

chapitre 1

DIVERSITÉ, INTÉGRATION ET ÉQUITÉ : LEÇONS TIRÉES DES PRESTATIONS POUR ÉLÈVES À BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS

Résumé	10
1. INTRODUCTION	11
2. ÉQUITÉ ET INTÉGRATION	11
3. DONNÉES INTERNATIONALES SUR LES PRESTATIONS DESTINÉES AUX ÉLÈVES AYANT DES BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS	13
3.1 Elèves souffrant de déficiences	14
3.2 Elèves présentant des difficultés d'apprentissage.....	16
3.3 Elèves souffrant de désavantages	19
3.4 Les prestations des écoles spéciales	22
4. FAIRE EN SORTE QU'UNE ÉDUCATION ÉQUITABLE FONCTIONNE	23
4.1 Reconnaître la diversité et planifier en conséquence	23
4.2 Mettre la transparence et l'évaluation au service de l'amélioration	26
4.3 Le perfectionnement professionnel du personnel.....	26
4.4 Les services extérieurs d'accompagnement	27
4.5 Les services d'accompagnement internes à l'école	27
4.6 La coopération entre écoles	28
4.7 La participation des familles et de la collectivité	28
4.8 Organisation et gestion de l'école – comment faire progresser l'école tout entière.....	29
4.9 L'élaboration des programmes d'études	29
4.10 L'organisation de la classe	30
5. CONCLUSIONS	30
Références	32
<i>Annexe : Affectation des catégories d'élèves souffrant de déficiences, de difficultés et de désavantages inclus dans les définitions nationales par ressources.....</i>	33
Données des figures	37

RÉSUMÉ

Les pays de l'OCDE sont résolus à faire en sorte que leurs systèmes éducatifs soient équitables pour tous les élèves, ce qui les oblige à adapter leurs services à des groupes aux besoins divers. Un volet important de cette tâche consiste à structurer les programmes pour les élèves souffrant de déficiences, de difficultés d'apprentissage et de désavantages sociaux de manière à respecter et à protéger les droits de ces derniers. Les conséquences qui en découlent pour la répartition des ressources ne sont pas clairement définies car nombre d'élèves handicapés ne peuvent obtenir les mêmes résultats que leurs camarades non handicapés, quel que soit le montant des ressources qui leur est alloué. S'il est donc vrai que le présent chapitre offre une vaste analyse internationale des ressources allouées aux divers groupes (ventilés notamment par sexe et par âge), ces informations indiquent plutôt dans quelle mesure les pays se lancent dans un processus visant à assurer l'équité qu'elles ne permettent de mesurer les progrès réalisés vers la définition d'une norme objective, bien définie.

Il nous est cependant possible de recenser certaines conditions essentielles de nature à faire avancer ce processus. La première est de reconnaître la diversité et de prendre des dispositions pour s'y adapter. Le nombre d'élèves qui fréquentent des écoles spéciales montre si cette condition est remplie : s'il est élevé, c'est le signe que le circuit scolaire ordinaire n'a pas su s'adapter à la diversité des besoins. Parmi les autres conditions signalées dans la dernière partie de ce chapitre, certaines sont liées au fonctionnement interne du système scolaire, en particulier aux activités de perfectionnement du personnel et à la coopération entre établissements, alors que d'autres portent sur les relations extérieures telles que l'obligation de rendre des comptes et la participation de la population locale. Les différentes stratégies nationales décrites dans le présent chapitre soulèvent d'importantes questions sur les pratiques les plus efficaces pour les différents types d'élèves. Les réformes introduites dans les pays de l'OCDE permettent d'avoir une idée plus précise de la meilleure façon de traiter ces questions ; il reste néanmoins encore beaucoup à faire

1. INTRODUCTION¹

Mettre à la disposition de toutes les populations d'élèves et d'étudiants, aussi diverses soient-elles, des prestations équitables constitue un élément essentiel de la politique d'éducation dans les pays de l'OCDE. Au cœur même du défi à relever se trouve l'objectif d'intégration qui doit, en fin de compte, mener à l'amélioration de la cohésion sociale. On attend des systèmes éducatifs qu'ils jouent leur rôle en répondant à ces attentes, et les pays ont mis en route tout un éventail de mesures destinées à aller dans ce sens. A cet égard, les ministres de l'Éducation ont invité l'OCDE à :

« Étudier comment les systèmes d'enseignement et de formation pourraient mieux intégrer tous les apprenants et parvenir à des résultats équitables pour tous, tout en répondant à la diversité croissante des besoins des apprenants, en respectant la diversité culturelle et en améliorant la qualité. » (OCDE, 2001a, p. 6)

Ce chapitre a pour objet de contribuer à cette tâche en s'inspirant des données et des expériences internationales en matière de programmes destinés aux élèves souffrant de déficiences, de difficultés et de désavantages. Tout en rendant compte de la grande diversité des approches adoptées par les pays, on y avance deux arguments : (i) une conception de l'équité « fondée sur les droits » suppose que, dans la mesure du possible, ces élèves soient accueillis dans les écoles ordinaires plutôt que dans des établissements distincts ; (ii) les diverses conceptions nationales de l'accueil des élèves souffrant de déficiences dans les écoles ordinaires offrent d'utiles enseignements qui peuvent contribuer aux débats plus généraux sur la diversité et l'équité dans l'enseignement. Dans l'ensemble, ces innovations sont suffisamment « systémiques » en elles-mêmes pour pouvoir être applicables à d'autres élèves, notamment ceux qui sont exposés aux risques inhérents à leurs milieux d'origine défavorisés et ceux qui auraient tout à gagner d'un enseignement et d'un apprentissage plus personnalisés.

Le chapitre commence, à la section 2, par l'examen du concept d'aide aux enfants présentant des besoins éducatifs particuliers fondé sur leurs droits. La section 3 offre ensuite une vue d'ensemble transnationale des modalités adoptées par les divers

pays pour allouer des ressources supplémentaires aux élèves souffrant de déficiences, de difficultés et de désavantages. Il est difficile dans ce domaine de mettre au point des indicateurs complets et comparables à l'échelon international et l'étude se fonde sur les derniers résultats de la collaboration permanente entre l'OCDE et les autorités nationales. A la section 4, on se sert des données issues d'une série d'études de cas et des résultats de la recherche en général pour définir les éléments essentiels grâce auxquels les approches plus ouvertes sur l'intégration peuvent fonctionner. Les principales conclusions sont récapitulées à la section 5, ainsi que les priorités des travaux futurs.

2. ÉQUITÉ ET INTÉGRATION

La satisfaction des besoins d'éducation des enfants fait partie de la mise en place de mesures équitables dans une société qui reconnaît et protège les droits de l'individu. La Charte relative aux droits de l'enfant des Nations Unies reconnaît le droit de l'enfant à l'éducation et par conséquent le droit de progresser. Priver l'enfant du droit à l'éducation et aux progrès personnels revient à nier ses droits. Ce sont ces idées qui inspirent les différentes modalités de planification de l'éducation destinée aux enfants handicapés basées sur la législation des droits de l'homme aux États-Unis, par exemple. Quand Sen (1992) demande qu'il soit fait en sorte que les individus aient tous au même titre accès aux biens fondamentaux, à savoir, être en bonne santé, manger à sa faim, être logés et intégrés à la collectivité, participer à la vie publique et communautaire, jouir du respect d'eux-mêmes, il se rapproche de la Charte des Nations Unies et des droits qu'elle défend. Le refus aux enfants de ces droits et de ces possibilités peut être considéré comme le précurseur de l'exclusion sociale (Evans *et al.*, 2002).

