sera incluse dans le projet de loi budgétaire qui sera discuté par la Chambre des Députés. Le budget du service des besoins spécifiques est en fait une partie du budget national. Les élèves ayant des besoins spécifiques peuvent bénéficier de ces fonds seulement si le SREA (ou d'autres commissions) font une proposition d'assistance pour ces élèves.

Il n'existe pas de différences dans le processus décisionnel pour les différentes régions du pays, dans la mesure où les subventions font partie du budget national.

Le budget de l'éducation spéciale est établi à l'échelle nationale et les directeurs d'école ne disposent pas de l'argent dans un compte au nom de leur école : ils peuvent le dépenser dans le cadre du budget qui leur est alloué, les factures étant payés par le service des écoles spécialisées.

Efficacité, rendement et pratiques stratégiques

Une évaluation menée actuellement par l'université de Mons (Belgique)



fournira des réponses aux différentes questions concernant l'efficacité, la rendement et les pratiques stratégiques. Néanmoins, de telles données ne sont pas encore disponibles.

En général, les fonds atteignent les groupes cibles sans passer par de nombreux intermédiaires bureaucratiques. D'autres procédures (évaluation) sont financées dans d'autres cadres.

Responsabilité

Les écoles ne sont pas tenues de faire des rapports sur la façon dont les fonds pour les besoins éducatifs spécifiques sont dépensés. A la fin de l'année scolaire, les directeurs d'école et le SREA doivent présenter un rapport final concernant le travail accompli durant l'année au directeur du service de l'éducation spéciale. Les inspecteurs scolaires ne sont pas impliqués, pas plus que les parents, qui participent aux décisions concernant le parcours scolaire de leur enfant, mais pas vraiment à celles qui ont trait aux dispositifs pour les besoins spécifiques.

En tant qu'interlocuteur privilégié du ministre, une association nationale de "Parents et Enseignants pour l'Intégration" peut toutefois demander des augmentations globales des subventions pour l'éducation spéciale.

3.14 Pays-Bas

3.14.1 Education spéciale

Politique d'Inclusion/Intégration

Aux Pays-Bas, l'éducation spéciale fut réglementée à l'origine par une législation spéciale au titre de l'Acte sur l'Education Primaire de 1920. En 1967, le Décret sur l'Education Spéciale fut adopté, qui précisait la réglementation pour les écoles d'éducation spéciale. En 1985, ce Décret fut remplacé par l'Acte Provisoire sur l'Education Spéciale et l'Education Secondaire Spéciale (ISOVSO). Cet Acte provisoire était valable pour une période de dix ans, mais du fait des récentes discussions sur l'intégration qui ont eu lieu aux Pays-Bas, la législation définitive ne comprendra pas une nouvelle loi séparée sur l'éducation spéciale.

Le système éducatif aux Pays-Bas comprend des écoles ordinaires ou des écoles spécialisées. Depuis les années 1960, l'éducation spéciale est devenue un système fortement différencié pour les élèves qui ne peuvent pas suivre dans les écoles ordinaires. Pendant longtemps, ce système très extensif et diversifié était censé exprimer la volonté de la société de s'occuper des enfants ayant des besoins éducatifs spécifiques. Mais à l'heure actuelle, un nombre croissant de décideurs, d'éducateurs et de parents pensent que la ségrégation dans l'éducation est allée trop loin. De plus en plus de parents veulent que leur enfant ayant des besoins spécifiques fréquente une école ordinaire, afin qu'il suive une scolarité aussi normale que possible.

Le premier pas vers l'intégration a été l'Acte sur l'Ecole Primaire de 1985. Cette loi affirmait que l'objectif principal des écoles primaires était d'offrir une instruction appropriée à tous les élèves âgés de 4 à 12 ans et de garantir à tous les élèves un parcours scolaire ininterrompu. L'idéal serait que chaque élève reçoive une instruction adaptée à ses besoins éducatifs uniques. On pensait à l'époque que si les écoles primaires étaient capables d'offrir une telle instruction dite "d'adaptation", le nombre des élèves ayant des besoins spécifiques diminuerait plus ou moins spontanément. Cependant, dans les années suivant l'adoption de l'acte de 1985, l'expansion de l'éducation spéciale n'a pas cessé.

En 1990, un nouveau document présentant la politique du gouvernement intitulé "Ensemble à l'école de nouveau" (la politique dite WSNS) annonçait un redémarrage de l'intégration des élèves ayant des besoins spécifiques. Conformément à cette politique, toutes les écoles primaires et les anciennes écoles spécialisées pour les élèves ayant des difficultés scolaires ainsi que pour les élèves



ayant des déficiences mentales légères, ont été rassemblées dans des groupements régionaux. Des fonds supplémentaires ont été dégagés pour mettre en place ces groupements d'écoles. L'argent est provisionné pour du personnel supplémentaire dont la tâche est d'offrir de l'aide aux élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques. Grâce à cette politique, les écoles ordinaires et spécialisées ont commencé à travailler ensemble; des coordinateurs ont été recrutés dans chaque école ordinaire, des programmes de formation ont été lancés, des nouvelles dispositions législatives adoptées et des règles de financement pour les écoles dans les groupements ont été élaborées. Les règles concernant les deux types d'écoles spécialisées ne font plus partie de la législation spéciale mais sont inclus dans la nouvelle loi sur l'éducation primaire.

Le financement de chacun des 250 groupements d'écoles se fait de façon équitable : il est basé sur le nombre total d'inscrits dans l'éducation primaire. La moitié environ de cette somme sera transférée directement aux dispositifs spécialisés existants et l'autre moitié sera allouée aux groupements d'écoles. Cette procédure est appliquée depuis 1998; en 2003, la nouvelle structure de financement devrait être pleinement opérationnelle. A cette date, les régions devront avoir adapté leurs dispositifs d'éducation spéciale à la nouvelle structure de financement. Certaines régions devront sans doute fermer des écoles spécialisées – là où il existe un nombre plus important de dispositifs séparés que dans les autres régions – tandis que d'autres régions pourront recevoir des subventions supplémentaires.

La question est de savoir si ces deux ressources principales permettront au gouvernement d'intégrer l'éducation spéciale et l'éducation ordinaire. La mise en place de groupements d'écoles ne créera pas directement un système avec moins de ségrégation : bien d'autres facteurs sont nécessaires. Néanmoins, il faut souligner que l'intégration a peu de chances de réussir si on ne lui donne pas les moyens nécessaires (davantage de temps, d'aide et de soutien spécialisés). En ce sens, la création des groupements d'écoles et la nouvelle structure de financement peuvent être considérées comme des pré-conditions nécessaires pour l'opération.

Pour les écoles qui offrent une éducation secondaire pour les élèves ayant des difficultés scolaires, une restructuration de l'éducation ordinaire dans les collèges ((I)VBO et MAVO) et de l'éducation spéciale dans le secondaire a été proposée. Celle-ci implique quatre types de programmes d'instruction.

1. Un programme théorique visant à assurer la transition vers le deuxième cycle de l'éducation secondaire.
2. Un programme pratique visant à assurer la transition vers la formation

professionnelle.

3. Une combinaison des programmes théoriques et pratiques.
4. Un programme orienté vers le marché du travail.

Parallèlement à ces quatre programmes, une structure de soutien individualisé sera développée. Conformément à la politique d'intégration dans les écoles primaires spécialisées, les lycées et les écoles d'enseignement secondaire spécialisées devront travailler ensemble dans des groupements d'écoles à partir de janvier 1999.

Pour l'éducation des élèves ayant des déficiences sensorielles, physiques, mentales ou des problèmes de comportement, une politique distincte a récemment commencée à être mise en œuvre. Jusqu'à présent, ces élèves ne pouvaient recevoir le soutien dont ils avaient besoin qu'après avoir été admis dans une école spécialisée à plein temps. Les derniers rapports gouvernementaux suggèrent que l'ancien mode de financement (les écoles spécialisées étaient financées sur la base du nombre d'élèves classés) devrait être remplacé par un nouveau mécanisme liant le financement des services spécialisés à l'élève concerné, quel que soit le type de scolarité. L'idée consiste à passer d'un financement basé sur l'offre à un financement orienté vers la demande. Si un élève satisfait aux critères de ce budget dit "lié à l'élève", les parents et les élèves peuvent choisir une école spéciale ou ordinaire et participer à la décision concernant l'utilisation des fonds. Dans ce modèle, ce sont les fonds qui s'ajustent à l'élève et non l'élève aux fonds : cette politique est connue sous le nom de "politique du sac à dos" puisque l'élève "apporte" avec lui "ses" fonds.

Définitions des besoins/handicaps éducatifs spécifiques

Le système éducatif hollandais distingue actuellement dix types d'éducation spéciale :

Sourds

Déficients auditifs

Elèves ayant des troubles sévères de la parole

Aveugles et déficients visuels

Handicapés physiques

Malades chroniques

Inadaptés sévères

Handicapés multiples

Elèves dans des écoles rattachées à des instituts pédiatriques

Elèves ayant des difficultés scolaires sévères

Parallèlement, il existe des "écoles spécialisées d'éducation élémentaire" – ce sont des écoles pour des élèves ayant des difficultés scolaires et des déficiences mentales sévères; bien qu'il s'agisse d'écoles séparées, elles ne sont plus considérées comme faisant partie du système d'éducation spéciale et sont soumises aux lois qui régissent l'éducation générale.

Evaluation

En règle général, le conseil d'admission de l'école spécialisée (un psychologue, un médecin, un travailleur social, le directeur) réalise une évaluation approfondie afin de décider si l'élève a droit à une éducation spéciale. Deux ans après l'admission, un réexamen doit avoir lieu afin d'évaluer les résultats de cette éducation, de déterminer comment le développement ultérieur des capacités de l'élève peut être assuré, et si l'élève doit être transféré vers l'éducation ordinaire ou vers un autre type d'éducation spéciale.

Pendant des décennies, l'évaluation des difficultés de l'élève cherchait surtout à classer son type de handicap. La division entre différents types d'éducation spéciale peut essentiellement être interprétée comme une conséquence du modèle psycho-médical. Mais à présent, l'évaluation est de plus en plus centrée sur la description du problème de l'élève dans un contexte éducatif précis. Elle est toujours liée à la problématique des décisions à prendre en matière de soutien spécialisé.

Dispositifs pour les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques

Comme nous l'avons montré précédemment, le système aux Pays-Bas comprend dix types d'école pour l'éducation spéciale et deux types d'écoles spécialisées pour l'éducation élémentaire.

	Ecoles
Difficultés scolaires	334
Déficiences mentales légères	328
Sourds	9
Déficients auditifs	31
Elèves ayant des troubles sévères de la parole	2
Aveugles et déficients visuels	4
Handicapés physiques	29
Malades chroniques	36
Inadaptés sévères	69
Handicapés multiples	19

Elèves dans des écoles rattachées à des instituts pédiatriques	11
Déficients mentaux sévères	103
 Nombre total d'écoles séparées	 975

A l'heure actuelle, ces douze types de dispositifs sont mis en œuvre dans des écoles séparées, mais un type d'éducation spéciale peut être offert dans un service rattaché à un autre type d'éducation spéciale. Grâce aux nouvelles dispositions, on peut s'attendre à une diminution du pourcentage d'élèves dans des écoles spécialisées séparées.

Parallèlement à ce système séparé pour les élèves ayant des besoins spécifiques, il existe aussi quelques dispositifs visant à réaliser ou à soutenir l'intégration de certains élèves ayant des besoins spécifiques. Le premier exemple est la supervision par un enseignant itinérant. Une telle supervision (ou enseignement ambulatoire) est destinée à soutenir les élèves qui retournent de l'éducation spécialisée vers une école ordinaire et les élèves qui ont droit à une éducation spéciale, mais n'ont pas été orientés vers le système scolaire séparé. Un enseignant spécialisé peut offrir à l'enseignant ordinaire et à l'élève le soutien nécessaire à une éducation adéquate dans une école ordinaire. Ces ressources sont de plus en plus utilisées.

Environ 7 000 élèves ont bénéficié du dispositif d'enseignement ambulatoire en 1998. Des recherches ont montré que l'enseignement ambulatoire peut permettre d'améliorer le rapport entre l'éducation spéciale et ordinaire : de plus, il est avéré que la plupart des élèves qui reçoivent un tel enseignement obtiennent des résultats conformes aux prévisions, ou même meilleurs.

Un deuxième exemple d'intégration est fourni par le nombre croissant d'élèves atteints de mongolisme dans l'éducation ordinaire. Cette augmentation est entièrement due aux activités des organisations de parents d'élèves. Les parents d'enfants mongoliens veulent que ceux-ci fréquentent les écoles ordinaires. Bien que les écoles ordinaires néerlandaises ne soient pas obligées d'accepter ces élèves, de plus en plus d'écoles ordinaires relèvent le défi. Le gouvernement a accompagné ce développement en fournissant un soutien supplémentaire dans l'éducation ordinaire.

Troisième exemple d'innovation en matière d'intégration : les projets locaux, comme ceux qui ont pour objectif une coopération plus intense entre l'éducation ordinaire et spécialisée, des projets visant des domaines précis tels que l'orientation, le placement, et les projets pour faciliter le retour des élèves vers l'éducation ordinaire. Citons, à cet égard, le Groupe Spécial d'Organisation du



Temps Partiel (PTSG) qui a été créé dans une école ordinaire. Le PTSG vise à offrir des aménagements éducatifs individualisés afin de prévenir une orientation vers un dispositif séparé. Un élève PTSG passe environ la moitié de son temps dans le groupes ordinaire, et continue à appartenir à sa classe ordinaire. Le PTSG peut être considéré comme un modèle de retrait à temps partiel de l'élève, mais ses effets ségrégatifs sont réduits si on les compare à ceux que produisent l'orientation des élèves vers des écoles spécialisées à plein temps. L'école, les enseignants, les enfants et leurs parents semblent assez satisfaits du PTSG.

Nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques

A l'âge de la scolarité obligatoire (de 5 à 16 ans), 4,9 % de tous les élèves reçoivent une éducation spécialisée dans une école séparée. Bien sûr, ces chiffres varient selon les groupes d'âge : ainsi, dans le groupe d'âge de 10 à 11 ans, plus de 7 % des élèves sont placés dans des écoles séparées.

Au sein du groupe d'âge de 4 à 19 ans, environ 4 % des élèves sont éduqués dans un dispositif séparé. Par rapport à 1990, cela représente une augmentation considérable : en 1990, environ 3,4 % des élèves de ce groupe d'âge fréquentaient des écoles spécialisées. En 1980, ils n'étaient plus que 2,3 %. Des chiffres récents montrent que le pourcentage d'élèves dans des dispositifs séparés est encore en augmentation.

La grande majorité des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques sont des élèves avec des difficultés scolaires et des élèves atteints des déficiences mentales légères. Ces deux groupes (y compris les services pour les enfants plus jeunes) comprennent environ 70% de tous les élèves ayant des besoins spécifiques : 2,8 % de tous les élèves fréquentent ces deux types d'écoles. Ainsi, la plupart des élèves appartiennent aux groupes des difficultés scolaires (1,5 %) et des déficiences mentales légères (1,3 %). Les autres groupes représentent des pourcentages relativement faibles : difficultés scolaires sévères (0,3%) et problèmes d'inadaptation ou de comportement sévères (0,3 %). Tous les autres types de handicaps représentent chacun 0,1 % ou moins.

3.14.2 Financement

Financement de l'éducation spéciale

Aux Pays-Bas, les subventions pour les besoins spécifiques sont financées en majeure partie par le gouvernement central. Les municipalités sont responsables des coûts des transports scolaires pour les enfants ayant des besoins spécifiques et

des aménagements dans les bâtiments pour les rendre plus accessibles à ces élèves. Le système actuel de financement de l'éducation spéciale est relativement simple et direct : le nombre d'enseignants, y compris l'enseignant principal, est basé sur le nombre d'élèves dans l'école à une date donnée. Chaque type d'école spécialisée se voit attribuer un certain nombre de "points-enseignants" correspondant à son nombre d'élèves. L'âge et le type de besoins spécifiques des élèves concernés interviennent également dans les calculs. Différents types d'écoles spécialisées reçoivent différents budgets. Le nombre de "points-enseignants" diffère pour l'éducation secondaire spécialisée et selon les matières. Des subventions supplémentaires sont allouées aux écoles accueillant des minorités dont le néerlandais est la seconde langue, ainsi que pour certaines catégories spécifiques d'élèves classées dans l'éducation ordinaire. Des dispositions similaires servent à évaluer le nombre des membres du personnel non-enseignant. Il est évident que l'admission d'un nombre croissant d'élèves conduit à une augmentation du personnel.

Le nombre d'élèves ayant des besoins spécifiques dans une école spécialisée dépend en grande partie de la politique d'orientation des écoles ordinaires et de la politique de placement du conseil d'admission de l'école spécialisée.

Les fonds pour l'éducation spéciale dans les écoles ordinaires sont limités. Les écoles ordinaires reçoivent des subventions pour la formation des élèves qui ont droit à un dispositif d'enseignement ambulatoire. Pour les élèves ayant des déficiences sensorielles, mentales et/ou physiques, il existe des aides au placement dans une école ordinaire (sans enseignement itinérant). Tous les ans, l'école ordinaire doit demander des fonds supplémentaires pour les dépenses de formation et de fonctionnement afin de satisfaire les besoins de ces élèves. La somme accordée dépend du nombre des demandes (politique de la formation complémentaire dans les écoles ordinaires).

Initiatives politiques en matière de financement

Comme nous l'avons indiqué précédemment, environ deux tiers des écoles spécialisées sont impliquées dans la politique du WSNS ("Ensemble à l'école de nouveau"). Cette politique prévoit que des groupements d'écoles primaires spécialisées et ordinaires travaillent ensemble dans le but d'intégrer des élèves ayant des besoins spécifiques dans des écoles ordinaires, et de réduire le nombre des élèves orientés vers l'éducation spéciale. Des fonds supplémentaires sont accordés en fonction du nombre d'élèves "ordinaires" (28 florins) et du nombre d'écoles spéciales (5 000 florins par école). Ces fonds sont réservés pour l'amélioration des



dispositifs d'éducation spéciale. L'objectif est que les écoles utilisent ces fonds pour travailler en collaboration. Les fonds ne sont pas disponibles au niveau du groupement, mais au niveau du Conseil d'Administration de l'école.

Pour l'éducation des élèves ayant des déficiences sensorielles, physiques, mentales, ou des problèmes de comportement, on envisage de mettre fin au mécanisme de financement actuel (les écoles spécialisées sont financées sur la base du nombre d'élèves classés) et de le remplacer par un système qui lie le financement des services spécialisés à l'élève concerné, quelque soit le type de scolarité. Si un élève satisfait aux critères de ce budget dit lié à l'élève, les parents et les élèves peuvent choisir une école – spéciale ou ordinaire – et participer aux décisions concernant l'utilisation des fonds.

Les processus décisionnels en matière de financement de l'éducation spéciale

La structure globale de financement décrite précédemment est simple et transparente, mais au fil des ans de nombreuses règles et réglementations supplémentaires ont été introduites. Tous les ans en octobre, chaque école spécialisée soumet un rapport général indiquant le nombre total d'élèves, leur type de besoins spécifiques, leur âge, ainsi que d'autres données telles que la présence de minorités ethniques et le niveau d'éducation des parents. Le gouvernement utilise cette information pour calculer les fonds pour le personnel (budget de la formation) et toutes les autres dépenses de fonctionnement, y compris le logement, le chauffage, les matériels pédagogiques et les frais d'assurance (budget LONDO). Les fonds sont versés directement au Conseil d'Administration de l'école. Les écoles achètent souvent des services de psychologie scolaire, de thérapie de la parole, de physiothérapie et de soins médicaux à d'autres institutions. Elles ne sont pas autorisées à utiliser l'argent pour d'autres dépenses de fonctionnement.

Le budget LONDO est versé à l'école sous la forme d'une somme forfaitaire. Le Conseil d'Administration de l'école est libre de décider de l'utilisation de ces fonds. Il peut même utiliser l'argent pour recruter du personnel dans le cadre d'un projet. De plus, le gouvernement fournit un budget supplémentaire pour la formation ainsi qu'un budget pour les frais de voyage, de gestion et les matériels pédagogiques pour l'enseignement itinérant : il s'agit du soutien apporté par une école spécialisée à des écoles ordinaires qui éduquent des élèves ayant des besoins spécifiques. L'ampleur et la durée du financement de ces élèves dépend du type de handicap, de l'âge de l'élève et du niveau de l'école.

Dans des situations exceptionnelles qui n'ont pas été prévues par la réglementation existante, les écoles spécialisées peuvent demander des ressources

supplémentaires. Le gouvernement applique alors la "politique de formation supplémentaire" (AFB) pour financer les problèmes constatés dans les écoles. Le budget de l'AFB est limité.

Outre, le financement par le Ministère de l'Education, le Ministère des Affaires Sociales et les organismes de sécurité sociale prennent parfois en charge des équipements spécifiques dans les écoles et/ou des modifications aux bâtiments pour faciliter l'accès des élèves ayant des besoins spécifiques.

Efficacité, rendement et pratiques stratégiques

Jusqu'à récemment la législation néerlandaise en matière d'éducation encourageait le développement de la ségrégation des deux systèmes. Le soutien d'un enseignant supplémentaire n'est offert qu'aux élèves répertoriés comme ayant droit à une éducation spéciale et placés dans un dispositif séparé. Les écoles ordinaires peuvent orienter des élèves vers des écoles spécialisées autant qu'elles le souhaitent, et les écoles spécialisées reçoivent davantage d'argent si davantage d'élèves sont orientés. Les écoles ordinaires ne reçoivent pas de subventions supplémentaires lorsqu'elles intègrent des élèves ayant des besoins spécifiques, alors que cela représente beaucoup de travail en plus. On a plusieurs raisons de penser que la politique passée d'intégration conduit à une approche stratégique opposée à l'intégration. En général, ni l'école spéciale, ni l'école ordinaire ne gagnent en intégrant des élèves ayant des besoins spécifiques dans les écoles ordinaires. L'expérience des Pays-Bas montre qu'une politique d'intégration est vouée à l'échec et peut même renforcer la ségrégation si elle n'est pas gérée correctement d'un point de vue financier.

A l'heure actuelle, les systèmes de financement sont en train d'être radicalement transformés et sont plus en harmonie avec la politique d'intégration.

Responsabilité

Périodiquement, un inspecteur contrôle les rapports annuels des écoles : il vérifie le nombre d'élèves, leur handicap et leur âge, etc. Bien que le rapport qui sert de base au financement soit fourni par l'école elle-même, il est peu probable que celle-ci tente d'introduire des données sans fondement. Pour bénéficier du budget formation, les directeurs d'école élaborent un plan de formation qui doit être approuvé formellement par le conseil de participation de l'école, comprenant des parents et des enseignants. Enfin, les dépenses réelles du budget de la formation et du budget LONDO sont contrôlées à posteriori par des experts comptables du gouvernement.

3.15 Norvège

3.15.1 Education spéciale

Politique d'Inclusion/Intégration

Le gouvernement norvégien détermine les objectifs et établit le cadre général de l'éducation. Des normes nationales communes sont assurées par des moyens législatifs et un programme national. Chaque comté possède un Bureau d'Education Nationale, qui fonctionne comme un organe du gouvernement central et représente une instance de recours pour les décisions concernant des élèves individuels. Au cours des dernières années, de nombreuses responsabilités ont été transférées du gouvernement central aux autorités locales. Les municipalités sont chargées de faire fonctionner et de gérer les écoles primaires et les collèges; les comtés sont responsables des lycées.

Depuis 1975, aucune législation spécifique n'a été introduite dans le domaine de l'éducation spéciale. L'Acte sur l'Education stipule que chaque municipalité est chargée d'offrir une éducation à tous les élèves résidents quelles que soient leurs capacités. Tous les élèves sont inscrits à leur école locale et ont le droit de recevoir une instruction adaptée à leurs capacités et aptitudes individuelles.

Les municipalités peuvent organiser une éducation répondant à des besoins spécifiques à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école ordinaire, mais le principe de base de la politique scolaire norvégienne est que les élèves ayant des besoins spécifiques doivent être intégrés dans l'école ordinaire. L'éducation spéciale doit être offerte conformément aux principes de l'intégration, de la participation et de la décentralisation. L'Acte sur l'Education prévoit également que les municipalités doivent fournir un service d'éducation psychologique.

Bien que la politique officielle ait été l'intégration pendant plus de vingt ans, en 1992, la Norvège avait encore quarante écoles nationales spécialisées. Depuis 1991, une réorganisation de l'éducation spéciale a eu lieu. Un des premiers objectifs de cette réorganisation a été de passer d'un système d'écoles spécialisées à un système de pleine intégration. Ainsi, une vingtaine d'anciennes écoles spécialisées ont été transformées en centres de rééducation. Citons également le programme de recherche quinquennal (1993-1998), qui a pour objectif de définir les mesures et les services à développer afin d'offrir à tous les élèves une éducation de haute qualité dans leur propre communauté. En outre, un programme de recherche et de développement vient d'être lancé, qui met l'accent sur le renforcement de service éducatif psychologique au niveau des communautés locales.



En 1996 et en 1997, ce processus de réorganisation a été évalué. En se basant sur cette évaluation, le Ministère a soumis en mars 1998 un Livre Blanc au Parlement avec des propositions concernant l'organisation future de l'éducation spéciale. A partir d'août 1999, le personnel a été réduit dans les centres nationaux de rééducation et augmenté proportionnellement dans les unités éducatives psychologiques locales. L'idée qui sous-tend cette politique est que le soutien doit être apporté à l'élève là où il est - dans l'école ordinaire de sa municipalité.

Définitions des besoins/handicaps éducatifs spécifiques

Les termes d'"éducation répondant à des besoins spécifiques" ou "spéciale" sont utilisés pour les élèves qui sont incapables de suivre le programme de l'enseignement ordinaire. Ni la loi, ni les programmes scolaires ne classifient les élèves ayant des besoins spécifiques dans des catégories. Les centres nationaux de rééducation et, dans une certaine mesure également, la formation des enseignants spécialisés sont organisés selon des catégories qui sont des vestiges de l'ancien système scolaire spécialisé :

- déficiences visuelles
- déficiences auditives
- déficiences physiques
- troubles de la communication et de la parole
- désordres comportementaux et émotionnels
- handicaps scolaires spécifiques
- handicaps scolaires sévères

Dans le travail pratique avec les élèves ayant des besoins spécifiques, on se base de moins en moins sur un diagnostic médical et de plus en plus sur une description de la manière dont un élève fonctionne. L'éducation spéciale doit être fondée sur les potentialités et les capacités de l'élève plutôt que sur ses faiblesses. Un "handicap" est défini comme un décalage entre les capacités d'un individu et les fonctions que la société exige de lui ou d'elle dans des domaines qui sont essentiels pour mener une vie indépendante et sociale. Ce qui signifie que des changements dans la société peuvent réduire le handicap d'une personne.

Evaluation

L'objectif principal est d'identifier des enfants ayant des besoins éducatifs spécifiques aussi tôt que possible. Tous les centres locaux de la Santé Publique coopèrent avec les centres de services éducatifs psychologiques : ainsi de nombreux enfants ayant des besoins éducatifs spécifiques sont identifiés avant d'entrer à l'école.



Le services de la santé publique, les maternelles, les écoles et les parents peuvent demander l'aide du service éducatif psychologique. Avant que celui-ci rédige un rapport d'expertise concernant les besoins de l'enfant, les parents doivent donner leur approbation écrite. Le rapport d'expertise doit expliquer pourquoi l'enfant a besoin d'une éducation spéciale et décrire son contenu, son ampleur et la façon dont elle doit être organisée. Puis l'école élabore un plan individuel. Ce plan doit prendre en compte l'avis du service éducatif psychologique, mais aussi adapter l'éducation spéciale au programme qui est enseigné au reste de la classe. Le rapport d'expertise conseille la municipalité sur la façon d'appliquer les mesures prises pour l'élève afin qu'il ou elle reçoive une éducation équivalente à celle des élèves sans besoins spécifiques. Si la municipalité a des raisons professionnelles de ne pas suivre les conseils figurant dans le rapport, ces raisons doivent être argumentées et documentées.

Puisque l'éducation spéciale est une décision individualisée, les parents peuvent contester celle-ci auprès des bureaux d'éducation nationale s'ils ne sont pas satisfaits de l'éducation spéciale offerte à leur enfant.

Dispositifs pour les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques

Pour la majorité des élèves ayant des besoins spécifiques, l'éducation spéciale est fournie dans l'école ordinaire à laquelle l'élève appartient, le plus souvent dans sa propre classe. Les élèves peuvent aussi recevoir un enseignement par petits groupes avec d'autres élèves ayant des besoins spécifiques, ou individuellement. Pour de nombreux élèves, on associe les deux modes d'organisation.

Jusqu'en 1992, la Norvège avait 40 écoles nationales d'éducation spéciale. Dans le processus de réorganisation de l'école spécialisée, une vingtaine ont été fermés et une autre vingtaine transformés en Centres Ré-éducatifs d'Etat. Il existe des centres de rééducation pour les élèves ayant certains handicaps, notamment des déficiences visuelles et auditives, une dyslexie, des troubles comportementaux et émotionnels, des difficultés scolaires et des handicaps mentaux sévères. En collaboration avec le Ministère de la Santé et des Affaires Sociales, quatre centres régionaux de rééducation ont été créés pour des personnes sourdes et aveugles de naissance. Un programme pour les autistes et un centre national de rééducation pour le MBD/ADHD, le Syndrome de Tourette et la narcolepsie ont été mis en œuvre. Dans le nord de la Norvège, un programme spécial de développement a été initié.

Le système de soutien dans les écoles ordinaires comprend les services éducatifs psychologiques (285) dans les municipalités et les vingt centres nationaux de rééducation.

Nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques

La moyenne nationale des élèves recevant une éducation spéciale après une décision individualisée est d'environ 6,5 %. Cependant, le nombre de ces élèves varie selon les comtés et les municipalités (de 1,6 % à 19 %). Ces variations ne reflètent pas des différences dans l'ampleur des besoins spécifiques, mais bien plutôt des différences dans l'organisation des dispositifs au niveau régional. Les écoles qui ont une grande diversité de méthodes pédagogiques intègrent plus d'élèves dans leurs classes ordinaires.

En Norvège, en 1996, environ 0,5 % de tous les élèves de 7 à 15 ans recevaient une éducation spéciale dans des classes spécialisées d'une école ordinaire, ou dans des écoles spécialisées. Le nombre total des élèves âgés de 7 à 15 ans est de 478 500; parmi ceux-ci, 31000 reçoivent une forme ou une autre d'éducation spéciale. Seul un faible nombre d'élèves sont éduqués dans des classes spécialisées (n = 654) ou dans des écoles spécialisées (n = 2099).

Les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques dans des dispositifs séparés sont placés dans les types d'écoles suivants:

	Nombre d'élèves
Ecoles spécialisées et écoles "environnementales"	431
Ecoles municipales pour les élèves ayant des difficultés scolaires sévères	202
Ecoles municipales pour les problèmes sociaux et émotionnels	1,065
Ecoles dans des institutions CHILD CARE	130
Ecoles dans des institutions pour les toxicomanes et les alcooliques	46
Ecoles nationales pour les sourds et les aveugles	203
Ecoles nationales pour les élèves ayant des difficultés scolaires	22
Nombre total d'élèves dans des écoles spécialisées	2,099

Ces chiffres montrent que très peu d'élèves ayant des besoins spécifiques reçoivent leur éducation à l'extérieur du système scolaire ordinaire. Dans les grandes villes et dans les municipalités à forte densité démographique, les classes spécialisées et les écoles municipales spécialisées sont plus fréquentes que dans les zones où la population est dispersée.



3.15.2 Financement

Situation générale

Toute l'éducation publique et, dans une certaine mesure privée, est subventionnée par le gouvernement central. En 1986, une étape majeure vers la décentralisation des décisions a été franchie. L'ancien mode d'affectation des subventions a été remplacé par un système où les municipalités reçoivent une somme forfaitaire couvrant toutes les aides du gouvernement central pour l'éducation et la culture, ainsi que pour les services de santé. Les sources principales de financement des services municipaux sont constituées par les taxes (50 %), les transferts du gouvernement central (40 %), les redevances et les prélèvements (10 %). Le Système des Aides Générales prend en compte et compense les variations dans les dépenses nécessaires entre municipalités. Pour ce qui concerne l'éducation, le critère le plus important est "la fraction de la population âgée de 1 à 15 ans". L'éducation dans les institutions publiques est gratuite, ainsi que les livres de classe dans l'éducation obligatoire.

Financement de l'éducation spéciale

Il n'y a pas de système de financement séparé à l'échelle nationale pour l'éducation spéciale. Les municipalités sont responsables de tous les élèves de leur zone. Les autorités municipales répartissent les aides, en prenant en compte le nombre d'élèves et de classes, ainsi que le nombre d'élèves ayant des besoins spécifiques enregistré au cours de l'année scolaire précédente. Les ressources allouées à l'école sont destinées à couvrir une instruction adaptée sous la forme de classes divisées, d'un système à deux enseignants, de cours individuels et d'enseignement par groupes. Lorsqu'une municipalité choisit la solution d'une école spécialisée, celle-ci doit être financée dans le cadre du budget municipal pour l'école ordinaire. Environ 20 % du budget scolaire municipal sont consacrés à l'éducation spéciale.

Il n'existe pas de différences régionales dans les types de sources de financement pour l'éducation spéciale.

Aucun système de financement spécial n'est prévu pour les matériels pédagogiques dans l'éducation spéciale. Les matériels d'enseignement sont financés par le budget municipal scolaire. Certaines municipalités allouent toutes leurs ressources éducatives aux écoles, et c'est le directeur de l'école qui décide comment l'argent sera dépensé. Dans d'autres municipalités, les écoles doivent faire une demande pour obtenir du matériel et des équipements spécialisés auprès des autorités municipales.

Les séjours de moins de douze semaines par an dans des centres nationaux de rééducation sont gratuits. Certains centres ont des écoles pour les élèves sourds. Les dépenses engagées pour ces élèves sont déduites des aides accordées par le gouvernement central à la municipalité.

Processus décisionnels en matière de financement de l'éducation spéciale

La municipalité prend une décision individualisée concernant le contenu et l'ampleur de l'enseignement spécialisé à offrir à l'élève. Certaines municipalités ont délégué cette responsabilité aux directeurs des écoles. Les écoles doivent élaborer un plan individuel, décrivant le contenu, l'ampleur et l'organisation de l'éducation spéciale et la demande de matériel pédagogique et d'équipements techniques spécialisés.

Les services éducatifs psychologiques ne sont pas chargés de distribuer des fonds. Leur rôle est d'évaluer les besoins spécifiques des élèves et de conseiller la municipalité en se basant sur le principe d'équivalence.

Les fonds alloués au titre d'une décision individualisée ne peuvent être dépensés d'une autre façon que celle qui est stipulée par la décision. Celle-ci est basée sur le rapport fourni par le service psychologique éducatif. Ce rapport doit préciser tous les besoins tels que les cours individuels, l'éducation en groupe, etc.