Il est abondamment question du concept d'équité dans les publications spécialisées (voir Hutmacher *et al.*, 2001). Il existe quatre interprétations fondamentales de l'équité qui peuvent s'appliquer à la politique et à la pratique de l'éducation.

1. Le travail présenté dans ce chapitre n'aurait pas été possible sans le soutien de l'*Office of Special Education and Rehabilitative Services* du ministère de l'Éducation des États-Unis.

Demeuse *et al.* (2001), d'après OCDE (1993), donnent ces quatre interprétations :

- Équité de l'accès ou égalité des chances : Tous les individus (ou groupes d'individus) ont-ils la même chance de parvenir à un niveau donné du système éducatif ?
- Équité par rapport au lieu de scolarisation ou égalité des moyens : Les individus bénéficient-ils tous de conditions d'apprentissage équivalentes ? Il s'agit en général de déterminer si les individus ou les groupes d'individus défavorisés bénéficient d'un lieu de scolarisation équivalent à celui des individus ou groupes d'individus favorisés en ce qui concerne, tant le niveau de formation des maîtres et autres personnels scolaires, que la quantité et la qualité des ressources et des méthodes d'enseignement.
- Équité en matière de production ou égalité des acquis (ou des résultats) : Les élèves maîtrisent-ils tous au même point les compétences ou savoir-faire retenus comme objectifs du système éducatif ? Plus précisément, les individus ont-ils tous la même chance de posséder, à la sortie du système scolaire, les mêmes titres (ou diplômes) et le peuvent-ils quel que soit leur milieu d'origine ? Ce souci d'égalité par rapport aux acquis s'appuie sur un idéal de justice corrective (Crahay, 2000) et s'accompagne inévitablement du désir de réduire du début à la fin du parcours scolaire l'écart entre les forts et les faibles (Bressoux, 1993).
- L'équité dans l'exploitation des résultats de l'éducation : Dès lors qu'ils ont quitté le système d'enseignement, les individus ou groupes d'individus ont-ils les mêmes chances d'exploiter les connaissances théoriques et pratiques qu'ils ont acquises dans la vie professionnelle et la vie de la collectivité en général ?

Dans sa *Theory of Justice*, Rawls (1971) soutient que, pour parvenir à l'équité sociale, les établissements doivent être organisés de façon à privilégier les populations défavorisées en matière d'allocation des ressources. Brighouse (2000) aborde cette question en se plaçant dans l'optique des élèves handicapés. Il fait observer que pour nombre d'entre eux, des ressources supplémentaires, quelle qu'en soit la quantité, ne les aideront jamais à atteindre le même niveau de résultats que beaucoup de leurs condisciples non

handicapés. Dans cette optique, il serait manifestement injuste de donner toutes les ressources d'un système d'enseignement aux élèves handicapés aux dépens des plus capables. Il faudrait toutefois prévoir certains moyens supplémentaires, par exemple, l'interprétation du langage des signes pour les élèves sourds, pour les aider à suivre le programme. Si l'on prend en compte l'ensemble de la population scolarisable, il s'agit donc de décider de l'importance des ressources disponibles qui doivent être mises à la disposition des élèves handicapés.

Si l'on admet que l'équité correspond à l'obtention de résultats semblables ou à la réduction des différences de performance dans toute la population scolarisable, la prise en compte des élèves handicapés pose un défi similaire : il s'agit de savoir quel degré de variance des résultats est acceptable. Une approche fondée sur les droits peut, dans une certaine mesure, contourner ce problème car, dans cette optique, tous les enfants doivent faire des progrès ; le problème qui se pose désormais consiste à savoir comment évaluer les progrès de chacun en vue de stimuler l'apprentissage de manière constructive, au lieu d'évaluer les résultats d'un groupe d'élèves. En partant de ce point de vue, la variance du taux de progrès peut être un meilleur indicateur du degré d'équité atteint.

Les pays cherchent à remplir ces conditions en fournissant des ressources supplémentaires pour aider les élèves les plus atteints. On peut voir dans cette façon de faire une application de la discrimination positive correspondant au modèle de justice sociale de Rawls. Dans son « principe de la différence », Rawls (1971) souhaite que la structure même des établissements les prédispose à se montrer favorables aux plus défavorisés. On reconnaît désormais très généralement que l'éducation des élèves handicapés ne pourrait pas se faire sans que des ressources supplémentaires soient mises à leur disposition pour leur permettre de suivre le programme dans des conditions proches de l'égalité avec leurs condisciples non handicapés. Les élèves handicapés doivent avoir des ressources supplémentaires pour être en mesure de tirer parti, comme les autres « des avantages auxquels l'éducation ouvre l'accès » (Brighouse, 2000).

Il ressort de ces divers raisonnements que l'un des moyens de commencer à étudier la question

de l'équité pour les élèves présentant diverses difficultés d'apprentissage consiste à analyser les ressources supplémentaires mobilisées pour répondre à leurs besoins. Cette façon de faire a plusieurs avantages, notamment pour l'élaboration d'une méthode permettant de faire des comparaisons internationales valables. Premièrement, elle ne s'appuie sur aucun présupposé ferme concernant la méthode nationale servant à recueillir l'information au sujet des élèves présentant des difficultés, mais prend pour critère les ressources supplémentaires prévues pour certaines catégories d'élèves. Cette méthode peut donc inclure ceux qui souffrent de déficiences, ceux qui ont des difficultés d'apprentissage ou ceux qui présentent des désavantages. Il s'agit d'un atout, car les pays ont mis au point des cadres théoriques très différents à propos de ces élèves, et utilisent de ce fait des modèles différents pour définir et évaluer leurs besoins (voir OCDE, 2000, 2003). Deuxièmement, les ressources et leur distribution sont importantes pour la mise au point des politiques d'éducation. Par ailleurs, en rapprochant les données internationales sur l'allocation des

ressources, on contribue à poser des questions au sujet des priorités et de l'efficacité des différentes formes de prestations éducatives.