Le système de sécurité sociale finance les équipements techniques, par exemple les ordinateurs (PC). Les demandes d'équipements techniques doivent inclure l'avis d'un expert du service psychologique éducatif expliquant pourquoi l'élève a besoin de cet équipement, ainsi qu'un plan individuel d'éducation spéciale. Il existe un centre d'aide technique dans chaque comté.

Efficacité, rendement et pratiques stratégiques

Aucune évaluation n'a été effectuée concernant le rapport entre le type de financement et l'intégration en Norvège. Il est clair que la réussite de la pratique d'intégration peut être attribuée à de nombreux facteurs; il n'en reste pas moins que le système norvégien de financement qui se fonde sur les principes d'équivalence et couvre tous les élèves dans l'éducation obligatoire, peut être considéré comme favorable à l'intégration.

Il n'existe pas de document concernant les pratiques stratégiques de différents groupes impliqués dans le processus éducatif. Les différences entre municipalités concernent davantage la manière dont l'éducation spéciale est organisée que les sommes d'argent qui sont dépensées.



Responsabilité

La loi stipule que les écoles doivent envoyer, deux fois par an, un rapport concernant les dispositifs pour les élèves bénéficiant d'une décision individuelle d'éducation spéciale. Ce rapport évalue la façon dont le contenu, l'ampleur et l'organisation de l'éducation spéciale contribue aux objectifs du plan individuel de l'élève.

De plus, les écoles doivent informer le système national des statistiques pour les écoles primaires et les collèges de la façon dont les fonds sont utilisés. Ces statistiques recouvrent tout le système éducatif en Norvège.

3.16 Portugal

3.16.1 Education spéciale

Politique d'Inclusion/Intégration

Jusqu'aux années 1970, l'éducation des élèves ayant des besoins spécifiques était assurée au Portugal dans des établissements institutionnels spécialisés. Une politique claire d'intégration des élèves ayant des handicaps sensoriels et physiques dans l'éducation ordinaire a vu le jour au milieu des années 1970. Au cours de cette période, un service de l'éducation spéciale a été créé au Ministère de l'Éducation. Ce service a formé des équipes d'éducation spéciale – composées principalement d'enseignants itinérants ou mobiles opérant à différents niveaux d'apprentissage – afin de soutenir des élèves ayant des handicaps dans des écoles ordinaires. Cependant, il fallu attendre la publication de la Loi Globale sur l'Éducation (1986) et le Décret de 1991 pour voir apparaître les dispositions législatives garantissant les droits et les procédures d'accès et d'éducation des élèves handicapés dans les écoles ordinaires. La Loi globale prévoit 9 années d'éducation obligatoire et stipule que l'éducation spéciale est organisée selon des modèles diversifiés d'intégration. Dans certaines situations complexes et/ou graves l'éducation spéciale peut se dérouler dans des institutions spécifiques.

Depuis 1990, l'éducation est obligatoire pour les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques.

Le soutien pédagogique aux élèves ayant des besoins spécifiques est sous la responsabilité du ministre de l'Éducation, bien qu'il existe encore des écoles spécialisées sous la responsabilité du Ministère de la Solidarité et de la Sécurité Sociale (il s'agit d'écoles gérées par des organisations privées à but non lucratif). Le Ministère de l'Éducation a également passé des accords avec des écoles spécialisées privées (à but lucratif et à but non lucratif). Au Portugal, les écoles et les enseignants de soutien dépendent de cinq Directions Régionales de l'Éducation.

Historiquement, l'approche à l'égard des élèves ayant des besoins spécifiques est devenue moins ségrégative et plus intégrative, avec l'afflux d'un grand nombre d'enseignants spécialisés dans les écoles ordinaires. Ces enseignants sont considérés de plus en plus comme un soutien éducatif et un service ré-éducatif pour les écoles ordinaires. Ainsi, les institutions spécialisées se transforment peu à peu en des centres de rééducation qui offrent un soutien spécifique à l'éducation ordinaire et à la communauté sociale.

Le Décret 319/91 établit les principes de l'éducation spéciale. Cette législation



importante prévoit que les élèves doivent fréquenter des écoles de leur district et que leur classement doit s'effectuer dans l'environnement le moins restrictif. Au Portugal, cela exige un changement dans les attitudes et des mesures concrètes. L'évaluation des besoins éducatifs spécifiques se fonde à présent sur des considérations pédagogiques. Les enseignants et les parents ont davantage d'influence et jouent désormais un rôle clé dans la construction du Plan d'Education Individuelle de l'élève exigé par la loi. Pour réaliser ce plan, l'école doit mettre en œuvre plusieurs activités afin de favoriser le processus d'apprentissage : équipements spécialisés de rééducation, procédures spéciales d'évaluation ou flexibilité du programme. La loi prévoit que ce plan d'éducation individuelle (IEP) doit être développé en coopération avec les Services psycho-pédagogiques (SPO).

Après une longue période de réflexion et de débats, une nouvelle loi a été adoptée en 1997 (Loi 105/97). Grâce à cette loi, l'organisation des réponses aux besoins éducatifs spécifiques a clairement changé : il s'agit maintenant d'utiliser les enseignants de soutien comme un service de rééducation scolaire, qui travaille directement avec les Conseils d'Administration des écoles et coopère très étroitement avec les enseignants ordinaires, pour diversifier les approches et les stratégies pédagogiques afin d'améliorer les processus d'apprentissage pour tous les élèves.

Au Portugal, on compte à l'heure actuelle 5 700 enseignants de soutien qui interviennent dans une ou plusieurs écoles ordinaires et 420 enseignants appartenant à 187 équipes de coordination. Les fonctions de ces dernières sont : de coordonner les services et les ressources dans leur zone scolaire; de détecter les besoins éducatifs spécifiques; d'organiser des interventions variées afin de diversifier les pratiques pédagogiques et d'adapter les programmes. A l'heure actuelle, certains projets sont menés par les équipes de coordination afin de développer la coopération entre les services de la santé publique, les services sociaux et l'éducation privée (avec les écoles spécialisées), notamment dans les domaines de l'intervention précoce ou de la transition vers la vie active et le monde du travail. Ces équipes organisent également des séances de formation pour les enseignants de soutien dans leur zone et des réunions d'informations ouvertes au public. L'école dans son ensemble est devenu le lieu de travail des enseignants "spécialisés".

Définitions des besoins/handicaps éducatifs spécifiques

Jusqu'aux années 1980, on avait l'habitude de classer les handicaps dans des catégories basées sur des concepts médicaux. Dans les années 1980, le concept de besoin éducatif spécifique est apparu, qui classe les handicaps davantage sur une base pédagogique. Les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers sont ceux

dont le processus d'apprentissage exige des ressources spécialisées et/ou des adaptations, et qui manifestent des difficultés dans un ou plusieurs domaines d'apprentissage – par exemple en lecture, en écriture ou en mathématiques – qui ne sont pas éprouvées par la majorité des élèves de leur âge.

Dispositifs pour les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques

Au Portugal, les élèves ayant des besoins spécifiques reçoivent une éducation aussi bien à l'école ordinaire et dans des écoles spécialisées. L'enseignement intégré des élèves ayant des besoins spécifiques est organisé par les écoles (enseignants ordinaires, enseignants de soutien, conseil éducatif). En 1997, on dénombrait 187 équipes de coordination et 115 écoles spécialisées sous la responsabilité du Ministère de l'Éducation. Parallèlement à ces dispositifs, 69 écoles spécialisées étaient gérées par le Ministère de la Solidarité et de la Sécurité Sociale. Parmi les écoles spécialisées gérées par le Ministère de l'Éducation, on compte 85 écoles coopératives à but non lucratif et 30 écoles privées à but lucratif. Au sein des dispositifs d'éducation spéciale sous la direction du Ministère de l'Éducation, près de 6200 enseignants sont impliqués dans le soutien des élèves ayant des besoins spécifiques dans les écoles ordinaires.

Malgré la politique d'intégration qui est menée au Portugal, il arrive que des classes spécialisées apparaissent dans le système, principalement pour les élèves sourds et ayant des handicaps multiples.

Nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques

En 1997, il y avait au Portugal 71 100 élèves ayant des besoins spécifiques dans les différents dispositifs, soit 5,4 % de la population totale qui comprend 1,3 millions d'élèves du même groupe d'âge (Source DAPP, Ministère de l'Éducation, Portugal). Ce chiffre de 1,3 millions comprend l'éducation préscolaire, primaire et secondaire, mais pas l'éducation technologique et technico-professionnelle.

Au sein du modèle d'éducation intégrée, environ 64 000 élèves étaient reconnus et bénéficiaient d'un plan éducatif individuel pour leurs besoins spécifiques. Le nombre total d'élèves ayant des besoins spécifiques dans des écoles et des institutions spécialisées est d'environ 6 900 (0,4 %), répartis de façon plus ou moins égal sur les deux ministères concernés. Dans le tableau ci-dessous, les nombres d'élèves dans les différentes formes de dispositifs sont présentés.

Nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques dans les différents services (1997).

	Nombre d'élèves
Ministère de l'Education	
Education ordinaire	64,133
Coopératives et associations	1,827
Institutions privées à but lucratif	2,063
Ministère de la Solidarité et de la Sécurité Sociale	
Institutions officielles	1,246
Institutions privées de solidarité sociale	1,826
Total	71,095

Dans le tableau qui suit les pourcentages des élèves au sein du modèle d'intégration sont fournis pour les différentes catégories de besoins spécifiques.

Elèves dans des dispositifs intégrés par type de besoins éducatifs spécifiques (1997-1998)

Total,	64,133
dont :	
Déficiences auditives	3,2%
Déficiences visuelles	1,8%
Handicaps moteurs	4,4%
Difficultés scolaires	72,0%
Problèmes de comportement	5,7%
Retard de développement	5,4%
Problèmes de langage	5,8%
Handicaps multiples	1,7%

Les données montrant que le pourcentage d'élèves ayant des besoins spécifiques dans les écoles ordinaires est nettement plus élevé dans l'éducation obligatoire (de 6 à 15 ans) que dans les lycées ou dans l'éducation préscolaire.

Par rapport à 1996-1997, le nombre total d'élèves ayant des besoins spécifiques a très fortement augmenté : en 1997-1998, on dénombrait 25000 élèves de plus qu'en 1996. Néanmoins, le nombre d'élèves dans des dispositifs

séparés est demeuré relativement stable.

Le nombre d'écoles spécialisées reste significatif (bien que le nombre d'élèves ait diminué). Cela est dû principalement au fait que les écoles spécialisées offrent des activités sociales et de loisirs complémentaires.

3.16.2 Financement

Situation générale

Au Portugal, la responsabilité de l'éducation pour des besoins spécifiques est répartie entre le Ministère de l'Education et le Ministère de la Solidarité et de la Sécurité Sociale. Les structures régionales et centrales du Ministère de l'Education et le Ministère de la Sécurité Sociale financent l'éducation secondaire. Les municipalités financent les écoles ordinaires primaires (mais ne paient pas les salaires des enseignants). Le Ministère de la Solidarité et de la Sécurité Sociale finance les écoles séparées.

Financement de l'éducation spéciale

Le modèle de financement dépend du type de dispositif offert à l'élève ayant des besoins spécifiques. Les écoles spécialisées reçoivent une certaine somme d'argent pour chaque élève qui bénéficie d'un soutien. Les Coopératives et les Associations reçoivent approximativement 630 euros et les institutions privées à but lucratif 485 euros par mois et par élève. Dans l'enseignement intégré, le soutien financier prend le plus souvent une forme indirecte et concerne le paiement des enseignants de soutien, l'équipement scolaire, les aides techniques à travers le programme pour l'équipement de l'Administration Publique (PIDDAC) et des aides financières à travers l'action sociale éducative (celle-ci soutient les élèves ayant des besoins spécifiques en fournissant du matériel, de la nourriture et des moyens de transport).

Dans l'enseignement intégré, un élève ayant des besoins spécifiques coûte environ 210 euros par mois : 80 euros pour chaque élève et 130 euros supplémentaires pour l'éducation spéciale.

Dans le cycle primaire, il n'y a pas de système de financement spécial pour les élèves ayant des besoins spécifiques.

Processus décisionnels en matière de financement de l'éducation spéciale

Les subventions sont basées sur le nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques. La loi prévoit le soutien à l'éducation spéciale et le financement de



l'enseignement intégré, pour des besoins éducatifs particuliers. Les écoles ordinaires ne peuvent pas utiliser librement les fonds parce qu'ils reçoivent des moyens de soutien et des aides précises et non une somme globale forfaitaire.

Efficacité, rendement et pratiques stratégiques

Bien que la politique éducative soutienne l'intégration, le système de financement basé sur le nombre d'élèves ayant des besoins spécifiques, pousse les écoles à recevoir de plus en plus d'élèves ayant de tels besoins, afin d'augmenter leur potentiel financier. Ce mécanisme s'oppose à la politique d'intégration. Toutefois, il n'y a pas de rapport entre le système de financement et la façon dont les élèves sont intégrés.

Les différences régionales en matière de soutien proviennent des disparités qui existent entre les régions. Selon les possibilités financières, une région peut fournir plus de soutien que d'autres.

En général, les associations de parents d'élèves revendiquent plus d'argent pour le soutien. Dans les écoles ordinaires, les parents d'enfants ayant des besoins spécifiques sont moins organisés et ont donc moins de moyens pour se faire entendre.

Responsabilités

Les écoles spécialisées doivent présenter leurs résultats et rapports au Ministère de l'Éducation. Les écoles ordinaires doivent l'informer du montant global versé à l'école par les autorités régionales et centrales. L'Inspectorat peut effectuer des contrôles pédagogiques et financières dans les écoles ordinaires et spécialisées.

Les parents participent à l'évaluation du processus éducatif et sont informés du résultat de leurs enfants. Toutefois, en général, les parents acceptent passivement les décisions prises par les professionnels de l'éducation.

3.17 Espagne

3.17.1 Education spéciale

Politique d'inclusion/intégration

En Espagne, l'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques liées à un handicap a commencé avec un programme expérimental d'intégration éducative en 1985. Ce programme d'intégration prévoyait le classement d'un maximum de deux élèves ayant des besoins spécifiques par classe et le maintien d'une proportion de 20-25 élèves par enseignant dans les groupes avec des élèves ayant des besoins spécifiques. De plus, ce programme prévoyait l'intervention des équipes d'orientation éducatives et psycho-pédagogiques (EOEP) et l'allocation de ressources matérielles et de lignes de crédit extraordinaires.

Au bout de trois années scolaires, l'expérience a été évaluée. Puisque les résultats étaient positifs, le programme fut étendu à un plus grand nombre d'écoles pour couvrir la demande effective d'éducation des élèves ayant des besoins spécifiques. En 1995, il fut décidé que toutes les écoles recevant des fonds publics seraient obligées de fournir une éducation aux élèves ayant de tels besoins. L'intégration n'est plus un programme expérimental, elle a été étendue à toutes les écoles subventionnées qui l'ont demandée, conformément à la procédure de pré-planification conçue pour satisfaire les besoins des élèves.

L'intégration s'applique à l'éducation des tout-petits, l'éducation primaire, les collèges, les lycées, la formation professionnelle, ainsi que des dispositifs universitaires adaptés et réservés. L'intégration a été étendue aux collèges en 1996-1997. Une autre innovation récente est l'extension du terme de "besoins éducatifs spécifiques", aux élèves surdoués. Les élèves ayant des capacités intellectuelles élevées sont à présent inclus dans le cadre des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques.

En Espagne, on utilise le fameux "Guide pour l'Intégration" : ce document contient la liste de toutes les écoles d'intégration et de toutes les ressources disponibles dans le secteur géré par le Ministre de l'Education et de la Culture. Ce guide a récemment été mis à jour.

Définitions des besoins/handicaps éducatifs spécifiques

En Espagne, les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques sont définis comme des élèves qui, pour une période limitée ou durant toute leur scolarité, nécessitent un soutien et une attention éducatifs spécifiques et spécialisés, soit



parce qu'ils souffrent de handicaps physiques intellectuels ou sensoriels, soit du fait de troubles sévères du comportement, ou encore parce qu'ils sont dans des situations sociales et culturelles défavorisées.

On distingue sept catégories de handicaps :

- handicaps intellectuels
- troubles sérieux de la personnalité/autisme
- troubles visuels
- troubles auditifs
- handicaps moteurs
- déficiences multiples
- surdoués

Evaluation

L'évaluation psychopédagogique est conduite par les équipes d'orientation éducatives et psychopédagogiques (EOEP) ou par les services d'orientation scolaire dans les collèges ou les écoles spécialisées. L'évaluation est basée sur l'interaction entre l'élève et les contenus et matériels d'apprentissage, l'enseignant, ses camarades de classe, l'école et la famille. Si l'élève ne fréquente pas une école, on évalue la façon dont il interagit avec son environnement social. On a recours à différentes procédures, à des techniques et des instruments d'observation, des protocoles pour l'évaluation de sa capacité à suivre le programme, des questionnaires, des tests psychopédagogiques, des interviews et des contrôles du travail scolaire.

L'EOEP émet un "avis concernant la scolarisation". Celui-ci comprend les conclusions d'une évaluation psychopédagogique, une orientation scolaire, l'avis des parents et une proposition argumentée en matière de dispositifs éducatifs, en fonction des besoins de l'élève et des caractéristiques ainsi que des possibilités des écoles dans la zone de ramassage scolaire de l'élève. La proposition peut orienter l'élève vers une école spécialisée ou une école ordinaire. Elle est supervisée et périodiquement contrôlée.