3. DONNÉES INTERNATIONALES SUR LES PRESTATIONS DESTINÉES AUX ÉLÈVES AYANT DES BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS

L'OCDE travaille depuis 1996 avec les autorités nationales pour élaborer des données comparables à l'échelon international sur les enfants souffrant de déficiences, de difficultés d'apprentissage et de désavantages. On trouvera un exposé complet de la méthodologie et des résultats dans OCDE (2000, 2003). On trouvera dans l'encadré 1.1 une récapitulation des processus utilisés et de l'état actuel des travaux. D'une façon générale, les pays ont été invités à fournir des données au sujet de tous les élèves pour lesquels des ressources supplémentaires ont été mises à disposition. Les données ont été ventilées en trois catégories transnationales qui couvrent les élèves ayant des déficiences, des difficultés et des désavantages

Encadré 1.1 Élaboration d'indicateurs internationaux sur l'éducation des élèves souffrant de déficiences, de difficultés d'apprentissage et de désavantages

Les données présentées dans ce chapitre sont issues d'une collaboration permanente avec les pays membres participants qui a débuté en 1996 afin de mettre au point des données comparatives au sujet des élèves présentant des déficiences, des difficultés d'apprentissage et des désavantages. Cette tâche est d'autant plus compliquée que les cadres théoriques et les définitions qui s'appliquent à ces élèves sont différents d'un pays à l'autre. L'un des aspects importants de cette collaboration est le processus continu d'affinage de la quantité comme de la qualité des données, de vérification et de consultation. Les pays utilisent cette méthode pour améliorer leur propre collecte de données, pour combler les lacunes et pour donner plus de cohérence et de clarté aux définitions et aux champs couverts.

La méthode convenue avec les pays consiste à rassembler des séries de données nationales concernant les élèves des écoles qui reçoivent des ressources supplémentaires pour les aider à suivre le programme. On cherche à rassembler les données fournies par les pays sous une forme aussi désagrégée que possible pour les grouper ensuite en grandes catégories fondées sur les définitions et les accords entre pays. Les pays ont fourni les données sous une forme qui évite les doubles comptages des élèves qui font partie de plus d'un type de programme. On trouvera dans OCDE (2000, 2003) la description détaillée de la méthodologie et des classifications. La série complète des données se trouve sur le site Internet de l'OCDE, afin que d'autres chercheurs puissent analyser les données et chercher à voir ce qui arriverait si elles étaient regroupées autrement.

(suite au verso)

Les données contenues dans ce chapitre portent principalement sur les années de scolarité obligatoire qui vont, dans la plupart des pays de 6 à 16 ans environ. L'éducation préscolaire, et les niveaux secondaire et tertiaire sont aussi très importants pour les élèves présentant des déficiences, des difficultés d'apprentissage et des désavantages, mais en général, les données sont plus rares pour ces secteurs.

Les données sont présentées pour les pays de l'OCDE, et les provinces dans le cas du Canada, qui disposent de données pertinentes. Le fait qu'un pays ou une province ne soit pas mentionné(e) ne signifie pas qu'il(elle) ne fournit pas de ressources supplémentaires à l'intention des élèves souffrant de déficiences, de difficultés et de désavantages, mais simplement que les données correspondant aux indicateurs concernés ne sont pas disponibles sous une forme comparable à l'échelon international. Les données intéressent l'année 1999 et sont les plus récentes à avoir été soumises au processus de vérification. Elles représentent une sélection tirée d'un ensemble d'informations nettement plus important qui est disponible dans OCDE (2003). De plus récents développements dans les programmes nationaux et les systèmes de classification seront progressivement vérifiés pour être comparés à l'échelon national et analysés dans de prochaines publications de l'OCDE.

définis². Il s'agit respectivement des catégories transnationales « A », « B » et « C ». Les représentants des pays ont procédé à cette ventilation et les résultats ont été étudiés et acceptés au cours de réunions internationales.

L'un des résultats de cette procédure est résumé dans l'annexe qui classe les programmes mis en œuvre par les pays pour allouer des ressources supplémentaires à des catégories précises d'élèves. L'annexe donne une idée de la complexité de la tâche. Le nombre des catégories utilisées varie sensiblement d'un pays à l'autre, tout comme les appellations qui leur sont données. L'annexe montre aussi la répartition des élèves qui bénéficient de ressources supplémentaires entre les trois grandes catégories transnationales de déficiences, de difficultés et de désavantages. Ceux qui font partie de la catégorie des « déficiences » ont des difficultés qui relèvent de raisons organiques manifestes. Ceux qui appartiennent à la catégorie des « difficultés » présentent des problèmes d'apprentissage et de comportement qui ne semblent ni liés à une déficience organique ni à un désavantage social. Ceux qui appartiennent à la catégorie des « désavantages » reçoivent des ressources éducatives supplémentaires liées à leur origine sociale et/ou linguistique.

Les pays ont aussi fourni des renseignements complémentaires sur les lieux où sont scolarisés

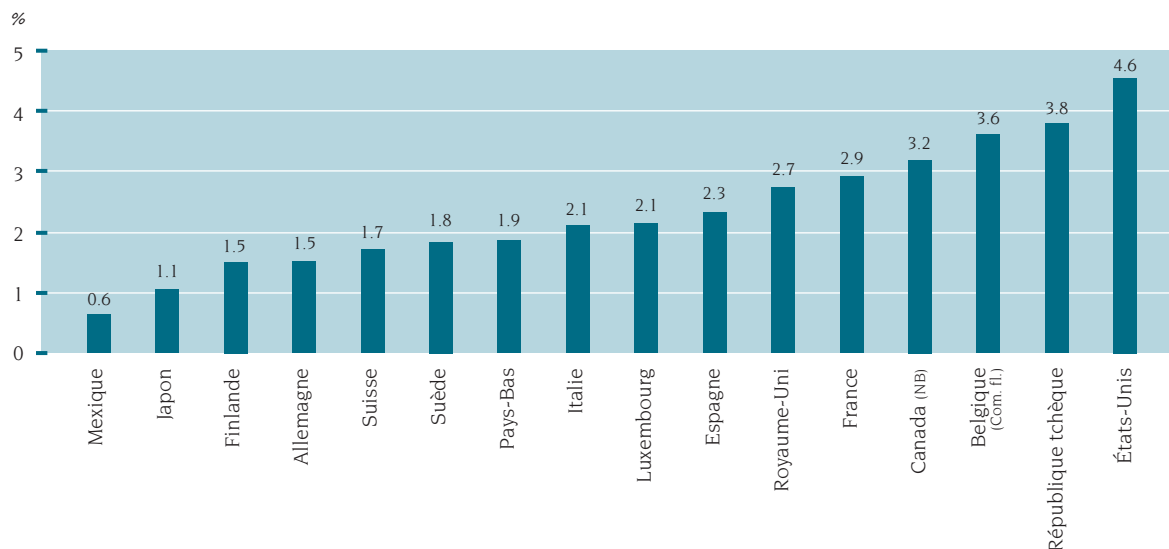
ceux qui bénéficient de ressources supplémentaires (écoles spéciales, classes spéciales dans les écoles ordinaires, et classes ordinaires), sur la composition des effectifs selon le sexe, et sur des aspects des établissements et de leur personnel. Ils ont, de plus, présenté des éléments qualitatifs sur les cadres juridiques, et sur les facteurs qui facilitent ou freinent l'intégration et l'équité. Dans l'ensemble, une série très importante d'informations a été rassemblée à ce jour et quelques-uns seulement des indicateurs sont présentés dans ce chapitre.