Après que l'EOEP ait émis son "avis concernant la scolarisation", l'Inspectorat publie le rapport. Lors de la dernière étape, le Directorat Provincial ou le Comité des dispositifs éducatifs prend la décision.

Dispositifs pour les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques

Les écoles spécialisées fournissent une éducation aux élèves qui, selon l'évaluation et l'avis transmis par l'EOEP, exigent des adaptations significatives et

extrêmes du programme officiel auquel ils ont droit en vertu de leur âge. Les écoles spécialisées s'occupent d'élèves dont les besoins spécifiques sont si complexes qu'ils ne peuvent être pris en charge dans une école ordinaire; elles contribuent à assurer à ces élèves une qualité de vie maximale. Il existe des pensionnats qui accueillent les élèves domiciliés loin d'une école spécialisée. Les écoles dites "concertées" sont des centres privés qui sont financés par des fonds publics. Dans certaines conditions dans les zones rurales, des classes spécialisées sont créées dans les écoles ordinaires. Celles-ci sont appelées des classes complémentaires d'éducation spéciale.

En Espagne, il existe environ 230 dispositifs spécialisés :

Les écoles spécialisées d'Etat (CPEE)	74
Classes complémentaires d'éducation spéciale	50
Ecoles concertées d'éducation spéciale	97
Ecoles privées d'éducation spéciale	11

Les élèves qui ont des difficultés moins sévères sont éduqués dans les écoles maternelles/primaires et secondaires ordinaires. Toutes les écoles qui reçoivent des fonds publics sont tenues d'offrir une éducation aux élèves ayant des besoins spécifiques à raison de deux élèves par classe.

Le Ministère de l'Education et la Culture fournit à ces écoles des ressources humaines chargées d'apporter un soutien aux élèves ayant des besoins spécifiques. Ces groupes de professionnels comprennent des enseignants thérapeutiques et pédagogiques spécialisés, des enseignants spécialisés pour les déficiences auditives et de langage, des enseignants d'éducation physique spécialisés, des enseignants dispensant une formation professionnelle technique, des éducateurs techniques, des physiothérapeutes, des infirmières, des éducateurs et des médecins.

Certains de ces professionnels sont itinérants : ils sont basés dans une école et interviennent dans d'autres écoles à partir de là. On compte 4 000 enseignants thérapeutiques spécialisés et enseignants pour les élèves atteints de troubles auditifs et du langage.

Nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques

Les statistiques qui suivent montrent le nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques qui sont intégrés dans l'éducation ordinaire et le nombre des élèves qui fréquentent des écoles d'éducation spéciale (1995-1996).



Nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques intégrés dans l'éducation ordinaire

Maternelles/primaires	88,405
Collèges	2,741
Lycées	146
BIUP/COU	468
Formations professionnelles	1,114
Garantie sociale/initiation professionnelle	324
Module de formation professionnelle	78
Total	93,276

La majorité de ces élèves intégrés (plus de 70 %) sont classifiés comme ayant des difficultés scolaires.

Le nombre d'élèves dans les écoles d'éducation spéciale est le suivant :

	Etat	Privé
Difficultés intellectuelles	8,572	256
Troubles sérieux	1,442	105
Déficiences auditives	732	30
Déficiences visuelles	369	-
Handicaps multiples	2,618	222
Autres	5,716	-
Total	19,449	613

Le nombre total d'élèves dans le système éducatif dans son ensemble est de 6,805,822.

A partir de ces chiffres, on peut tirer les conclusions suivantes :

- En Espagne, environ 1,7 % de tous les élèves sont reconnus comme ayant des besoins éducatifs spécifiques
- La majorité de ces élèves sont éduqués dans une école ordinaire (1,4 %)
- Seulement 0,3 % sont éduqués dans des établissements séparés

3.17.2 Financement

Le financement de l'éducation spéciale et les processus décisionnels en la matière

Pour ce qui concerne le financement des écoles, on peut distinguer trois types d'école: les écoles d'Etat, les écoles privées concertées et les écoles privées. Les écoles d'Etat sont financées par le Budget National.

C'est de ce budget national que le Ministère de l'Education et de la Culture reçoit son propre budget, qui comprend un programme des dépenses d'éducation spéciale. Dans le cadre de ce budget, les écoles d'éducation spéciale et les écoles d'intégration ordinaires sont financées en fonction du nombre d'enseignants et de membres du personnel non-enseignant, des frais de fonctionnement et des investissements. Les écoles privées "concertées" sont financées selon un système de modules déterminé par le nombre de classes en fonctionnement. Le Ministre de l'Education verse par "paiement délégué" les salaires du personnel enseignant et réserve une part du budget alloué à chaque école pour couvrir les frais de fonctionnement et une autre part pour le personnel non-enseignant. Le programme offre également des subventions aux organisations privées, des aides pour l'éducation spéciale et des subventions pour les écoles privées qui ont passé un accord avec le Ministère de l'Education et de la Culture.

Le même système de financement est utilisé par les Communautés Autonomes qui ont les pleins pouvoirs en matière d'éducation.

Tous les ans, plusieurs ministères (Education et Culture, Travail et Affaires Sociales) distribuent une grande variété d'aides financières pour les élèves ayant des besoins spécifiques et ceux-ci peuvent les demander. Tous les ans, un décret ministériel établit les dispositions en matière d'aide et de subventions, les postes budgétaires, les sommes à allouer et les conditions de financement. Les aides qui sont accordées dépendent du crédit disponible pour les différents postes.

Le recrutement dans les écoles est financé directement par le Ministère de l'Education et la Culture. Des règlements déterminent la proportion spécialiste/élèves pour les dispositifs offerts aux élèves ayant des besoins spécifiques. Cette proportion sert de référence pour le recrutement dans les écoles. Les écoles reçoivent les fonds pour couvrir leurs frais de fonctionnement à travers les Directions Commerciales.

Les écoles utilisent ces fonds pour tous les coûts de fonctionnement comme l'acquisition de matériels et le paiement de prestations. Les sommes dépendent des caractéristiques de l'école : le nombre et les caractéristiques des élèves, le nombre



de spécialistes dans l'école, le nombre de classes utilisées, le nombre d'élèves internes, la taille et les caractéristiques de l'école, les contrats de maintenance et les frais de déplacement des spécialistes itinérants.

Les Directions Provinciales reçoivent le budget pour les fournitures et l'équipement (par exemple les ordinateurs). La Direction fait une proposition concernant les besoins qui sont évalués par le Ministère de l'Éducation. Le Ministère distribue les fonds suivant des critères d'urgence, de besoins et de priorités. La même procédure s'applique pour les subventions aux travaux de construction.

3.18 Suède

3.18.1 Education spéciale

Politique d'Inclusion/Intégration

La Loi sur l'Education en Suède prévoit l'accès égal à une éducation équivalente pour tous les enfants et jeunes personnes, quels que soient leur sexe, leur situation géographique, sociale et économique. Cette loi stipule que l'éducation doit "offrir aux élèves la connaissance et les compétences et les aider, en partenariat avec les familles, à se développer de façon équilibrée et à devenir des individus et des citoyens responsables". La société doit prendre en charge les élèves ayant des besoins spécifiques. La Loi sur l'Education est complétée par des ordonnances spéciales pour les divers types d'écoles, et notamment par des règlements en faveur des élèves ayant des difficultés.

L'Etat et les autorités locales sont responsables de l'éducation en Suède. Le parlement et le gouvernement ont établi un programme pour les écoles obligatoires.

Les autorités locales reçoivent toutes les ressources allouées à l'éducation. Elles sont responsables de la répartition de ces ressources. Les autorités locales sont également chargées de gérer les activités quotidiennes des écoles pour assurer la réalisation de ces objectifs. Un plan d'éducation doit être adopté, qui précise comment ces activités sont financées, organisées, menées et évaluées. Le directeur de chaque école individuelle est chargé d'élaborer un plan de travail local basé sur les programmes, les objectifs nationaux et le plan d'éducation.

L'Agence Nationale pour les Ecoles a pour tâche de développer, d'évaluer, d'accompagner et de superviser les écoles du secteur public, ainsi que d'avancer des propositions pour le développement des écoles.

A partir de la fin des années 1950, un nombre croissant d'élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques ont été intégrés dans des écoles ordinaires. En 1997, la plupart des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques étaient éduqués dans des écoles obligatoires ordinaires. Des groupes d'enseignement spécialisé dans ces écoles sont également organisés pour les élèves ayant des déficiences fonctionnelles ainsi que pour des élèves ayant des problèmes sociaux et émotionnels.

Il existe des écoles spécialisées pour les élèves sourds et déficients auditifs, ainsi que pour les déficits visuels et les élèves atteints de troubles de la parole ou du langage. Les Municipalités ont un programme spécial pour les élèves ayant des difficultés scolaires sévères. Ces élèves sont éduqués dans des classes spécialisées.



Définitions des besoins/handicaps éducatifs spécifiques

En Suède, les élèves qui ont des difficultés sont considérés comme ayant des besoins éducatifs spécifiques. Il existe plusieurs catégories d'élèves: déficiences physiques, déficiences visuelles, déficiences auditives et sourds, sourds-aveugles, difficultés scolaires, handicaps multiples, dyslexie, autisme, ADHD, déficiences de la parole et problèmes médicaux.

Plutôt que s'en tenir à une définition médicale du problème, on s'attache davantage de nos jours à cerner les conséquences des déficiences plutôt que les déficiences elles-mêmes. On découvre ainsi que les problèmes de la vie quotidienne sont souvent les mêmes pour des déficiences différentes.

En 1980, l'Organisation Mondiale de la Santé a publié une analyse qui distingue entre les déficiences, les inadaptations et les handicaps. En Suède, ces distinctions ont un impact croissant grandissant dans l'éducation. Elle implique qu'un handicap doit toujours être défini en termes de rapport entre l'individu et son environnement.

Evaluation

Le conseillers de l'Agence Nationale Suédoise pour l'Education (SIH) répondant à des besoins spécifiques peuvent mener des enquêtes pédagogiques qualifiées, si les spécialistes locaux et les parents sont d'accord qu'une enquête est nécessaire après consultation avec les conseillers. Les parents d'élèves ayant atteint l'âge de la scolarité obligatoire ont le droit de choisir l'école qu'ils souhaitent, dans la limite de ce qui est économiquement et pratiquement raisonnable.

Dispositifs pour les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques

Un élève qui a des difficultés à suivre en classe peut recevoir diverses formes de soutien. Un enseignant de rattrapage peut soutenir l'élève dans la salle de classe, ou peut l'instruire dans un groupe spécialisé à l'extérieur de la classe. Des groupes d'enseignement spécialisé peuvent être organisés dans des écoles ordinaires pour des élèves ayant des déficiences fonctionnelles et pour des élèves ayant des problèmes sociaux et émotionnels.

Les municipalités ont un programme spécial pour les élèves ayant des difficultés particulières d'apprentissage. L'Education de ces élèves se déroule dans des classes dites spécialisées "ordinaires". Les élèves en maladie de longue durée peuvent recevoir un enseignement à l'hôpital ou chez eux. Il existe des écoles spécialisées pour les sourds et les déficients auditifs, pour les déficients visuels et pour les élèves ayant des troubles de la parole ou du langage. Le tableau ci-dessous indique les types et le nombre des écoles spécialisées en Suède.

Nombre d'écoles spécialisées (1995/1996)	
Ecoles pour sourds et déficients auditifs	5
Ecole pour les élèves sourds ayant des déficiences auditives	1
Ecole pour les élèves sourds ayant des problèmes comportementaux ou des troubles du langage	1
Ecole pour les déficients visuels ayant des difficultés scolaires	1

L'Agence Nationale Suédoise pour l'Education Spéciale est chargée de fournir un soutien pédagogique spécialisé aux élèves, aux parents, aux écoles, et aux autorités locales, afin que les élèves ayant des déficiences fonctionnelles puissent recevoir la meilleure éducation possible. Ce soutien s'adresse principalement aux élèves ayant des déficiences visuelles, des handicaps physiques, aux élèves immigrés avec des handicaps et des élèves avec des handicaps multiples. La SIH travaille en étroite coopération avec les cliniques auditives dans les hôpitaux locaux pour fournir un soutien pédagogique aux élèves ayant des déficiences auditifs.

L'objectif principal des conseillers spécialisés est de mettre en œuvre des plan et de mener des actions permettant de minimiser les handicaps. Les conseillers fournissent de l'information et un soutien; ils développent et évaluent les programmes individuels d'action. Les conseillers peuvent également mener des enquêtes à condition que les parents ou les spécialistes locaux soient d'accord qu'une enquête est nécessaire, après consultation avec les conseillers. Très souvent, ces investigations conduisent à une diversification de la gamme des professionnels qui travaillent avec l'enfant. De plus, les conseillers offrent une aide en matière d'orientation professionnelle et de matériels pédagogiques.

Nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques

Dans le tableau qui suit, on trouvera le nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques dans l'éducation ordinaire et spéciale. Les données montrent qu'en Suède il y a environ 16 000 élèves enregistrés comme ayant des besoins éducatifs spécifiques, soit 1,7% de tous les élèves ayant l'âge de la scolarité obligatoire. Parmi ces 1,7%, environ 0,8% sont éduqués dans une école ordinaire et 0,9% dans une classe/groupe spécialisé.

Elèves ayant des besoins éducatifs spécifiques dans l'éducation ordinaire (1995-1996)

Elèves aveugles	95
Elèves déficients visuels	798
Elèves sourds	57
Elèves mal entendants	2,318
Elèves déficients physiques (lésion cérébrale)	1,308
Elèves déficients physiques (autre cause)	1,235
Elèves ayant des difficultés scolaires mais éduqués dans le même groupe que des élèves sans handicaps	1,043
Eduqués dans un groupe spécialisé mais au sein de l'éducation ordinaire	305
Recevant une éducation individualisée mais dans l'éducation ordinaire	76
Eduqués dans le cadre d'un programme spécial	8,119
Elèves dans des écoles spécialisées (1995/1996)	
Elèves sourds et mal entendants	569
Elèves sourds ayant des difficultés scolaires	43
Elèves sourds et mal entendants avec des problèmes de comportement ou de langage	111
Déficients visuels ayant des difficultés scolaires	43
Nombre total d'élèves ayant des besoins spécifiques	16,120
Nombre total d'élèves dans des écoles obligatoires	938,900

3.18.2 Financement

Situation générale

Il existe, en Suède, une longue tradition d'autonomie des gouvernements locaux. Cette tendance s'est renforcée dans les années 1990. Le principe de base du partage des responsabilités est que le parlement et le gouvernement doivent contrôler les activités éducatives en définissant des objectifs nationaux, tandis que les autorités locales d'éducation et les responsables des différentes institutions sont

chargés de vérifier que les activités sont conduites conformément aux objectifs nationaux et qu'elles obtiennent les résultats escomptés.

Ainsi, le financement de l'éducation scolaire est partagé par le gouvernement central et les gouvernements locaux. Le gouvernement local tire l'essentiel de ses revenus de la taxe municipale. Il reçoit en outre une aide de l'Etat, composé de deux volets: des aides pures ainsi que des fonds d'égalisation fiscale et structurelle. La part de la l'égalisation fiscale est déterminée par plusieurs facteurs, comme la population et les différences structurelles de coûts. Depuis quelques années, les communautés qui ont de sérieux problèmes sociaux et qui accueillent de nombreux immigrés reçoivent des subventions spéciales de l'Etat. Tout ce processus conduit à des différences régionales dans l'attribution des ressources. Les fonds ne sont pas réservés à un usage particulier. Chaque municipalité a le droit souverain de décider de la répartition des ressources et de l'organisation des activités, dans le cadre des responsabilités qui sont les siennes. Ces dernières années, les subventions nationales ont changé de nature: il ne s'agit plus de subventions réservées à des postes précis mais d'une somme globale allouée au budget municipal.

Financement de l'éducation spéciale

Du fait de la décentralisation, il est impossible de déterminer la somme d'argent qui est dépensée pour les écoles et pour les élèves ayant des besoins spécifiques. Un nombre croissant de municipalités allouent à chaque école un budget global pour les salaires, les matériels pédagogiques et les équipements.

Outre les fonds mentionnés précédemment, il existe des aides spéciales d'Etat pour la recherche et le développement, pour la formation interne du personnel scolaire et des mesures en faveur des élèves ayant des difficultés scolaires et pour soutenir un certain nombre d'e lycées indépendants. De plus, l'Etat fournit aux municipalités ainsi qu'aux parents une expertise et un soutien pour les élèves ayant des besoins spécifiques, à travers l'Agence Nationale Suédoise pour l'Education Spéciale (SIH). Les consultants spéciaux du SIH peuvent être contactés dans 21 centres répartis à travers le pays, et il existe 5 Centres de Fourniture de matériels qui créent et adaptent des matériels pédagogiques. Enfin, il y a des écoles nationales spécialisées gérées par l'Etat pour les déficients auditifs, les sourds, les élèves ayant des problèmes de langage, que leurs handicaps empêchent de fréquenter une école locale ou de suivre le programme.



Processus décisionnels en matière de financement de l'éducation spéciale

L'administration centrale de la communauté distribue l'argent de la façon suivante:

1. Le Conseil d'Education demande des aides au gouvernement local. Celles-ci sont basées sur les demandes transmises par les directeurs d'écoles (après réduction de la somme demandée).
2. Le gouvernement local accorde les fonds au Conseil d'Education après une nouvelle réduction.
3. Le Conseil d'Education décide la distribution de l'argent aux écoles, souvent avec une déclaration stipulant que les intérêts des élèves ayant des besoins spécifiques doivent être pris en charge autant que possible.