3.1 Élèves souffrant de déficiences

La figure 1.1 montre la variation de la proportion d'élèves souffrant de déficiences qui reçoivent des ressources supplémentaires au cours de la scolarité obligatoire (catégorie transnationale A). Parmi les 16 pays concernés, cette proportion va de 0.6 % au Mexique à 4.6 % aux États-Unis. La valeur médiane est de 2.1 % et l'intervalle interquartile va de 1.6 % à 3.1 %.

2. L'annexe résume l'affectation des catégories nationales aux trois catégories transnationales A, B et C et présente leurs définitions tirées du Manuel d'instruction pour la collecte de données et la classification. OCDE (2000) et OCDE (2003) donnent des détails supplémentaires relatifs aux différences entre catégories.

Figure 1.1 Élèves de l'enseignement obligatoire présentant des déficiences définies qui bénéficient de ressources supplémentaires, en pourcentage de tous les élèves de l'enseignement obligatoire, 1999



Note : Pour la France, les élèves qui relèvent des programmes du ministère de la Santé ont été ajoutés aux données fournies par le ministère de l'Éducation. Il se peut que le pourcentage pour la France soit quelque peu gonflé en comparaison des autres pays qui n'ont pas fourni de données relatives aux élèves atteints de déficiences qui se trouvent en dehors du système éducatif.

Source : Figure établie à partir des classifications (catégorie A) de l'annexe. Pour plus de détails, voir OCDE (2003).

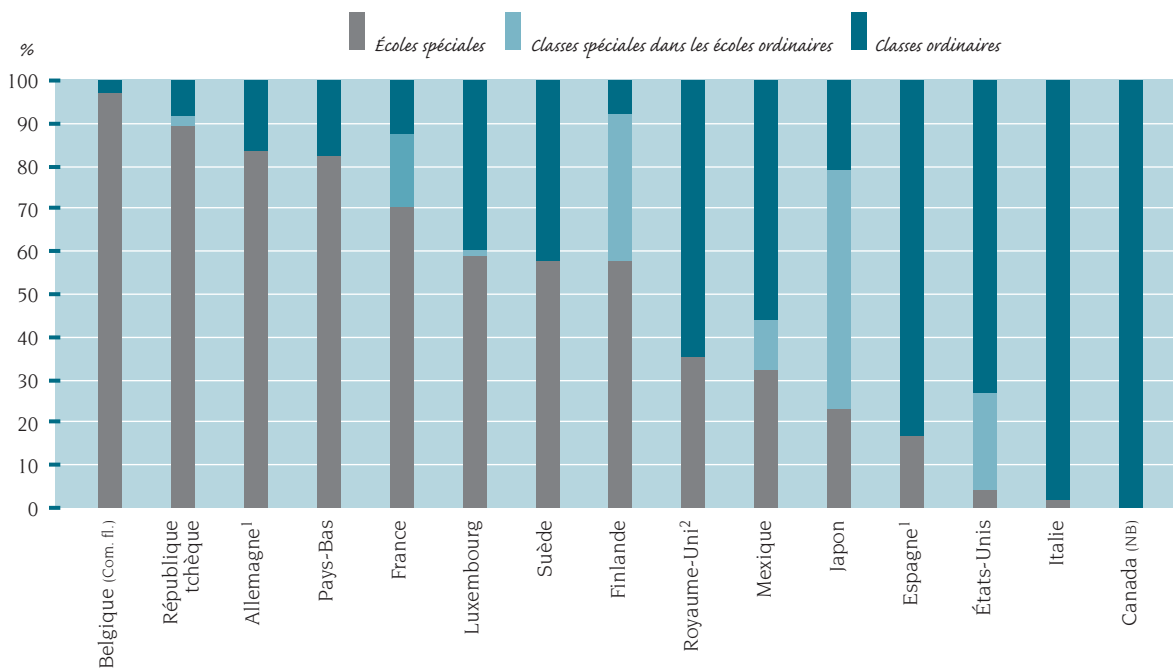
Ces différences de proportion ne sont pas faciles à interpréter. Comme le montre l'annexe, le nombre et le type des programmes compris dans la catégorie des déficiences varient sensiblement entre pays. Comme il est peu probable que les bases « organiques » de la déficience soient très différentes d'un pays à l'autre, il semble plutôt que les différentes proportions de la figure 1.1 reflètent les différences nationales de la conceptualisation de la déficience, des procédures d'identification, des pratiques éducatives, de la portée générale des prestations et des priorités de l'action publique. Cette variation amène à penser que les pays diffèrent dans leur manière de parer aux effets des déficiences, ce qui pourrait, en principe, avoir des effets sur les résultats obtenus chez les différents types d'élèves.

La figure 1.2 montre où les élèves souffrant de déficiences qui bénéficient de ressources supplémentaires sont scolarisés – écoles spéciales, classes spéciales dans les écoles ordinaires ou classes ordinaires. On constate immédiatement que certains pays, notamment le Canada (Nouveau-Brunswick), l'Espagne, les États-Unis et l'Italie utilisent largement les classes ordinaires, alors que

d'autres préfèrent avoir recours aux écoles spéciales, par exemple l'Allemagne, la Belgique (Communauté flamande), les Pays-Bas et la République tchèque. Certains pays utilisent fréquemment les classes spéciales dans les écoles ordinaires, notamment la Finlande, la France et le Japon.

Il n'existe pas de rapport statistique clair entre les proportions identifiées dans la figure 1.1 et l'utilisation de l'un ou l'autre lieu de scolarisation cité à la figure 1.2. On pourrait par exemple s'attendre à ce que les pays où la proportion d'élèves dans la catégorie des déficiences est relativement élevée fassent souvent usage des classes ordinaires car on pourrait supposer que les programmes mis en œuvre dans ces pays accueillent plus d'élèves souffrant de déficiences relativement « bénignes ». Or les données montrent que ce n'est pas le cas. Les différences reflètent certainement les différentes politiques nationales concernant l'intégration, qui peuvent elles-mêmes être influencées par certains aspects des écoles ordinaires et de leurs cursus, et par la formation et la mentalité des enseignants qui peuvent faciliter ou freiner l'intégration. En outre, les écoles spéciales peuvent comporter certains aspects qui sont perçus comme souhaitables par

Figure 1.2 Pourcentage d'élèves de l'enseignement obligatoire présentant des déficiences définies qui bénéficient de ressources supplémentaires, par lieu de scolarisation, 1999



1. Les élèves des classes spéciales sont inclus dans les écoles spéciales.

2. Les élèves des classes spéciales sont inclus dans les classes ordinaires.

Source : Figure établie à partir des classifications (catégorie A) de l'annexe. Pour plus de détails, voir OCDE (2003).

Données de la figure 1.2, p. 37.

les parents et les spécialistes de l'éducation. Il est évident qu'un même type d'élève handicapé peut fréquenter les classes ordinaires dans un pays, mais une école spéciale dans un autre. Les différences sensibles entre pays, qu'il s'agisse de la proportion des élèves qui bénéficient de ressources supplémentaires ou du lieu où ils sont accueillis, soulèvent des questions au sujet des effets potentiellement différents sur les résultats des élèves.