Les fonds pour les élèves ayant des besoins spécifiques peuvent être distribués de diverses façons. Chaque conseil d'éducation local choisit son propre système de répartition. Les modèles les plus fréquents sont les suivants:

- aucune subvention n'est accordée pour les élèves ayant des besoins spécifiques
- le directeur de l'école reçoit un fonds commun du conseil d'éducation
- le Directeur Régional d'Education reçoit un fonds commun d'éducation et le répartit après avoir consulté les directeurs
- le Conseil d'Education réserve les fonds pour les élèves ayant des besoins spécifiques et distribue cet argent en fonction des besoins qui se présentent

Les deux premières options sont recommandées par les partisans de la décentralisation. Les deux autres sont prônées par les gens qui pensent que les fonds ne doivent pas être éparpillées en de trop petites sommes.

Efficacité, rendement et pratiques stratégiques

Puisque l'intégration est déjà réalisée en Suède, le système de financement n'influence pas le processus d'intégration.

La nature décentralisée du système permet à de nombreux groupes de faire sentir leur influence. C'est là, dans une certaine mesure, le but du système. Toutefois, il arrive que des organisations défendent les intérêts de leurs propres membres, ce qui peut créer une situation où les ressources sont allouées là où il y a du personnel – et pas nécessairement là où se trouvent les élèves ayant des besoins spécifiques.

Autre inconvénient: la procédure en vigueur prévoit une vaste consultation, qui est positive d'un point de vue démocratique, mais qui prend beaucoup de temps. De nombreux directeurs d'écoles se plaignent qu'il passent plus de temps à

négocier qu'à développer l'éducation des élèves.

En Suède, le système des subventions sans affectation précise (globales) est très contesté, notamment par les parents et les enseignants. Ceux-ci estiment que les écoles reçoivent moins d'argent parce que les municipalités utilisent les fonds dont les écoles ont besoin pour d'autres tâches et que ce sont les élèves ayant des besoins spécifiques qui ont le plus bénéficié de ce système. Il est difficile, toutefois, de déterminer si leur analyse est correcte.

4 Vue d'ensemble

4.1 Introduction

Dans ce chapitre, nous résumerons les situations nationales décrites au chapitre 3. Nous avons choisi une approche thématique correspondant aux problèmes principaux soulevés dans le questionnaire. Tout d'abord nous avons construit et présenté un cadre théorique servant à décrire les modèles de financement dans les différents pays. Puis, dans la section 4.3, nous avons mis en évidence les différents systèmes de financement; enfin dans la section 4.4, nous avons examiné les conséquences de ces différents modèles dans les pays membres.

4.2 Modèles de financement

Une réflexion sur les règles de financement implique d'aborder une grande variété de thèmes. Les systèmes de subventions ont un impact sur la flexibilité des écoles, sur leur capacité à mettre en oeuvre des dispositifs spécialisés. Ils peuvent entraîner des procédures d'identification, créer de la bureaucratie, susciter des problèmes de responsabilités et de contrôle budgétaire, affecter la position des parents et favoriser, ou non, la décentralisation des processus décisionnels. Chaque mode de financement des dispositifs répondant à des besoins spécifiques peut avoir certaines conséquences positives. Le financement basé sur des budgets globaux paraît plus flexible et évite bien des procédures bureaucratiques, un budget lié à l'élève donne davantage de pouvoir aux parents, stimule le sens des responsabilités et a pour résultat un accès égal à une éducation adéquate.

Les nouveaux systèmes de financement seront toujours un compromis entre tous ces aspects. Ci-dessous, nous explorons un certain nombre de ces compromis.

Paramètres des modèles de financement

Chaque modèle existant ou en cours de développement peut être décrit à l'aide d'un ensemble de paramètres. Les études sur les modèles de financement (Meijer, Peschar & Scheerens, 1995) utilisés dans l'éducation, la santé et l'assistance mentionnent un certain nombre de ces paramètres. Citons: le type de moyens (temps, argent, matériels, moyens de formation), les destinataires de ces moyens



(parents/élèves, écoles, communautés, institutions régionales), leur affectation à des postes précis, le financement de groupes ou d'individus, les conditions du financement (en fonction des besoins, en fonction des tâches, en fonction des résultats) et la marge de liberté au niveau des dépenses (budget sous forme d'avance ou basé sur les dépenses déclarées).

En combinant tous ces paramètres, on obtient plus d'un millier de modèles possibles de financement. C'est pourquoi, l'étude est confinée aux paramètres les plus pertinents pour le financement de l'éducation spéciale. Ici, deux paramètres sont utilisés dans l'analyse: le destinataire (qui reçoit les fonds) et les conditions (les indicateurs) du financement.

Le destinataire

En général, ce paramètre est important dans les discussions concernant l'inclusion. En principe, il existe de nombreuses façons d'allouer les fonds. En premier lieu, ils peuvent être alloués aux clients du système éducatif: les élèves et/ou les parents. Les écoles peuvent aussi recevoir des fonds. A cet égard, il existe deux options: les écoles spécialisées ou les écoles ordinaires. Une autre possibilité est d'allouer les fonds à des groupes ou des écoles ou d'autres institutions régionales comme les centres consultatifs scolaires. Enfin, les fonds peuvent être délégués aux municipalités ou aux régions.

Indicateurs de financement

On distingue, le plus souvent, trois catégories d'indicateurs: en fonction des besoins, en fonction des tâches, en fonction des résultats. (Meijer, Peschar et Scheerens, 1995). Le financement en fonction des besoins est basé, par exemple, sur les besoins déterminés de chaque niveau destinataire, comme le nombre d'élèves ayant des besoins spécifiques dans une école, une municipalité ou une région. Les besoins peuvent aussi être définis en termes de taux de placement, de mauvais résultats scolaires, du nombre d'enfants inadaptés, etc. L'idée essentielle est que le financement est basé sur des besoins exprimés ou mesurés.

Le deuxième modèle, le financement en fonction des tâches, est basé sur les fonctions ou les services qui doivent être mis en œuvre ou développés. Il n'est pas basé sur des besoins, mais plutôt sur les prestations fournies par une école, une municipalité ou une région. Les fonds sont alloués à condition que certains services soient développés ou maintenus. Les écoles, les municipalités ou les régions sont l'objet d'un traitement égal: les fonds sont basés sur le nombre total d'élèves inscrits ou sur d'autres indices démographiques. Bien sûr, dans ce modèle



certaines conditions liées aux résultats peuvent intervenir, mais le financement en tant que tel n'est pas basé sur les résultats (ni sur les besoins). De plus, le contrôle et la responsabilité comptable peuvent jouer un rôle important, comme dans les autres modèles de financement.

Dans le troisième modèle, les fonds sont alloués sur la base des résultats: par exemple en raison inverse du nombre d'élèves placés (moins ils sont nombreux, plus il y a de fonds) ou selon les notes scolaires (valeur ajoutée: plus les notes sont élevées, plus il y a de fonds). Les résultats peuvent être définis à différents niveaux, comme nous l'avons montré précédemment.

Il est clair que ces trois modèles ont des effets incitatifs fort différents. Un système basé sur les besoins donne une prime à l'identification et à la définition des besoins; un système basé sur les résultats pousse les gens à obtenir ces résultats; un système basé sur les tâches s'efforce de générer des prestations. De plus, les trois modèles peuvent avoir leurs effets secondaires négatifs comme ils risquent d'induire toutes sortes de pratiques stratégiques prévisibles ou inattendues. Ainsi, un modèle basé sur les résultats peut renforcer la tendance à placer dans d'autres secteurs du système les élèves dont on estime qu'ils auront des mauvaises notes. Par ailleurs, le financement en fonction des besoins renforce la tendance à 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: quoique l'on fasse ou que l'on ne fasse pas, les fonds seront toujours disponibles.

Plusieurs indicateurs peuvent être combinés. Le financement en fonction des tâches peut être associé au contrôle des résultats par exemple. Des résultats médiocres peuvent alors être utilisés afin de corriger le budget basé sur les tâches pour l'exercice suivant.

Il est possible, en se fondant sur ces deux paramètres, de décrire les systèmes de financement dans les différents pays et d'analyser leurs avantages et leurs inconvénients. C'est ce que nous allons faire dans les sections qui suivent.

4.3 Systèmes de financement

A travers les dix-sept pays membres, on peut reconnaître différents modèles de financement de l'éducation spéciale. Il est toutefois impossible de classer ces pays en quelques catégories nettes. Dans la plupart des pays, différents modèles de financement sont utilisés simultanément pour différents types d'élèves ayant des besoins spécifiques. De plus, dans les pays fortement décentralisés, les autorités régionales utilisent divers modèles de financement. Dans certains pays (en **France**

et au **Portugal** par exemple), différents ministères sont impliqués, ce qui peut induire des approches différentes en matière de financement de l'éducation spéciale. Enfin, le financement de services intégrés diffère en général du financement des dispositifs spécialisés dans des établissements séparés: il est donc impossible de caractériser un pays donné par une simple formule ou un système de financement unique.

Notre analyse des modèles de financement ne sera donc pas fondée sur des comparaisons entre pays, mais sur des comparaisons entre les modèles eux-mêmes. Si des pays sont cités à propos d'un modèle de financement, celui-ci n'est pas nécessairement leur modèle principal: on a simplement cherché à indiquer les pays où ce modèle est appliqué.

Le premier modèle, adopté par les pays qui ont un fort pourcentage d'élèves dans des établissements séparés et où les écoles spécialisées sont financées par le gouvernement central sur la base du nombre des élèves ayant des besoins spécifiques et la gravité de leurs handicaps. Ce modèle est typique du modèle basé sur les besoins au niveau de l'école spécialisée. Dans la terminologie du cadre théorique utilisé ici, il s'agit d'un modèle basé sur les besoins: c'est leur niveau qui détermine le financement. Les gouvernements subventionnent les écoles selon ce niveau. L'indicateur pour les "besoins" est le nombre des élèves ayant des besoins spécifiques. Les processus décisionnels sont le plus souvent organisés par les commissions régionales ou des écoles.

Les pays qui travaillent avec ce type de financement "basé sur les besoins" au niveau de l'école spécialisée sont **l'Autriche**, la **Belgique** (les deux communautés: **flamande** et **française**), la **France**, **l'Allemagne**, **l'Irlande** et les **Pays-Bas**. Dans les pays avec un faible pourcentage d'élèves dans des écoles ou des classes spécialisées, un modèle central basé sur les besoins pour le financement des écoles spécialisées peut être utilisé. Par exemple, au **Luxembourg**, en **Espagne** et en **Suède** (pour une faible part), le système scolaire 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 aux municipalités (avec des correctifs pour compenser les différences socio-économiques). Ce sont les municipalités qui sont principalement chargées de répartir les fonds aux niveaux inférieurs. La première phase 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 spécifiques dans ces municipalités.

Dans la seconde phase des indicateurs basés sur les besoins, mais aussi



d'autres types de processus d'allocation peuvent être utilisés. Les pays qui tablent fortement sur ce type de financement décentralisé sont le **Danemark**, la **Finlande**, la **Grèce**, l'**Islande**, la **Norvège** et la **Suède**. Ici, 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 fonds alloués pour les dispositifs séparés tels que les écoles ou les classes spéciales sont élevés, moins les fonds disponibles pour des services intégrés sont importants.

Dans les pays où ce modèle est appliqué, les centres de soutien scolaires jouent en général un rôle décisif dans les procédures d'allocation (par exemple au **Danemark** et en **Norvège**).

Comme nous l'avons montré précédemment, diverses procédures peuvent être utilisées dans les processus de distribution des municipalités aux écoles: dans certains pays, des modèles basés sur les tâches sont aussi utilisés à ce stade (en **Suède**, par exemple, certaines municipalités allouent les fonds pour l'éducation spéciale aux écoles quels que soient leurs besoins). Toutefois un indicateur des besoins est également utilisé à ce stade du processus.

Dans le troisième modèle, le financement n'est pas délégué aux municipalités, mais à des niveaux plus élevés: provinces, comtés, préfectures, groupements d'écoles, etc. Le gouvernement central subventionne l'éducation spéciale indirectement à travers d'autres intermédiaires qui sont principalement responsables des dispositifs d'éducation spéciale. Citons le **Danemark** (pour les besoins spécifiques les plus sévères), la **France** (pour les services intégrés), la **Grèce** et l'**Italie**. Aux **Pays-Bas**, ce modèle a été introduit récemment pour les besoins spécifiques les plus légers: les fonds pour ces élèves sont alloués aux groupements d'écoles sur la base d'un modèle basé sur les tâches. Les groupements composés d'écoles ordinaires et spéciales reçoivent des fonds pour leur dispositifs spécialisés, quel que soit leur nombre d'élèves ayant des besoins spécifiques.

En **Angleterre** et au **Pays de Galles**, la responsabilité appartient à l'autorité locale (LEA), qui décide du niveau de financement qu'elle accorde, conformément à ses responsabilités envers les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques.

Dans certains pays, les fonds sont liés aux élèves: le budget pour l'éducation spéciale est basé sur le type de handicap et les parents peuvent, en principe, choisir le lieu où leur enfant sera éduqué. Ce type de budget lié à l'élève peuvent être observé en **Autriche** (pour les élèves certifiés), en **Angleterre** et au **Pays de Galles** (avec une procédure de déclaration), en **France** (procédure ASE) et au

Luxembourg. Le système doit être prochainement introduit aux **Pays-Bas** (pour les besoins les moins sévères). Ce modèle peut être décrit comme un modèle basé sur les besoins au niveau de l'élève. Plus l'élève a de besoins, plus on accorde de fonds pour les satisfaire.

Dans quelques pays, les autorités partent du principe ou de l'hypothèse que les formes les plus légères de besoins spécifiques sont également réparties à travers les écoles. D'autres pays estiment que chaque école ordinaire nécessite un certain niveau de financement spécial, afin de répondre adéquatement à ces besoins. Dans ces pays, le financement des écoles (ordinaires) consiste en un budget pour l'éducation spéciale quelque soit le nombre d'élèves ayant des besoins spécifiques dans ces écoles. Ce modèle peut être caractérisé comme un financement en fonction des tâches au niveau de l'école. Ce genre d'approche en matière de financement des formes plus légères de besoins spécifiques peut être observé en **Autriche** (budget fixe basé sur le nombre total d'élèves dans une école), au **Danemark** (certaines municipalités) et en **Suède** (certaines municipalités). Aux **Pays-Bas** cette méthode basée sur les tâches est utilisée aujourd'hui pour le financement de l'éducation spéciale (pour les formes les plus légères de besoins spécifiques) au niveau des groupements d'écoles.

Les descriptions du financement de l'éducation spéciale dans les pays membres révèlent qu'un effort considérable a été fait pour développer les modèles de financement. Dans certains pays des changements énormes sont attendus ou déjà en cours. Aux **Pays-Bas**, le financement pour les besoins spécifiques les plus légers aussi bien que pour les plus légers est en train d'être radicalement changé et ce processus va se poursuivre. Le modèle basé sur les besoins au niveau de l'école (l'école spéciale est subventionnée selon son nombre d'élèves) sera remplacé par un modèle basé sur les tâches pour les besoins légers (à travers l'aide aux groupements d'écoles, qui est déjà appliquée) et un modèle basé sur les besoins au niveau de l'élève: le budget lié à l'élève.

En **Autriche**, le modèle des budgets liés à l'élève est considérée comme responsable de l'augmentation excessive des élèves certifiés et des budgets d'éducation spéciale, et comme un frein à la mise en œuvre d'une meilleure prévention.

En **Allemagne**, le débat actuel tourne autour de la question de la décentralisation et de l'autonomie des écoles. On estime de plus en plus que la décentralisation peut favoriser les pratiques intégratives et que si les niveaux les moins élevés du système éducatif ont plus de responsabilités, cela pourrait avoir une influence positive pour la politique globale d'inclusion.



En **Irlande**, le ministre de l'Education et de la Science a fait une déclaration remarquée concernant le droit automatique des élèves ayant des besoins spécifiques dans les écoles ordinaires, à des ressources éducatives et à une assistance. On considère que cette déclaration montre la volonté du gouvernement d'encourager la participation maximale des élèves ayant des besoins spécifiques au système scolaire ordinaire.

En **Belgique (communauté flamande)**, le système de financement fait également l'objet d'un débat et l'on peut s'attendre à de nouveaux changements de politique en la matière.

4.4 Rendement, Efficacité, Pratiques stratégiques et Responsabilité.

Le premier résultat clair de cette étude est le suivant: c'est là où le système de financement est caractérisé par un modèle de financement direct des écoles spécialisées en fonction des besoins (plus d'élèves, plus de fonds) que les critiques sont les plus nombreuses à s'élever. Ces pays (par exemple **l'Autriche**, les **Pays-Bas**, la **Belgique – communautés française et flamande** – et la **France**) désignent diverses formes de pratiques stratégiques dans le domaine éducatif (de la part de parents, des enseignants et d'autres intervenants). Ces formes de pratiques stratégiques peuvent aboutir à moins d'inclusion, à plus d'élèves certifiés et à une augmentation des coûts. Beaucoup d'argent est dépensé dans des procédures non-éducatives telles que les litiges, le diagnostic, etc. Il n'est pas étonnant que ces pays font partie du groupe de pays avec un pourcentage plus élevé d'élèves ayant des besoins spécifiques dans des établissements séparés.

Certains de ces pays déclarent ouvertement que leur système de financement influence négativement leur politique d'inclusion. Ainsi, les **Pays-Bas** partent de cette constatation pour changer radicalement leur système de financement de l'éducation spéciale.

- D'autres pays font état de diverses formes de pratiques stratégiques:
- Les parents veulent obtenir le maximum de fonds possible pour leur enfant avec des besoins spécifiques.
 - De plus, les écoles ordinaires et spéciales veulent le maximum de fonds possible.
 - Toutefois, les écoles veulent des fonds, mis pas les élèves "difficiles".