Différences entre garçons et filles parmi les élèves souffrant de déficiences

Comme le montre le tableau 1.1, les différences entre garçons et filles sont particulièrement marquées parmi les élèves présentant des déficiences. Pour la quasi-totalité des pays, le ratio entre garçons et filles est d'environ 60 à 40. Comme nous le verrons plus loin au vu des données relatives à l'âge, la prépondérance des garçons parmi les élèves classés dans la catégorie des déficiences

est évidente à tous les âges et la proportion des garçons tend plutôt à augmenter avec l'âge (aux Pays-Bas par exemple).

Dans tous les pays pour lesquels on dispose de données (catégorie transnationale A), il y a plus de garçons que de filles dans les programmes qui assurent des ressources supplémentaires pour des déficiences définies, et les garçons sont plus nombreux que les filles à bénéficier de prestations spéciales sous une forme ou une autre (écoles spéciales, classes spéciales ou aide supplémentaire dans les classes ordinaires). Quelques-unes des raisons éventuelles de ces différences entre sexes sont examinées plus loin dans ce chapitre.

3.2 Élèves présentant des difficultés d'apprentissage

La figure 1.3 montre le nombre d'élèves qui bénéficient de ressources supplémentaires pendant leur scolarité obligatoire et sont considérés comme

Tableau 1.1 Les déficiences selon le sexe : proportion des élèves de sexe masculin de l'enseignement obligatoire qui reçoivent des ressources supplémentaires pour des déficiences définies, ventilée par lieu de scolarisation, 1999 (%)

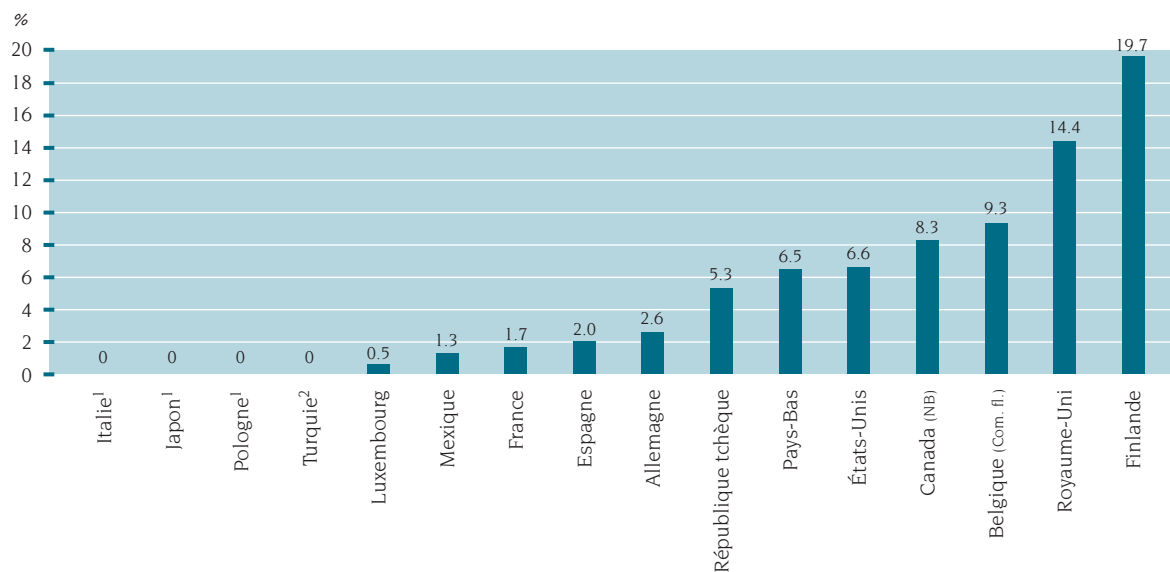
	Écoles spéciales	Classes spéciales dans les écoles ordinaires	Classes ordinaires
Allemagne	62	x	m
Canada (Alberta)	a	a	61
Canada (Nouveau-Brunswick)	a	a	66
Canada (Saskatchewan)	a	a	61
Espagne	61	x	62
Finlande	65	67	66
Italie	63	60	m
Luxembourg	61	87	65
Mexique	59	63	61
Pays-Bas	68	m	m
Pologne	53	m	m
République tchèque	60	52	60
Royaume-Uni	68	x	68
Suède	59	m	56
Suisse	65	a	a
Turquie	65	62	m

a : Données sans objet parce que la catégorie ne correspond pas.

m : Données non disponibles.

x : Données comprises dans une autre colonne : en Allemagne et en Espagne, les données sont comprises dans la colonne des écoles spéciales, au Royaume-Uni elles sont comprises dans la colonne des classes ordinaires.

Source : Tableau établi à partir des classifications (catégorie A) de l'annexe. Pour plus de détails, voir OCDE (2003).

Figure 1.3 Élèves de l'enseignement obligatoire présentant des difficultés définies qui bénéficient de ressources supplémentaires, en pourcentage de tous les élèves de l'enseignement obligatoire, 1999

1. Aucune catégorie nationale ne correspond à la catégorie transnationale des difficultés définies.

2. En Turquie, la seule catégorie nationale comprise dans la catégorie transnationale des difficultés définies est celle des élèves « doués et surdoués » qui a été exclue de l'analyse.

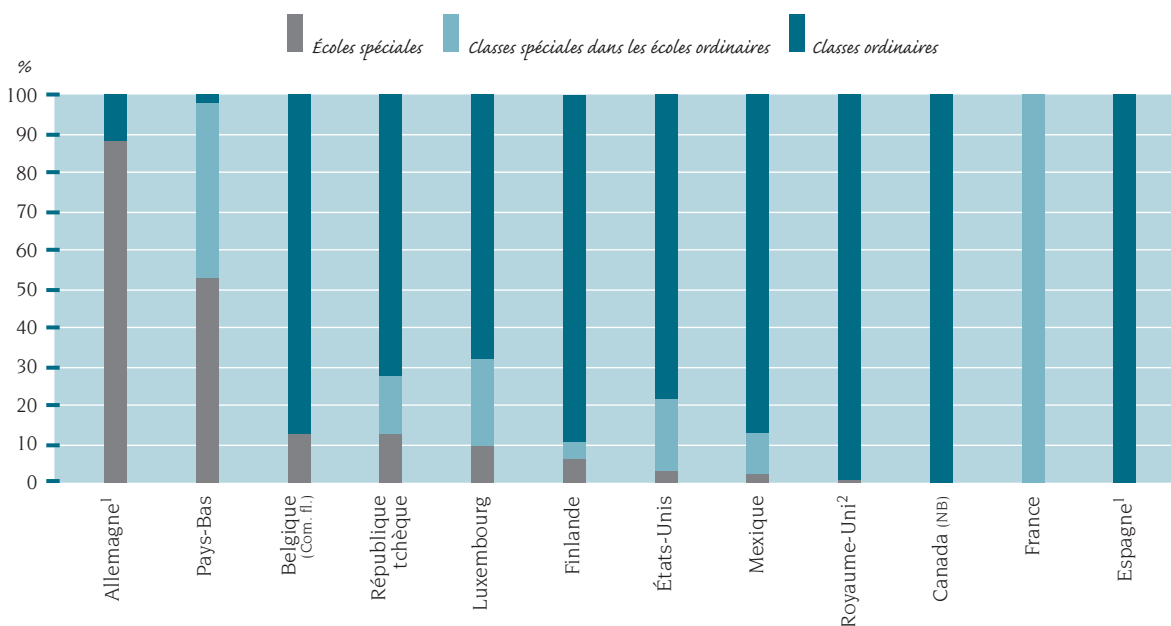
Source : Figure établie à partir des classifications (catégorie B) de l'annexe. Pour plus de détails, voir OCDE (2003).