Une seconde conclusion est que dans les pays qui ont un système fortement décentralisé, où la municipalité a la responsabilité principale de l'organisation de l'éducation spéciale, on observe en général des effets positifs de ce système. Des

pays comme l'**Islande**, la **Norvège**, la **Suède**, la **Finlande** et le **Danemark** ne mentionnent pratiquement pas d'effets négatifs de leurs systèmes de financement, dont ils paraissent très satisfaits. Les systèmes où les municipalités décident sur la base des information donnée des centres de soutien et consultatifs, et où l'allocation de fonds supplémentaires aux établissements séparés influence directement la somme des fonds alloués aux écoles ordinaires, semblent très efficaces en termes d'inclusion.

Néanmoins, ces pays fortement décentralisés sont critiqués sur un point: les différences régionales peuvent être considérables et induire des conditions disparates pour les parents et leurs enfants ayant des besoins spécifiques.

Dans l'ensemble, la décentralisation est considérée comme une pré-condition majeure de l'inclusion. Des pays comme la **Suède**, la **France** et la **Norvège** le déclarent plus ou moins explicitement. C'est précisément cet argument qui stimule le débat pour plus de décentralisation en **Allemagne**.

Les budgets liés à l'élève, tels qu'ils existent en **Autriche**, semblent également entraîner des inconvénients évidents. Il arrive que des écoles ordinaires soient avides d'accueillir ces élèves (et leurs budgets), afin de pouvoir réduire la taille de leurs classes en les divisant. Toutefois, il préfèrent sans doute les élèves (avec leurs budgets) qui ne leur créent 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 fonds d'éducation spéciale.

Ce système de budget lié à l'élève n'est certainement pas à conseiller pour les élèves ayant des besoins spécifiques légers. Les critères de définition des handicaps scolaires sont vagues, ambigus et changent avec le temps (Walberg, 1993); et ce fait à lui seul peut provoquer un débat si les fonds sont liés aux élèves. Dans la pratique, seuls des critères précis sont utiles si les fonds sont liés aux élèves. S'il n'est pas possible de les affiner, les budgets liés aux élèves ne doivent pas être utilisés. Le plus souvent, il est souhaitable que les fonds soient dépensés pour l'éducation spéciale elle-même (dans un dispositif séparé), plutôt que dans des procédures bureaucratiques comme le diagnostic, la classification, les appels et les litiges.

Il est intéressant de noter que parmi les pays qui jugent l'efficacité de leur système assez élevée (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 le budget de l'éducation. Il paraîtrait un peu étrange de considérer que ces frais sont inhérents au système de financement global. Il est évident que ces coûts doivent aussi être pris en compte lorsqu'on



évalue le système de financement dans le cadre de l'éducation spéciale. Que certains pays ne considèrent pas ceci comme inhérent à leurs budgets éducatifs ne signifie pas nécessairement que leurs procédures sont efficaces.

Concernant la question de la responsabilité, il faut noter que dans aucun des pays membres il n'est fréquent de voir les écoles rendre compte ce qu'elles ont accompli avec leurs budgets d'éducation spéciale. Bien que dans certains pays, les inspections soient pratique courante, celles-ci visent surtout les efforts des écoles en matière de dispositifs éducatifs, mais rarement le résultat de ces efforts. On s'intéresse surtout aux dispositifs et aux interventions et à la façon dont ils sont mis en œuvre, mais jamais aux résultats obtenus.

On pourrait avancer que les procédures d'évaluation et de contrôle pourraient être améliorées dans le cadre de l'éducation spéciale. Une telle amélioration permettrait, en premier lieu, de garantir et de favoriser l'efficacité et le rendement en matière de dépenses publiques. En outre, il paraît nécessaire de montrer clairement aux clients du système éducatif (les élèves ayant des besoins spécifiques et leurs parents) que l'éducation dans un établissement ordinaire (qui comprend toutes les ressources et le soutien supplémentaires) est d'une qualité élevée. À l'évidence, l'affectation des fonds pour l'éducation spéciale, les méthodes de contrôle, de suivi et d'évaluation constituent des éléments d'un système de financement adéquat dans le domaine de l'éducation spéciale.

5 Financement et Inclusion

5.1 Introduction

Dans les chapitres précédents, nous avons résumé les dispositifs actuels en matière de financement et d'inclusion dans divers pays. Les différents modèles de financement ont été décrits et nous avons commencé à explorer leurs avantages et leurs inconvénients potentiels. Dans le présent chapitre, nous tenterons de développer un cadre détaillé applicable au champ du financement et de l'inclusion. Ce cadre peut être utilisé dans le débat sur le financement de l'éducation spéciale et servir d'outil pour améliorer les systèmes de financement dans les pays.

En premier lieu, dans la section 5.2, nous présentons une vue d'ensemble des systèmes de financement possibles. Dans la section 5.3, un ensemble de critères est offert pour évaluer les différents systèmes. La section 5.4 fournit une évaluation des modèles de financement sur la base de ces critères. Les résultats empiriques de cette étude seront utilisés et les données de l'évaluation sont tirées des expériences des pays membres.

5.2 Options de financement

Comme nous l'avons montré dans la section 4.2, deux paramètres sont essentiels pour construire un modèle de financement: qui, ou quelle organisation, reçoit les fonds et quelles sont les principales conditions de l'allocation. Le tableau qui suit associe les deux paramètres et montre comment, en les combinant, on obtient 15 modèles différents et possibles de financement.

Destinataire Indicador	Parents	Ecole ordinaire	Ecole spéciale	Municipalité	Institution régionale
Financement selon les besoins	1	2	5	8	11
Financement selon les tâches	-	3	6	9	12
Financement selon les résultats	-	4	7	10	13

Tableau 1: Options de financement



Deux de ces modèles, le financement selon les tâches ou selon les résultats en relation avec les parents, ne sont pas analysés ici. Pour une raison évidente: si les fonds sont alloués aux parents, ils sont toujours basés sur un modèle basé sur les besoins (déterminés). Il est peu réaliste d'allouer des fonds à des parents sans tenir compte d'un indicateur des besoins. Il l'est encore moins de verser de l'argent à des parents avec un enfant ayant des besoins spécifiques en fonction des résultats qu'ils ont obtenu avec cet enfant. C'est pourquoi, nous distinguons dans le cadre de ce chapitre 13 modèles différents de financement, dont la caractéristiques essentielles sont décrites ci-dessous:

1. *Le financement basé sur les clients*

Les fonds pour les besoins spécifiques sont alloués aux clients du système éducatif: parents ou élèves. Dans ce modèle, différentes alternatives sont possible: les fonds peuvent être distribués aux clients à travers un système de bons ou de reçus, ou encore sous la forme de budgets globaux.

2. *Financement selon les besoins – écoles ordinaires*

Dans ce modèle, les écoles ordinaires sont financées en fonction de leurs besoins. Par exemple, les écoles avec plus d'élèves ayant des besoins spécifiques reçoivent davantage de subventions que les autres écoles.

3. *Financement selon les tâches – écoles ordinaires*

Les écoles ordinaires sont financées à égalité avec un budget affecté exclusivement aux prestations spécialisées.

4. *Financement selon les résultats – écoles ordinaires*

Les écoles ordinaires reçoivent un financement sur la base, par exemple, de résultats plus élevés (valeur ajoutée), d'un nombre réduit de placements dans l'éducation spéciale ou d'un comportement moins "problématique" de leur population scolaire.

5. *Financement selon les besoins – écoles spéciales*

Les écoles spéciales sont financées sur la base du nombre d'élèves inscrits.

6. *Financement selon les tâches – écoles spéciales*

Les écoles spéciales sont toutes financées à égalité pour certains dispositifs, quels que soient, en principe, leurs besoins ou leurs résultats. Les écoles spéciales peuvent fonctionner comme des centres de ressources rééducatives.

-
- 
7. *Financement selon les résultats – écoles spéciales*
Les écoles spéciales sont financées en fonction de leurs résultats, par exemple, selon le nombre de placements en école ordinaire.
 8. *Financement selon les besoins – municipalités*
Les municipalités sont financées sur la base de leurs besoins (en fonction du nombre d'élèves ayant des besoins spécifiques par exemple).
 9. *Financement selon les tâches – municipalités*
Voir les modèles 3 et 6. Toutefois, ici, l'application a lieu au niveau des municipalités (financement équitable).
 10. *Financement selon les résultats – municipalités*
Les municipalités avec des résultats plus élevés ou un nombre réduit d'élèves ayant des besoins spécifiques reçoivent plus de fonds.
 11. *Financement selon les besoins – institutions régionales*
Les institutions régionales, tels que les centres consultatifs, les groupements d'écoles ou autres formes d'institutions, sont financées sur la base des besoins de leur zone.
 12. *Financement selon les tâches – institutions régionales*
Les groupements d'écoles ou autres institutions sont financés équitablement (en fonction du nombre d'élèves dans le groupement ou la région) pour certaines prestations qu'ils fournissent.
 13. *Financement selon les résultats – institutions régionales*
Les institutions régionales (par exemple, les groupements d'écoles) sont financés en fonction des objectifs qu'elles ont atteint.

Bien sûr, toutes les options décrites ci-dessus sont possibles dans un pays donné. Cependant certaines d'entre elles resteront purement théoriques pour certains pays. Par exemple, dans certains pays les municipalités jouent un rôle prépondérant dans l'éducation, alors que d'autres ont une politique éducative plus centralisée. Bien que les différents pays privilégient les modèles de financement adaptés aux structures existantes, l'analyse des avantages et des inconvénients de chaque modèle n'en reste pas moins pertinente.

5.3 Critères d'évaluation des options de financement

Tout modèle de financement peut être évalué selon un ensemble donné de critères. Parrish (1995) se réfère à une gamme étendue de critères pour établir des formules d'éducation spéciale.

Une formule doit être:

1. Compréhensible (concepts et procédures claires)
2. Équitable (les districts reçoivent des ressources comparables pour des élèves comparables)
3. Adéquate (le financement est suffisant pour mettre en œuvre des programmes spécialisés)
4. Prévisible (les allocations sont stables et prévisibles dans la durée)
5. Flexible (liberté maximale dans l'utilisation des ressources)
6. Neutre en matière d'identification et de placement (elle ne doit pas dépendre de la classification ou du type de placement)

De plus, une formule de financement des besoins éducatifs spécifiques doit:

7. Prévoir des procédures de comptes-rendus simples (pas de paperasse excessive)
8. Comporter une comptabilité fiscale claire, basée sur les coûts et un contrôle des dépenses (les fonds sont dépensés selon les règles en vigueur, le financement est lié aux coûts mais stabilisé à terme)
9. Rendre compte des dépenses (suivi des résultats si nécessaire)
10. Être connectée au financement de l'éducation générale (intégration des systèmes de financement)
11. Être politiquement acceptable

Dans le domaine du financement, de nombreux travaux d'évaluation ont été menés dans des secteurs et des métiers associés. Ces études sont particulièrement pertinentes en termes des objectifs de cette étude. Les divers aspects de la politique d'"assistance" ont longtemps été débattus sous l'angle de leurs implications financières. Dans de tels domaines, les objectifs sont similaires à ceux des dispositifs d'éducation spéciale: il s'agit de créer un ensemble cohérent de services de haute qualité à des coûts relativement bas. Dans tous les "systèmes", le client vit dans une relative insécurité et cherche activement à accroître son bien-être.

Trois critères de base émergent de ces travaux: l'efficacité, la rendement et la légitimité. De plus, certains critères pratiques et organisationnels sont pris en compte: combien de temps faut-il pour mettre en œuvre un nouveau modèle de

financement? Quels coûts (organisationnels) supplémentaires faut-il prévoir ? Le nouveau modèle est-il techniquement et pratiquement applicable? Quelles sont les conséquences du nouveau système sur le terrain? Enfin, les questions morales-éthiques jouent un rôle important, ainsi que la question de savoir jusqu'à quel point le nouveau système prend en compte la nécessité d'émanciper les élèves ayant des besoins spécifiques. A cet égard, des questions essentielles se posent, concernant l'équité, la solidarité, la responsabilité et l'accessibilité.

Les nouveaux modèles de financement peuvent être évalués selon divers critères. Il est toutefois impossible d'utiliser tous les critères que nous avons mentionnés. Cette étude se limite à l'examen des critères essentiels suivants:

1. **L'efficacité** en termes de réalisation des objectifs: amélioration de la qualité de l'éducation spéciale dans des dispositifs séparés, ce qui entraîne une diminution du nombre d'élèves ayant des besoins spécifiques dans des dispositifs séparés
2. **La rendement.**
Le financement doit être orienté autant que possible vers le groupe cible; les élèves ayant des besoins spécifiques.
3. **L'immunité contre les pratiques stratégiques.** Les individus et les organisations peuvent agir selon les objectifs de politique générale, mais aussi agir et se comporter en fonction de leurs propres objectifs. Ces objectifs peuvent être définis explicitement (aider les élèves par exemple) ou implicitement (défendre leur emploi). Chaque individu, chaque organisation a recours à des pratiques stratégiques. Le problème n'est pas de les en empêcher, mais de prendre en compte cette dimension de leur activité afin que les procédures et les règlements puissent optimiser l'ajustement entre les pratiques stratégiques (ouvertes ou cachées) et les objectifs politiques. Sinon, une nouvelle politique peut entraîner des pratiques contre-productives.

Cet ensemble de critères servira à évaluer la possibilité de nouveaux systèmes de financement pour l'éducation spéciale.

5.4 Une évaluation des options de financement

Cette section évalue les 13 options de financement décrites dans la section 5.2, à l'aide des trois critères définis et analysés dans la section précédente. Si un modèle est jugé négatif pour un plusieurs de ces critères, il n'est pas abordé ici.

Le financement basé sur le client (1)

Les budgets liés à l'élève, tels qu'ils sont utilisés en **Autriche**, en **Angleterre** et au **Pays de Galles** (la procédure de déclaration) et proposés aux **Pays-Bas** appartiennent au modèle dit des bons d'achat ou des reçus. Il s'agit d'un système basé sur les besoins, où les parents ont le pouvoir et les moyens de décider entre plusieurs options. Les budgets liés aux élèves permettent aux parents d'opter pour une école ordinaire. Ce système de financement est considéré comme très efficace en termes d'inclusion. De tels budgets sont facilement acceptés par la communauté éducative: donner aux parents, en fonction des besoins de leur enfant, les moyens nécessaires pour mener à bien son éducation, semble être une bonne idée. Afin d'allouer une subvention, il est essentiel de disposer d'un système objectif indiquant qui a droit, et qui n'a pas droit, à des fonds supplémentaires.

Cependant, il est clair qu'il n'existe pas en la matière de systèmes d'indices clairs: chaque décision est donc contestable. De plus, les subventions liées aux élèves risquent de provoquer des procédures de diagnostic, des protocoles et des litiges complexes. Le degré élevé d'acceptation de ce modèle dans la communauté éducative et la caractère contestable des décisions peut conduire à une demande accrue de ces subventions (comme c'est le cas en Angleterre, au Pays de Galles et en Autriche). En tant que système de financement, le modèle de subventions liées aux élèves risque de s'autodétruire à cause de son propre succès.

Les systèmes de financement basés sur les besoins (2,5,8 et 11)

Dans le modèle des écoles ordinaires (2), les écoles qui ont plus d'élèves avec des besoins spécifiques ou des taux de placement plus élevés, reçoivent davantage de fonds que les autres. Un autre indicateur peut être le nombre d'élèves avec des notes plus basses. Le modèle basé sur les besoins comporte une "prime" à la définition des élèves ayant des besoins spécifiques ou au placement dans l'éducation spéciale, ou encore aux mauvais résultats: les écoles ne sont donc pas incitées à améliorer la qualité des services. En termes d'éducation inclusive, ce modèle récompense les pratiques stratégiques inefficaces.

Les écoles spéciales (5) peuvent être financées sur la base du nombre d'élèves inscrits, comme c'est le cas dans plusieurs pays. Les conséquences négatives de ce type de modèle sont clairement illustrées par la situation en **Belgique**, aux **Pays-Bas** et en **Allemagne** (dans certains Länder): les écoles spéciales y sont en effet financées sur la base du nombre d'élèves qu'elles accueillent (ou attirent). Les effets négatifs évidents de cette option ont été amplement soulignés.

Les municipalités (8) sont financées sur la base de leurs besoins (selon le

nombre d'élèves ayant des besoins spécifiques). Les institutions régionales (11) peuvent aussi être financées sur la même base. Ces modèles renforcent l'idée qu'au niveau municipal ou régional, les différences dans le nombre de besoins spécifiques reflètent des différences de nature de ces besoins. Ce point de vue est contestable, et dans certains pays il a mené à la mise en place de formules dites de "financement en bloc" (Au Nouveau-Brunswick, Canada - voir Porter, 1997). En règle générale, peu d'éléments permettent de soutenir l'idée de variations régionales majeures dans l'occurrence et la nature des besoins spécifiques. Comme pour le modèle 2, ces options de financement récompensent des pratiques stratégiques inefficaces – et c'est précisément là ce que l'on cherche à éviter.

Les systèmes de financement basés sur les tâches (3,6,9 et 12)

Les écoles ordinaires (3) sont financées équitablement avec un budget affecté exclusivement à certains dispositifs pour les élèves ayant des besoins spécifiques. Toutefois, les fonds sont en général trop faibles pour mettre en œuvre des dispositifs dans l'école. Dans cette option, les différences dans l'occurrence des besoins spécifiques sont négligées. Au niveau de l'école, en particulier, il peut y avoir d'énormes différences dans la répartition des besoins spécifiques selon les établissements. De plus, les écoles ne sont pas incitées à inclure des élèves ayant des besoins spécifiques – elles peuvent même être encouragées à placer ces élèves dans des dispositifs séparés, puisque les subventions ne dépendent pas de leur taux de réussite (Hegarty, 1995).