faisant partie de la catégorie des « difficultés » dans les pays en mesure de fournir des données (catégorie transnationale B). Les pays qui n'ont pas de catégories nationales correspondant à cette classification sont compris dans la figure et portent la mention « zéro ». La valeur médiane pour les élèves inclus dans la catégorie définie des difficultés d'apprentissage est de 2.3 % et l'intervalle interquartile, qui va de 0.3 % à 7.5 % fait apparaître un taux de variabilité très supérieur à celui que l'on trouve dans les données correspondantes chez les élèves souffrant de déficiences (1.6 % à 3.1 %). Quand on limite l'analyse aux pays qui ont des programmes dans la catégorie des difficultés, on dispose de données pour 12 pays. Elles présentent une valeur médiane de 5.9 % et un intervalle interquartile qui va de 1.8 % à 8.8 %. Plusieurs pays ont des proportions particulièrement élevées d'élèves recevant des ressources supplémentaires pour les difficultés d'apprentissage : Canada (Nouveau-Brunswick) (8.3 %), Belgique (Communauté flamande) (9.3 %), Royaume-Uni (14.4 %)

et Finlande (19.7 %). D'une façon générale, quand ces catégories sont reconnues dans les systèmes nationaux, on constate que le nombre d'élèves qui reçoivent des ressources supplémentaires est considérable.

Si on les compare aux élèves souffrant de déficiences, les élèves souffrant de difficultés d'apprentissage définies sont nettement plus susceptibles de fréquenter les écoles ordinaires. La figure 1.4 montre la distribution des élèves par lieu de scolarisation pour 12 pays qui peuvent fournir les données. En Allemagne, ces élèves sont en majorité dans les écoles spéciales alors qu'en France, ils sont tous dans des classes spéciales. Les Pays-Bas se servent de façon pratiquement égale de ces deux formes de prestations. Dans les autres pays, la fréquentation de l'école ordinaire est la modalité la plus répandue et bien que l'on utilise sans doute des classes spéciales dans les écoles ordinaires, les données ne permettent en général pas d'effectuer cette ventilation.

Figure 1.4 Pourcentage d'élèves de l'enseignement obligatoire présentant des difficultés définies qui bénéficient de ressources supplémentaires, par lieu de scolarisation, 1999



1. Les élèves des classes spéciales sont inclus dans les écoles spéciales.

2. Les élèves des classes spéciales sont inclus dans les classes ordinaires.

Source : Figure établie à partir des classifications (catégorie B) de l'annexe. Pour plus de détails, voir OCDE (2003).

Données de la figure 1.4, p. 37.

Différences entre garçons et filles chez les élèves présentant des difficultés d'apprentissage

Le tableau 1.2 présente les ratios selon le sexe des élèves présentant des difficultés d'apprentissage définies (catégorie transnationale B), ventilés par lieu de scolarisation. Comme pour les élèves souffrant de déficiences, les garçons sont plus nombreux que les filles : le pourcentage des garçons se situe habituellement entre 60 % et 70 %.

3.3 Élèves souffrant de désavantages

La figure 1.5 montre la proportion d'élèves qui bénéficient de ressources supplémentaires pendant leur scolarité obligatoire et sont considérés comme faisant partie de la catégorie des « désavantages » (catégorie transnationale C) dans les différents pays. Les pays qui n'ont pas d'élèves inclus dans cette catégorie portent la mention « zéro ». La valeur médiane pour les élèves inclus dans la catégorie C en pourcentage de tous les élèves de l'enseignement obligatoire est de 0.3 %. L'intervalle interquartile va de zéro à 4.5 %. Ce pourcentage médian est sensiblement inférieur à celui des élèves souffrant de déficiences et de difficultés (respectivement

2.1 % et 2.3 %). En limitant l'analyse aux neuf pays disposant de données sur les programmes bénéficiant de ressources supplémentaires classés dans la catégorie transnationale C, le pourcentage médian est de 1.0 % et l'intervalle interquartile va de 0.2 % à 8.7 %. Ces chiffres, dont les valeurs sont particulièrement importantes pour la France (11.1 %) et les Pays-Bas (16.5 %), montrent que dès lors que les catégories d'élèves présentant des désavantages définis sont incluses dans les systèmes nationaux, le nombre des élèves qui reçoivent des ressources supplémentaires est considérable.

La figure 1.6 montre le lieu de scolarisation des élèves qui se voient allouer des ressources supplémentaires liées à des désavantages définis pour les huit pays qui ont fourni des données. Dans leur majorité, les pays assurent la scolarité de tous ces élèves dans les classes ordinaires. En République tchèque, ils fréquentent exclusivement les écoles spéciales. La Belgique (Communauté flamande) et la France font parfois appel aux classes spéciales dans les écoles ordinaires, bien que la plupart des élèves qui présentent des désavantages définis dans ces deux pays fréquentent les classes ordinaires.

Tableau 1.2 Les difficultés d'apprentissage selon le sexe : proportion des élèves de sexe masculin de l'enseignement obligatoire qui reçoivent des ressources supplémentaires pour des difficultés d'apprentissage définies, ventilée par lieu de scolarisation, 1999 (%)

	Écoles spéciales	Classes spéciales dans les écoles ordinaires	Classes ordinaires
Allemagne	64	x	m
Belgique (Communauté flamande)	69	m	m
Canada (Alberta)	a	a	67
Canada (Nouveau-Brunswick)	a	a	69
Espagne	m	x	59
Finlande	66	76	65
France	m	59	m
Luxembourg	66	55	60
Mexique	67	62	60
Pays-Bas	68	59	m
République tchèque	57	66	74
Royaume-Uni	68	x	69
Suisse	m	62	m