Dans le modèle de financement basé sur les tâches dans les écoles spéciales (6), ces dernières reçoivent des fonds pour assurer certaines prestations. Les écoles spéciales peuvent alors fonctionner comme des centres de ressources et ré-éducatifs (c'est le cas en **Norvège**, voir OCDE, 1995; UNESCO, 1994).

Ce modèle comporte des avantages et des inconvénients:

Avantages:

- Il est assez facile à mettre en œuvre dans des pays ayant un nombre relativement faible de dispositifs séparés
- L'acceptation est probablement élevée
- Les coûts sont prévisibles et stables
- Il peut conduire à un ensemble cohérent de dispositifs où les décisions économiques jouent un rôle important
- Il peut entraîner une diminution du nombre d'élèves dans des dispositifs séparés.



Inconvénients:

- La question de la qualité de l'éducation n'est pas directement posée
- Les zones ayant une densité plus élevée d'écoles spéciales sont "récompensées" pour leurs pratiques stratégiques "négatives" (placer davantage d'élèves dans des écoles spéciales), alors que les zones qui ont une politique d'inclusion claire sont "pénalisées".

Néanmoins, ce modèle basé sur les tâches dans les écoles spéciales est une bonne alternative au système de financement basé sur les besoins dans les systèmes séparés. C'est le cas, notamment, lorsque il est associé à des conditions en matière de responsabilité et de comptabilité.

Dans l'option du financement des municipalités selon les tâches (9), les fonds pour l'éducation spéciale sont versés aux municipalités, non pas sur la base du nombre d'élèves ayant des besoins spécifiques mais sur la base d'un financement équitable afin de développer, de mettre en œuvre et de maintenir certains dispositifs – là où cela s'avère possible – dans l'éducation ordinaire. Ce modèle présente en général les mêmes avantages et les mêmes inconvénients que les autres options basées sur les tâches, mais il existe des différences. Tout d'abord, il faut considérer les économies d'échelle. Si les municipalités sont importantes, le financement égal se justifie davantage, mais si leur taille moyenne est réduite, il est clairement à déconseiller. Dans ce dernier cas, l'hypothèse selon laquelle on compense les différences régionales en matière de besoins spécifiques risque de s'avérer fausse. De plus, si les économies d'échelle sont faibles, des difficultés peuvent surgir dans l'organisation des prestations régionales pour les besoins spécifiques (surtout là où ces besoins ne sont pas nombreux).

Un des aspects séduisants de ce modèle – comme le montre clairement l'exemple des pays scandinaves – est qu'il est fondé sur l'idée que l'inclusion est fortement stimulée par la décentralisation (voir aussi Porter, 1997). Les personnes responsables sont faciles à contacter et la communication directe fonctionne bien. De surcroît, les différences sociales, historiques, philosophiques, etc., sont prises en considération.

Comme le démontre l'exemple des pays scandinaves, cette option peut conduire à un ensemble cohérent de dispositifs où les décisions économiques jouent un rôle important et positif et il peut permettre de diminuer le nombre d'élèves dans des dispositifs séparés. L'acceptabilité est probablement élevée dans les pays qui ont un système éducatif décentralisé et où les municipalités sont déjà responsables de certains dispositifs éducatifs. Selon les principes de comptabilité



adoptés par les municipalités en matière d'éducation, ce modèle est relativement aisé à mettre en œuvre. Cependant, dans un pays ayant une politique plus centralisée, il n'est guère facile à réaliser. Cette option exige en outre des mesures incitatives, si l'on veut favoriser une approche orientée vers les objectifs. Comme c'est le cas dans d'autres options basées sur les tâches, des stimulants sont nécessaires pour mettre en place des dispositifs d'inclusion. C'est pourquoi, il pourrait s'avérer souhaitable et efficace d'associer cette option à d'autres éléments du financement basé sur les tâches.

Dans le financement basé sur les tâches au niveau régional (12), les institutions régionales ou les groupements d'écoles sont financés équitablement (selon le nombre d'élèves dans le groupement) pour la fourniture de certaines prestations. Comme nous l'avons montré, cette option peut fort bien prendre en compte les problèmes d'économies d'échelle. Si la région ou le groupement comprend un nombre suffisant d'élèves, ce modèle présente des avantages considérables.

Un avantage de ce modèle est la décentralisation. Des marges de liberté régionales sont une condition indispensable si l'on veut créer des solutions qui prennent en compte les différences historiques, sociales et philosophiques. De plus, la prise de décision au niveau régional semble favoriser la coopération et la responsabilité. Et les décisions sont fondées sur des données économiques, ce qui peut encourager le processus d'inclusion. L'option des groupements d'écoles – telle qu'ils se pratiquent actuellement aux Pays-Bas – paraît particulièrement prometteuse (Lunt, Evans, **Norwich** et Wedell, 1994; OCDE, 1995; UNESCO, 1994).

Les systèmes basé sur les résultats (4, 7, 10 et 13)

Les écoles ordinaires (4) reçoivent des fonds sur la base de leurs résultats plus élevés (valeur ajoutée), pour un nombre réduit d'élèves ayant des besoins spécifiques "placés" dans des écoles spécialisées, ou pour un comportement moins "problématique" de leur population scolaire. Si ce modèle ne prend pas en compte les résultats des élèves au moment où ils entrent à l'école, il encourage inévitablement les écoles à ne pas prendre des élèves ayant des besoins spécifiques. Même si un modèle à "valeur ajoutée" est adopté pour corriger une telle dérive, on peut formuler certaines objections à l'encontre de ce modèle basé sur les résultats: les écoles risquent d'abuser des tests; il implique des coûts et des heures supplémentaires et sa légitimité est probablement faible. De plus, un modèle basé sur les résultats peut provoquer un climat extrêmement compétitif entre les écoles, qui présente à l'évidence des désavantages pour les élèves ayant des besoins spécifiques (O'Hanlon, 1993).



Les écoles spéciales (7) peuvent aussi être financées en fonction de leurs résultats. Dans la logique des politiques actuelles d'inclusion, ce système pourrait être basé sur le nombre de placements dans des écoles ordinaires. Les écoles spéciales qui réussissent à faire retourner davantage d'élèves dans le circuit ordinaire reçoivent plus de fonds. C'est là une forme de "financement à l'envers" qui risque de mener à des formes indésirables de pratiques stratégiques: c'est l'école spéciale avec le nombre le plus faible d'élèves ayant des besoins spécifiques qui reçoit le plus de subventions.

Dans les modèles 10 et 13, les municipalités ou les régions (par exemple les groupements d'écoles) avec les résultats les plus élevés ou le nombre le plus faible de besoins spécifiques, les élèves ayant de tels besoins reçoivent des fonds supplémentaires. Les avantages et les inconvénients de ce type de financement ont déjà été analysés. Un aspect reste à souligner: bien que la structure incitative paraisse mieux organisée, son degré d'acceptation par la communauté scolaire est sans doute moindre. En outre, cette option présente les mêmes inconvénients que ceux du modèle fortement basé sur les résultats. Toutefois, un modèle basé sur les tâches, associé à certains éléments de financement basés sur les résultats, peut se révéler très efficace.

6 Conclusions

Dans ce chapitre nous tenterons, modestement, d'explorer les caractéristiques qui paraissent nécessaires pour les "bons" modèles de financement (1) afin d'atteindre l'objectif primordial qui sous-tend notre étude: l'inclusion des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques dans l'école ordinaire.

Tout modèle de financement a des avantages et des inconvénients. Cependant, comme nous l'avons esquissé au chapitre 5, un modèle basé sur les tâches au niveau régional (municipal) semble être l'option la plus attirante, surtout si l'on y intègre certains éléments de financement selon les résultats.

Dans un tel modèle, les budgets pour les besoins spécifiques sont transférés du niveau central aux institutions régionales (municipalités, districts, groupements d'écoles). Au niveau régional, on décide comment l'argent sera dépensé et quels élèves bénéficieront de prestations spéciales. Il est souhaitable que l'institution qui décide de l'allocation des budgets pour les besoins spécifiques dispose de, ou puisse faire appel à, des experts (indépendants) et qu'elle ait accès aux outils pour mettre en oeuvre les stratégies et les services nécessaires en ce domaine.

Il est, le plus souvent, souhaitable que les fonds soient dépensés pour l'éducation spéciale proprement dite (dans un dispositif inclusif), plutôt que dans des procédures bureaucratiques, tels que le diagnostic, la classification, les appels et les litiges.

Au cœur de ce modèle, se pose la question de la responsabilité. Les clients du système éducatif et les contribuables en général ont le droit de savoir comment les fonds sont dépensés et quels résultats ont été obtenus. Des procédures de contrôle et d'évaluation sont indispensables dans le système de financement basé sur les tâches. Dans le modèle régional décentralisé, leur nécessité se fait encore plus sentir que dans une option plus centralisée. L'évaluation indépendante de la qualité de l'éducation spéciale doit être une partie intégrante du modèle régional.

Il existe à ce niveau une tension complexe: d'un côté, la classification et l'identification des élèves ayant des besoins spécifiques est en contradiction avec la



volonté affichée d'inclure ces élèves dans l'éducation ordinaire; mais, par ailleurs, l'évaluation des effets de tout modèle de financement (quel qu'il soit) implique de sélectionner certains élèves dans le groupe cible.

Il doit être clair que dans ce contexte, les élèves sont classifiés comme ayant des besoins spécifiques tout en occupant une position spéciale dans la classe ordinaire. Cette situation ne constitue pas de l'éducation inclusive stricto sensu. Bien sûr, dans un dispositif d'inclusion, les différences entre les élèves ne sont pas définies en termes de ce qui est "normal" et de ce qui est "spécial" ou "spécifique", de ce qui est "inclusif" et de ce qui ne l'est pas. L'inclusion est fondée au départ sur le droit de tous les élèves à une éducation ordinaire. Pour faire de ce droit une réalité, l'éducation doit être basée sur les différences entre les élèves: ces différences sont à la fois le point de départ et le résultat de l'éducation.

A partir de là, on reconnaîtra aisément qu'un climat fortement compétitif dans les écoles, et entre les écoles, ne favorise guère le processus d'inclusion. A cet égard, l'importance du modèle coopératif doit être clairement soulignée. Certains développements de ce type apparaissent dorénavant et déjà prometteurs: le modèle des groupements d'écoles où les écoles coopèrent au niveau régional afin de rendre leurs dispositifs aussi inclusifs que possible mérite d'être cité en exemple. Ce modèle reste toutefois rare et n'a pas encore été suffisamment évalué.

Une analyse des divers modèles de financement appliqués en Europe (voir l'analyse, section 5.4) suggère que les principes généraux suivants semblent bien fonctionner dans la pratique.

Dans la première phase du processus de répartition des fonds, les régions doivent être recevoir un traitement égal, à condition de prévoir une correction pour les différences socio-économiques. Rien n'indique que le poids relatif des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques diffère entre les régions lorsque les différences socio-économiques sont déjà prises en compte. Les fonds peuvent donc être alloués simplement sur la base du nombre total des élèves inscrits dans l'éducation primaire ou d'un autre indice démographique.

Ensuite, l'organisation locale (ou régionale) décide comment l'argent sera dépensé et quels élèves doivent bénéficier des prestations spécialisées. Il est préférable que l'organisation locale ait aussi recours à des experts indépendants dans le domaine des besoins spécifiques et qu'elle soit capable de mettre en œuvre et de poursuivre des stratégies et des prestations spéciales pour ceux et celles qui en ont besoin. Par ailleurs, si le personnel de l'organisation locale est composé d'intervenants itinérants réguliers dans des écoles ordinaires, il est facile d'exercer un certain contrôle de l'utilisation des fonds.

En général, il semble qu'un modèle associant les besoins et les tâches soit la meilleure option au niveau local.

Une partie (fixe et plus faible) du budget peut être allouée à toutes les écoles, quels que soient leurs besoins (en partant du principe que chaque école doit avoir au moins quelques ressources pour s'occuper des élèves ayant des besoins spécifiques); et une autre part (flexible et plus élevée) du budget peut être distribuée aux écoles sur la base d'une évaluation indépendante des besoins. Ce modèle de financement paraît prometteur, surtout si l'on y intègre certains éléments de financement basé sur les résultats. En cas de résultats faibles, il est possible de corriger le budget pour l'exercice suivant. Néanmoins, à terme, un certain degré de stabilité budgétaire est nécessaire.

L'inclusion paraît plus facile à réaliser dans un modèle décentralisé que dans le cadre d'une approche centralisée. Dans un plan élaboré centralement, on a tendance à privilégier sur les aspects organisationnels de ce modèle spécifique au détriment de la mise en pratique de l'inclusion sur le terrain. Les organisations locales disposant d'une autonomie peuvent être bien mieux équipées pour changer le système. C'est pourquoi, un modèle décentralisé a de fortes chances d'avoir un meilleur rapport coûts/efficacité et de moins prêter le flanc à des formes indésirables de pratiques stratégiques. Il n'en reste pas moins que le gouvernement central doit définir clairement les objectifs. Ce sont alors les organisations locales qui décident de la meilleure façon de les atteindre.

Dans un système décentralisé, la question de la responsabilité se pose avec une acuité particulière. Les clients du système éducatif et les contribuables en général ont le droit de savoir comment les fonds sont dépensés et à quelles fins. Des procédures de contrôle, d'inspection et d'évaluation seront donc des éléments indispensables du système de financement. Dans le modèle régional décentralisé, leur nécessité se fait encore plus sentir que dans une option plus centralisée. L'évaluation indépendante de la qualité de l'éducation spéciale est donc une partie intégrante d'un tel modèle.

(1) Ce chapitre s'inspire des travaux de Waslander et Meijer (1996).



Références

Danielson, L.C. & Bellamy, G.T. (1989) State variation in placement of children with handicaps in segregated environments. *Exceptional Children*, 55, 448-455.

Dempsey S. & Fuchs, D. (1993) 'Flat' versus 'weighted' reimbursement formulas: a longitudinal analysis of state wide special education funding practices. *Exceptional Children*, 59 (5), 433-443.

Lunt, I., Evans, J., Norwich, B., and Wedell, K. (1994). *Working Together: Inter-School Collaboration for Special Needs*. London: David Fulton.

Meijer, C.J.W., Peschar, J.L. & Scheerens, J. (1995). *Prikkels*. De Lier: Academisch Boeken Centrum.

Meijer, C.J.W. (1998). *Integration in Europe: Provision for Pupils with Special Educational Needs*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

O'Hanlon, C. (1993). *Special education integration in Europe*. London: David Fulton Publishers.

OECD (1995). *Integrating pupils with special needs into mainstream schools*. Paris: OECD.

Parrish, T.B. (1994). *Fiscal issues in special education: removing incentives for restrictive placements*. Palo Alto: CSEF

Parrish, T.B. (1995). *Criteria for effective special education funding formulas*. Palo Alto: CSEF

Porter, G.L. (1997). Critical elements for inclusive schools. In S.J. Pijl, C.J.W. Meijer & S. Hegarty (Eds.), *Inclusive education: A global agenda*. (pp.68-81). London: Routledge.

UNESCO (1994) *World conference on special needs education: Access and Quality, Final report*, Paris: UNESCO.

Walberg, H.J. (1993). Learning “disabilities” revisited. *European Journal of Special Needs Education*, 8, 3, 289-302.

Waslander, S. & Meijer, C.J.W. (1996). *Middelen. Wat WSNS uit het buitenland kan leren over beleid, geld en verevenen*. De Lier: Academisch Boeken Centrum.

Annexe A

Questionnaire "Inventaire des données concernant les dispositifs pour les élèves ayant des besoins spécifiques" et "Financement"

DONNEES CONCERNANT LES DISPOSITIFS POUR LES ELEVES AYANT DES BESOINS SPECIFIQUES

1. Vue d'ensemble de l'état actuel de la politique

d'intégration/inclusion, de la législation et de la réglementation:

- la situation générale dans votre pays en matière de politiques et de pratiques d'intégration/inclusion
- les projets prometteurs, les développements récents intéressants, les nouvelles approches et les débats publics
- les problèmes actuels dans le processus d'intégration
- les lois actuelles en matière d'éducation ordinaire et spéciale, et les récents développements en matière de politique d'éducation spéciale, d'intégration ou d'inclusion (y compris les projets de loi et discussions parlementaires)

Existe-t-il des études concernant l'évaluation des pratiques et des politiques d'intégration/inclusion (ou de la ségrégation)? Quelles sont leurs conclusions?

2. Définitions des besoins/handicaps spécifiques

- les différentes catégories
- les procédures d'évaluation
- les procédures d'orientation et de placement

3. Dispositifs pour les élèves ayant des besoins spécifiques, notamment des données concernant:

- le nombre et les types de dispositifs séparés (écoles spéciales)
- le nombre et les types de dispositifs dans les écoles ordinaires, comme les classes spéciales (à temps plein ou partiel), les salles de rééducation, les enseignants itinérants (indiquez à la fois le nombre de ces enseignants ainsi que le type et la taille des groupes cibles qui reçoivent le soutien)

Décrivez les différents modèles d'intégration et indiquez clairement qui est responsable des dispositifs et du soutien.

4. Nombre d'élèves avec des besoins spécifiques (ayant l'âge de la scolarité obligatoire):

Indiquez le nombre d'élèves ayant des besoins spécifiques dans les différents types de dispositifs décrits à la question 3. Indiquez si possible le nombre d'élèves par groupe d'âge pour chaque type de dispositif et pour chaque catégorie de besoins spécifiques. Présentez ainsi une vue d'ensemble du nombre des élèves ayant des besoins spécifiques

- par type de dispositif
- par catégorie de besoins spécifiques
- par groupe d'âge

Ne donnez pas de pourcentages, mais plutôt des chiffres "bruts". Utilisez les statistiques les plus récentes dont vous disposez! Indiquez également le nombre total d'élèves (incluant tous les élèves, qu'ils reçoivent une éducation spéciale, ordinaire, ou extérieure) dans les mêmes groupes d'âge que ceux que vous avez utilisés pour les élèves ayant des besoins spécifiques.

5. Programmes et enseignement

- Quel est le degré d'accessibilité du programme ordinaire pour les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques? Indiquez les données sur lesquelles sont basées vos réponses
- Décrivez les types de dispositifs adaptés (en termes d'objectifs, d'organisation et contenus des programmes)
- Quels moyens de formation sont-ils prévus pour la formation des enseignants à l'éducation spéciale dans les écoles ordinaires?
- Existe-t-il des programmes spéciaux de formation centrés sur l'intégration/inclusion?
- L'intégration influence-t-elle l'organisation ou les programmes de formation des enseignants?
- Disposez-vous d'informations concernant les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration des élèves ayant des besoins spécifiques?

6. Ecoles spécialisées

- Quel est la contribution des écoles spécialisées à l'intégration/inclusion?
- Comment assument-elles leur position dans le processus d'intégration?

- 
-
- Les enseignants jouent-ils un rôle dans le soutien aux écoles ordinaires? Lequel? Parviennent ils à assumer leur fonction de soutien aux enseignants des écoles ordinaires?

7. Questions complémentaires concernant les dispositifs spéciaux et l'intégration ou l'inclusion:

- Que pensent les parents de l'intégration (attitudes des parents à l'égard de l'intégration)? Quels sont les sujets qui préoccupent le plus les parents en matière d'éducation spéciale?
- Existe-t-il dans la société un contexte favorable à l'intégration?
- Existe-t-il d'autres barrières à l'intégration?

FINANCEMENT DE L'EDUCATION SPECIALE

1. Description des sources de financement pour l'éducation spéciale, notamment:

- les subventions pour les dispositifs spécialisés dans les écoles ordinaires
 - les subventions pour les dispositifs spécialisés telles que les classes spéciales, les écoles spéciales, etc.
- Décrivez à la fois les sources de fonds (municipalité, institutions, gouvernement central et autres) leurs parts respectives dans le financement global.

2. Description des processus décisionnels en matière d'éducation spéciale

Avant que les écoles reçoivent les fonds, un certain nombre de décisions doivent être prises concernant leur ampleur, la façon dont ils sont alloués, etc. Décrivez les différentes étapes du transfert des fonds vers les écoles, ainsi que les processus décisionnels à chacune de ces étapes.

Indiquez clairement la base du modèle de financement dans votre pays (financement selon le type de besoins spécifiques ou le type de dispositifs, ou d'autres indices).

Quel est l'état de la réflexion et quels sont les récents développements en matière d'éducation spéciale dans votre pays? Les changements dans le système de financement font-ils l'objet d'un débat? Ce débat est-il lié à la politique d'intégration? En quels termes et dans quel contexte?

3. L'utilisation des subventions dans l'école

Les écoles (ordinaires et spécialisées) sont-elles libres d'utiliser les fonds affectés aux besoins spécifiques à diverses fins (matériels, méthodes, spécialistes, enseignants supplémentaires, etc.) ? De quel degré de flexibilité jouissent-elles?

Qui décide de la répartition des fonds dans les écoles? Décrivez la procédure. Décrivez le rapport avec les autres systèmes de financement. Le financement des besoins spécifiques est-il facile à intégrer dans les systèmes de financement généraux? Existe-t-il des obstacles (formels ou informels) qui s'opposent à une utilisation flexible et adaptée aux autres systèmes de financement (financement général, subventions pour les élèves défavorisés, subventions pour les élèves appartenant à des minorités)?

4. Efficacité, rendement et pratiques stratégiques

Efficacité

Existe-il une évaluation du rapport entre le type de financement et l'intégration ou l'inclusion dans votre pays? Le système de financement influence-t-il l'intégration positivement ou négativement? Le système de financement facilite-t-il la mise en œuvre de la politique d'intégration?

Rendement

Qu'en est-il du rendement du système de financement: les fonds parviennent-ils jusqu'aux groupes cibles (les élèves ayant des besoins spécifiques) sans passer par de nombreuses procédures bureaucratiques? Des parties significatives du budget sont-elles dépensées pour des procédures de diagnostic/évaluation/litiges, etc., plutôt que pour l'éducation des élèves ayant des besoins spécifiques? Pouvez-vous les évaluer?

Pratiques stratégiques

Quels types de pratiques stratégiques sont-elles induites par votre système de financement actuel? Pensez à la tendance de divers groupes d'intervenants à utiliser le système de financement au profit de leur propre organisation (dont les intérêts ne coïncident pas toujours avec les objectifs formels de la politique d'intégration). Analysez tous les effets négatifs de votre système de financement sur les pratiques des intervenants impliqués dans le processus décisionnel (enseignants, directeurs, professionnels, administrateurs, etc., en somme, de toutes les personnes qui participent à un niveau ou un autre au processus décisionnel).



5. Responsabilité

Les écoles sont-elles tenues de rendre compte de la manière dont elles dépensent les fonds pour l'éducation spéciale? Si oui, à qui et sous quelle forme? Existe-t-il dans votre pays une évaluation des dispositifs et des dépenses d'éducation spéciale? Quel rôle joue l'inspection dans ce domaine? Comment les parents sont-ils informés des dispositifs d'éducation spéciale dans les écoles et des résultats obtenus?

Annexe B

Liste des Partenaires de Travail nationaux de l'Agence Européenne pour le Développement de l'Education Spéciale

Austria:

Ms. Irene Moser
Pädagogisches Institut des Bundes in Salzburg
Erzabt-Klotz-Strasse 11
A-5020 Salzburg
Tel.: +43 662 840 322-37
Fax: +43 662 84 87 28
E-mail: irene.moser@Kronline.at

Belgium (Fl):

Mr. Theo Mardulier
Department of Education
Secretariaat-generaal
Hendrik Consciencegebouw
Emil Jacqmainlaan 165
Toren B
5de verdieping - lokaal 11
B-1210 Bruxelles
Tel: +32 2 553 95 27
Fax: +32 2 553 95 25
E-mail: theo.mardulier@ond.vlaanderen.be

Belgium (Fr):

Ms. Thérèse Simon
EPESCF
24, avenue Max Buset
B-7100 La Louvière
Tel.: + 32 64 229 642
Fax: +32 64 267 109
E-mail: therese.simon@skynet.be

Denmark:

Mr. Poul Erik Pagaard
Pædagogisk konsulent
Undervisningsministeriet
H. C. Andersens Boulevard 43
DK-1553 København V.
Tel.: +45 33 92 53 58
Fax: +45 33 92 56 66
E-mail: poul.erik.pagaard@uvm.dk

Finland:

Dr. Eero Nurminen
Counsellor of Education
Ministry of Education
Meritullinkatu 10
P.O. Box 293
FIN-00171 Helsinki
Tel.: +358 9 1341 7355
Fax: +358 9 1341 7006
E-mail: eero.nurminen@minedu.fi

France:

Ms. Nel Saumont
Centres Nationaux de
L'Adaptation et de l'Intégration
scolaires
Ministère de l'Education Nationale
Avenue des Landes, 58 - 60
F-92150 Suresnes
Tel.: +33 1 41 44 31 21
Fax: +33 1 41 44 31 23
E-mail: cnefei-brex@education.gouv.fr
Web: <http://www.ac-versailles.fr/cnefei>

Germany:

Ms. Anette Hausotter
IPTS 22 - BIS Beratungsstelle für Integration
Schreiberweg 5
D-24119 Kronshagen
Tel.: +49 431 540 3196
Fax: +49 431 540 3200
E-mail: a.hausotter@t-online.de

Greece:

Ms. Antigoni Faragoulitaki
Ministry of National Education
Directorate of European Union
Section C-EURYDICE
Mitropoleos 15
GR-101 85 Athens
Tel.: +30 1 323 7480
Fax: +30 1 323 7480
E-mail: eurydice@ypepth.gr

Iceland:

Ms. Kolbrún Gunnarsdóttir
Afdelingschef
Menntamálaráðuneytið
Sölvhólgata 4
IS-140 Reykjavík
Tel.: +354 560 9500
Fax: +354 562 3068
E-mail: kolbrun.gunnarsdottir@mrn.stjr.is

Ireland:

Mr. Peadar Mc Cann
Divisional Inspector
Offices of the Inspectorate
Department of Education
1A South Mall
Cork, Ireland
Tel.: +353 21 90 30 31
Fax: +353 21 27 54 45
E-mail: maccannap@educ.irlgov.ie

Italy:

Mr. Alberto Moreni
Biblioteca di documentazione pedagogica
Palazzo Gerini
Via Buonarroti, 10
I-50122 Firenze
Tel.: +39 55 23 80 339
Fax: +39 55 23 80 330
E-mail: varo@bdp.it

Luxembourg:

Ms. Pia Englaro
Service Ré-Educatif Ambulatoire
Ministère de l'Éducation Nationale
64, rue Charles Martel
L-2134 Luxembourg
Tel.: +352 25 22 88 - 1
Fax: +352 25 22 88 - 500
E-mail: srea@pt.lu

Netherlands:

Dr. Sip Jan Pijl
GION
Riksuniversiteit Groningen
Westerhaven 15
NL-9718 AW Groningen
Tel.: +31 50 36 36 681
Fax: +31 50 36 36 670
E-mail: s.j.pijl@ppsw.rug.nl

Norway:

Ms. Vibeke Thue
Ms. Agnes Stubbe
Nasjonalt læremiddelsenter
Boks 8194 Dep
N-0034 Oslo
Tel.: +47 22 47 65 00
Fax: +47 22 47 65 53
E-mail: vibeke.thue@nls.no
E-mail: agnes.stubbe@nls.no
Web: <http://www.nls.no>
Web: <http://skolenettet.nls.no>

Portugal:

Mr. Norberto Sanches
Department for Basic Education
Av. 24 de Julho 140
P-1391 Lisbon
Tel.: +351 1 396 41 32
Fax: +351 1 397 21 95
E-mail: norberto.sanches@deb.min-edu.pt

Spain:

Mr. Justino Rodriguez Esteban
Ministerio de Educación y Cultura
Subdirección General de Educación Especial y
de Atención a la Diversidad
c/Los Madrazo, 15-17
E-28071 Madrid
Tel.: +34 91 701 84 56
Fax: +34 91 701 86 35
E-mail: sgee@educ.mec.es

Sweden:

Ms. Lena Thorsson
SIH
Box 47 611
S-117 94 Stockholm
Tel.: +46 8 19 92 16
Fax: +46 8 645 80 26
E-mail: lena.thorsson@sih.se

United Kingdom:

Dr. Felicity Fletcher-Campbell
National Foundation for Educational Research
The Mere, Upton Park
Slough
UK-Berkshire SL1 2DQ
Tel.: +44 1753 74 71 56
Fax: +44 1753 74 72 95
E-mail: f.f.campbell@nfer.ac.uk

Liste des Représentants nationaux de l'Agence Européenne pour le Développement de l'Education Spéciale

Austria:

Ms. Lucie Bauer
Bundesministerium für Unterricht
und kulturelle Angelegenheiten
Abt. I/8
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien
Tel.: +43 1 53 129 43 62
Fax: +43 1 53 120 45 04
E-mail: lucie.bauer@bmuk.gv.at 3

Belgium (Fl):

Mr. August Dens
Ministry of Education
C. Meunierstraat 49
B-3000 Leuven
Tel.: +32 1 623 98 00
Fax: +32 1 623 60 44
E-mail: gust.dens@skynet.be

Belgium (Fr):

Ms. Danielle Pécriaux
Ministère de la Communauté française
Administration générale de l'enseignement
et de la recherche scientifique
Service de l'Inspection pédagogique
Bd Pachéco 19 BP
B-1010 Bruxelles
Tel.: +32 2 210 58 76
Fax: +32 2 210 59 69/+32 67 88 733
E-mail: danielle.pecriaux@restode.cfwb.be

Denmark:

Mr. Jørgen Hansen
Undervisningsinspektør
Undervisningsministeriet
H. C. Andersens Boulevard 43
DK-1553 København V
Tel: +45 33 92 50 38
Fax: +45 33 92 56 66
E-mail: joergen.hansen@uvm.dk

Finland:

Dr. Eero Nurminen
Counsellor of Education
Ministry of Education
Meritullinkatu 10
P.O. Box 293
FIN-00171 Helsinki
Tel.: +358 9 1341 7355
Fax: +358 9 1341 7006
E-mail: eero.nurminen@minedu.fi

France:

Mr. Michel Laurent
Directeur des Centres
Nationaux de l'Adaptation et de
l'Intégration scolaires
Ministère de l'Education Nationale
Avenue des Landes, 58 - 60
F-92150 Suresnes
Tel.: +33 1 41 44 31 21
Fax.: +33 1 41 44 31 23
E-mail: cnefei-dir@education.gouv.fr

Germany:

Dr. Werner Boppel
Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft, Forschung und Technologie
Heineman Str. 2
D-53175 Bonn
Tel.: +49 228 57 28 74
Fax: +49 228 57 28 80
E-mail: werner.boppel@bmbf.bund400.de

Observer Ländern:

Ms. Christine Pluhar
Ministerium für Bildung, Wissenschaft,
Forschung und Kultur des Landes
Schleswig-Holstein
Gartenstrasse 6
D-24103 Kiel
Tel.: +49 431 988 2415
Fax: +49 431 988 2596

Greece:

Ms. Stavroula Polychronopoulou
Ass. Professor
University of Athens
P. Grigorion E 198
GR-15 122 Athens
Tel.: +30 1 806 1407
Fax: +30 1 801 9880

Iceland:

Ms. Kolbrún Gunnarsdóttir
Afdelingschef
Menntamálaráðuneytid
Sölvhólsgata 4
IS-140 Reykjavík
Tel.: +354 560 9500
Fax: +354 562 3068
E-mail: kolbrun.gunnarsdottir@mrn.stjr.is

Ireland:

Mr. Gabriel Harrison
Department of Education
Portlaoise Road
Tullamore, Co Offaly
Ireland
Tel.: +353 506 21 363
Fax: +353 506 41 052
E-mail: harrisog@educ.irg.gov.ie

Italy:

Mr. Marcello Feola
Dirigente
Ministero Pubblica Istruzione
Ufficio Studi
Via Ippolito Nievo 35
I-00135 Roma
Tel.: +39 06 58 49 59 91/58 49 59 59
Fax: +39 06 58 49 59 89/58 49 59 57
E-mail: ufficiostudi.mpi@quipo.it

Mr. Sergio Neri
Ispettore Tecnico
Ministero Pubblica Istruzione
Ufficio Studi
Via Ippolito Nievo 35
I-00135 Roma
Tel.: +39 06 58 49 65 06/58 49 59 59
Fax: +39 06 58 49 59 89/58 49 59 57
E-mail: stefaner@tin.it

Luxembourg:

Dr. Lucien Bertrand
Service Ré-Educatif Ambulatoire
Ministère de l'Éducation Nationale
64, rue Charles Martel
L-2134 Luxembourg
Tel.: +352 25 22 88 - 1
Fax: + 352 25 22 88 - 500
E-mail: srea@pt.lu

Dr. John Pull
Education Différenciée
Ministère de l'Éducation Nationale
34, avenue de la Porte Neuve
L-2227 Luxembourg
Tel.: +352 478 5175
Fax: + 352 478 5293
E-mail: john.pull@ci.educ.lu

Netherlands:

Drs. Marjan Zandbergen
Ministrie van Onderwijs,
Cultuur en Wetenschappen
Directorate for Primary Education
Europaweg 4, station 333 H545
Postbus 25000
NL-2700 LZ Zoetermeer
Tel.: +31 79 323 23 23
Fax: +31 79 323 23 45 82
E-mail: m.zandbergen@minocw.nl

Norway:

Ms. Ida C. Drage
Det Kongelige Kirke-, Utdannings- og
Forskningsdepartement
Boks 8119 Dep.
N-0032 Oslo
Tel.: +47 22 24 75 76
Fax: +47 22 24 27 31
E-mail: icd@kuf.dep.telemax.no

Portugal:

Ms. Filomena Pereira
Department for Basic Education
Av. 24 de Julho140
P-1391 Lisbon
Tel.: + 351 1 390 5950
Fax: + 351 1 390 5950
E-mail: maria.pereira@deb.min-edu.pt



Spain:

Ms. Antonia Casanova
Ministerio de Educación y Cultura
Subdirección General de Educación
Especial y de Atención a la Diversidad
c/Los Madrazo, 17, 3 a planta
E-28071 Madrid
Tel.: +34 91 701 8079
Fax: +34 91 701 8635
E-mail: casanova.eval@educ.mec.es

Sweden:

Mr. Kenneth Eklindh
SIH
Box 1100
S-871 29 Härnösand
Tel.: +46 611 88 770
Fax: +46 611 26 866
E-mail: kenneth.eklindeh@sih.se

United Kingdom:

Mr. Stephen Crowne
Special Educational Needs Division
Dep. for Education and Employment
Room 2.82, Sanctuary Buildings
Great Smith Street, Westminster
UK-London SW1P 3BT
Tel.: +44 171 925 5511
Fax: +44 171 925 5920
E-mail: stephen.crowne@dfee.gov.uk