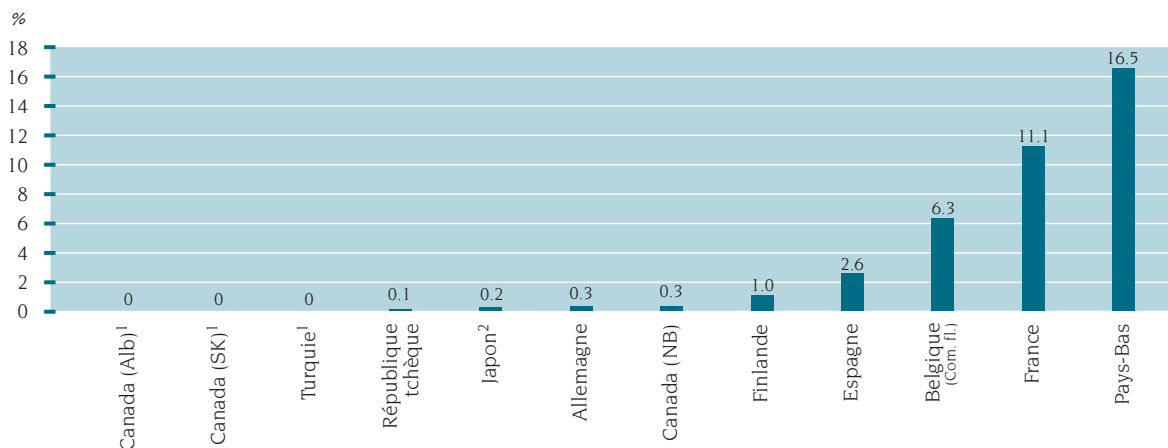
a : Données sans objet parce que la catégorie ne correspond pas.

m : Données non disponibles.

x : Données comprises dans une autre colonne : en Allemagne et en Espagne, les données sont comprises dans la colonne des écoles spéciales, au Royaume-Uni elles sont comprises dans la colonne des classes ordinaires.

Source : Tableau établi à partir des classifications (catégorie B) de l'annexe. Pour plus de détails, voir OCDE (2003).

Figure 1.5 **Élèves de l'enseignement obligatoire présentant des désavantages définis qui bénéficient de ressources supplémentaires, en pourcentage de tous les élèves de l'enseignement obligatoire, 1999**

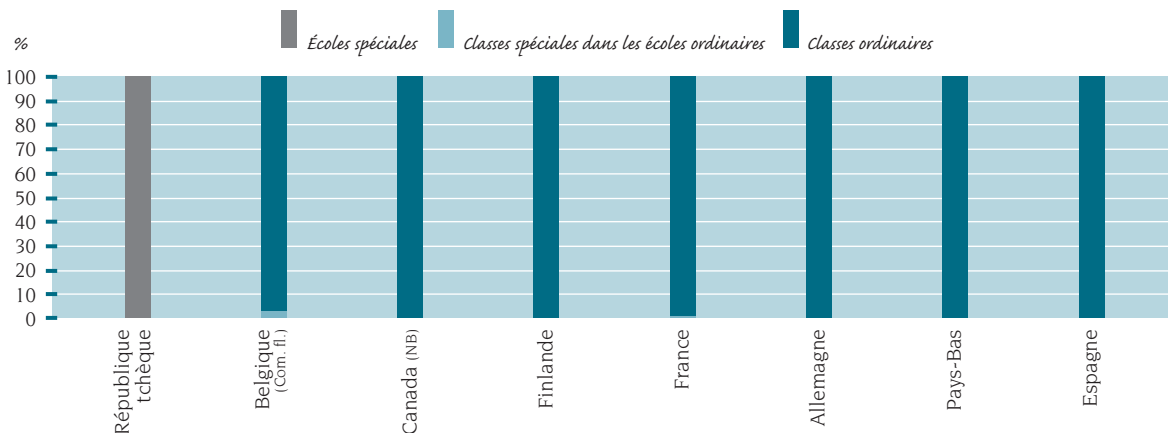


1. Aucune catégorie nationale ne correspond à la catégorie transnationale des désavantages définis.

2. Les données du Japon ne concernent que les élèves des établissements publics.

Source : Figure établie à partir des classifications (catégorie C) de l'annexe. Pour plus de détails, voir OCDE (2003).

Figure 1.6 **Pourcentage d'élèves de l'enseignement obligatoire présentant des désavantages définis qui bénéficient de ressources supplémentaires, par lieu de scolarisation, 1999**



Source : Figure établie à partir des classifications (catégorie C) de l'annexe. Pour plus de détails, voir OCDE (2003).

Données de la figure 1.6, p. 37.

Différences entre garçons et filles chez les élèves présentant des désavantages

Le tableau 1.3 montre les ratios entre garçons et filles chez les élèves de l'enseignement obligatoire recevant des ressources supplémentaires pour des désavantages définis (catégorie transnationale C). Les ratios selon le sexe sont fournis séparément pour les différents types de lieux de scolarisation où ces distinctions s'appliquent et pour lesquels on dispose de données. Dans tous les pays concernés,

les garçons sont plus nombreux que les filles. La proportion des garçons se situe habituellement entre 50 % et 60 %, mais la distribution est plus égale que pour les élèves souffrant de déficiences (tableau 1.1) et de difficultés (tableau 1.2), où la proportion des garçons est souvent égale ou supérieure à 60 %.

Les données montrent que pour les trois catégories transnationales, la proportion des garçons est généralement supérieure à celle des filles, le ratio étant d'environ 3 pour 2. La proportion des garçons

Tableau 1.3 Les désavantages selon le sexe : proportion des élèves de sexe masculin de l'enseignement obligatoire qui reçoivent des ressources supplémentaires pour des désavantages définis, ventilée par lieu de scolarisation, 1999 (%)

	Écoles spéciales	Classes spéciales dans les écoles ordinaires	Classes ordinaires
Belgique (Communauté flamande)	m	m	51
Canada (Nouveau-Brunswick)	a	a	57
Espagne	m	x	55
Finlande	m	m	53
France	m	56	m
Irlande	53	m	m
Luxembourg	m	58	m
Mexique	52	x	m
Pays-Bas	m	m	51
République tchèque	68	m	m
Suisse	m	51	m

a : Données sans objet parce que la catégorie ne correspond pas.

m : Données non disponibles.

x : Données comprises dans une autre colonne : au Mexique et en Espagne, les données sont incluses dans la colonne des écoles spéciales.

Source : Tableau établi à partir des classifications (catégorie C) de l'annexe. Pour plus de détails, voir OCDE (2003).

est particulièrement importante dans le groupe des difficultés définies (catégorie B). On peut invoquer plusieurs raisons possibles de cet état de choses et chacune d'elle joue sans doute son rôle :

- *Les enfants de sexe masculin sont plus prédisposés aux maladies et aux traumatismes.* Il semble bien que les garçons soient, tout au long des années de croissance, plus vulnérables que les filles aux effets de la maladie et des traumatismes. Par exemple, les filles dont le poids à la naissance est faible ont de meilleures chances de survie que leurs homologues masculins (Lemons *et al.*, 2001). Il se peut donc que les garçons aient plus « naturellement » besoin d'une aide supplémentaire à l'école. Cette constatation peut être considérée comme équitable dans la mesure où les garçons ont objectivement besoin d'être plus soutenus.
- *Les garçons extériorisent plus ouvertement leurs « sentiments » à l'école que les filles.* Les garçons se font sans doute davantage remarquer à l'école et peuvent de ce fait être considérés comme ayant des besoins particuliers. Les exemples récents de violence extrême perpétrée par des garçons dans les écoles viennent à l'appui de cette observation.

- *L'enseignement se « féminise » de plus en plus.* La proportion plus élevée d'enseignantes à l'école, notamment pendant les années du primaire, est bien connue (OCDE, 2001b). De même, la plus grande place faite dans certains pays à l'apprentissage théorique plutôt qu'aux compétences pratiques éloigne peut-être l'enseignement des activités traditionnellement masculines. Il en résulte sans doute que les garçons éprouvent plus de difficultés à l'école ; le fait, noté précédemment, que la catégorie des « difficultés » compte en général une plus forte proportion de garçons que les catégories des déficiences et des désavantages reflète ces problèmes.
- *L'éducation des garçons bénéficie d'un rang prioritaire plus élevé que celle des filles.* Si cette optique est bien celle qui prévaut et se traduit par l'engagement de plus de ressources pour aider les garçons que les filles, le résultat serait clairement inéquitable.

Il serait bon d'étudier plus en avant ces différences afin de les expliquer et de voir si elles sont la cause de prestations inéquitables entre les garçons et les filles. Les différences selon le sexe des prestations destinées aux élèves souffrant de déficiences, de difficultés et de désavantages sont suffisamment

marquées pour que la question soit prioritaire lorsque les pays examinent les bases sur lesquelles les enfants sont affectés aux différents programmes et les conséquences à long terme de leur participation à ces programmes.

3.4 Les prestations des écoles spéciales

Nous avons déjà vu qu'il existe entre pays des différences très sensibles en matière d'affectation aux écoles spéciales des élèves présentant des déficiences (voir figure 1.2). Le tableau 1.4 propose une autre façon d'aborder ce problème en notifiant le nombre d'écoles spéciales pour 100 000 élèves fréquentant l'enseignement obligatoire. Il confirme les données relatives au lieu de scolarisation présentées dans les figures précédentes. Il n'existe pas d'écoles spéciales à ce niveau au Canada (Nouveau-Brunswick) et elles sont très rares en Italie. Par ailleurs, au Mexique, en République tchèque et en Suède, les écoles spéciales sont relativement nombreuses : respectivement 82, 58 et 62 pour 100 000 élèves de l'enseignement obligatoire.

Afin de ne pas donner une image faussée, il faut aussi prendre en compte la taille des écoles spéciales. Par exemple, comme le montre le tableau 1.4, la

Suède compte un nombre relativement important (62 pour 100 000 élèves) de petites écoles spéciales (effectif de 17 élèves en moyenne). La France, au contraire, dénombre peu d'écoles spéciales (22 pour 100 000 élèves), mais celles-ci sont relativement importantes (effectif moyen de 65 élèves). L'Allemagne et les Pays-Bas, qui comptent de grandes écoles spéciales (effectif moyen de 121 et 99 élèves respectivement), sont aussi les deux pays où les écoles spéciales intègrent une proportion substantielle d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage. Voilà des exemples des différences très sensibles entre pays qui peuvent amener à mettre en question la base des prestations destinées à répondre aux besoins particuliers, tandis que les variations importantes permettent d'évaluer la portée des différentes approches.

La figure 1.7 montre des données provenant de 15 pays et concernant la distribution des élèves inscrits dans les écoles spéciales. D'une façon générale, seuls 1 % environ des enfants de 5-6 ans fréquentent les écoles spéciales dans la plupart des pays, et cette proportion commence d'augmenter à partir de 8 ans pour atteindre un plateau vers les âges de 12-15 ans et décliner rapidement ensuite. Ces augmentations de la proportion des effectifs des écoles spéciales, qui sont assez importantes

Tableau 1.4 Nombre et taille des écoles spéciales dans l'enseignement obligatoire

	Nombre d'écoles spéciales pour 100 000 élèves inscrits dans l'enseignement obligatoire	Taille des écoles spéciales (nombre moyen d'élèves inscrits)
Allemagne	29	121
Belgique (Communauté flamande)	37	132
Canada (Nouveau-Brunswick)	0	0
Espagne ¹	11	35
Finlande	45	45
France	22	65
Italie	1	26
Mexique	82	12
Pays-Bas	50	99
Pologne	15	71
République tchèque	58	70
Royaume-Uni	16	64
Suède	62	17
Suisse	46	37
Turquie	2	68

1. Les données pour l'Espagne concernent les écoles tous niveaux confondus.

Source : OCDE (2003).

(en Allemagne, elle est multipliée par six entre 6 et 15 ans), reflètent très probablement le mouvement des élèves qui quittent les écoles ordinaires et les classes spéciales pour entrer dans les écoles spéciales. La diminution qui intervient vers 15 ans tient sans doute à ce que la plupart de ces élèves ne poursuivent pas leurs études au-delà des années de scolarité obligatoire, conclusion généralement confortée par l'analyse des données pour chaque catégorie de handicaps (OCDE, 2003).

On trouve quelques exceptions notables à la configuration générale représentée à la figure 1.7. Le Japon présente un gradient plat qui s'élève rapidement à 14-15 ans. Le Mexique se caractérise par une diminution suivie d'une légère augmentation à 18 ans et la courbe de l'Espagne continue d'augmenter avec l'âge. Dans le cas du Mexique, le déclin des effectifs s'explique mal, à moins que les élèves reviennent dans les classes ordinaires ou sortent du système éducatif. Les données du Japon appellent quelques remarques car elles s'écartent très sensiblement de celles des autres pays de l'OCDE. Les données ne montrent qu'une très légère augmentation des pourcentages d'élèves fréquentant les écoles spéciales entre 6 et 14 ans ; en outre, le Japon fait état d'une très faible proportion d'élèves présentant des déficiences définies (voir la figure 1.1).

4. FAIRE EN SORTE QU'UNE ÉDUCATION ÉQUITABLE FONCTIONNE

La section précédente présente quelques données de base sur les élèves souffrant de déficiences, de difficultés et de désavantages. Ces grandes catégories ont été étudiées séparément afin de mettre en avant certaines questions importantes telles que l'importance des prestations pour toute la fourchette des âges et le degré d'intégration des élèves atteints de handicaps.

Il n'est certes pas facile de mettre au point une éducation équitable étant donné la diversité croissante des élèves, et le manque de clarté quant à sa nature rend la tâche plus difficile encore. Comme nous l'avons déjà vu, Brighouse (2000) fait remarquer que, quel que soit le niveau de ressources engagées, les élèves qui souffrent de graves handicaps ont peu de chances de parvenir aux mêmes résultats que les élèves non handica-

pés. Il en déduit que l'équité, considérée comme l'égalité des résultats pour tous les élèves, est forcément défectueuse. Une simple mesure de la réduction de l'inégalité des résultats ne peut pas être perçue comme un indicateur exact de l'équité. L'attention doit se porter sur le degré d'inégalité acceptable.

Au point où nous en sommes, le meilleur moyen d'aller de l'avant consiste sans doute à considérer l'équité comme un processus, et ce faisant à s'assurer que tout est fait pour fournir des ressources supplémentaires à ceux qui en ont besoin au cours de leur scolarité. L'évaluation complète des méthodes les plus rentables à mettre en œuvre pour assurer l'équité à tous les élèves reste à faire. Les passages qui suivent donnent une idée des éléments qui doivent être mis en place pour satisfaire les besoins des élèves les plus désavantagés.

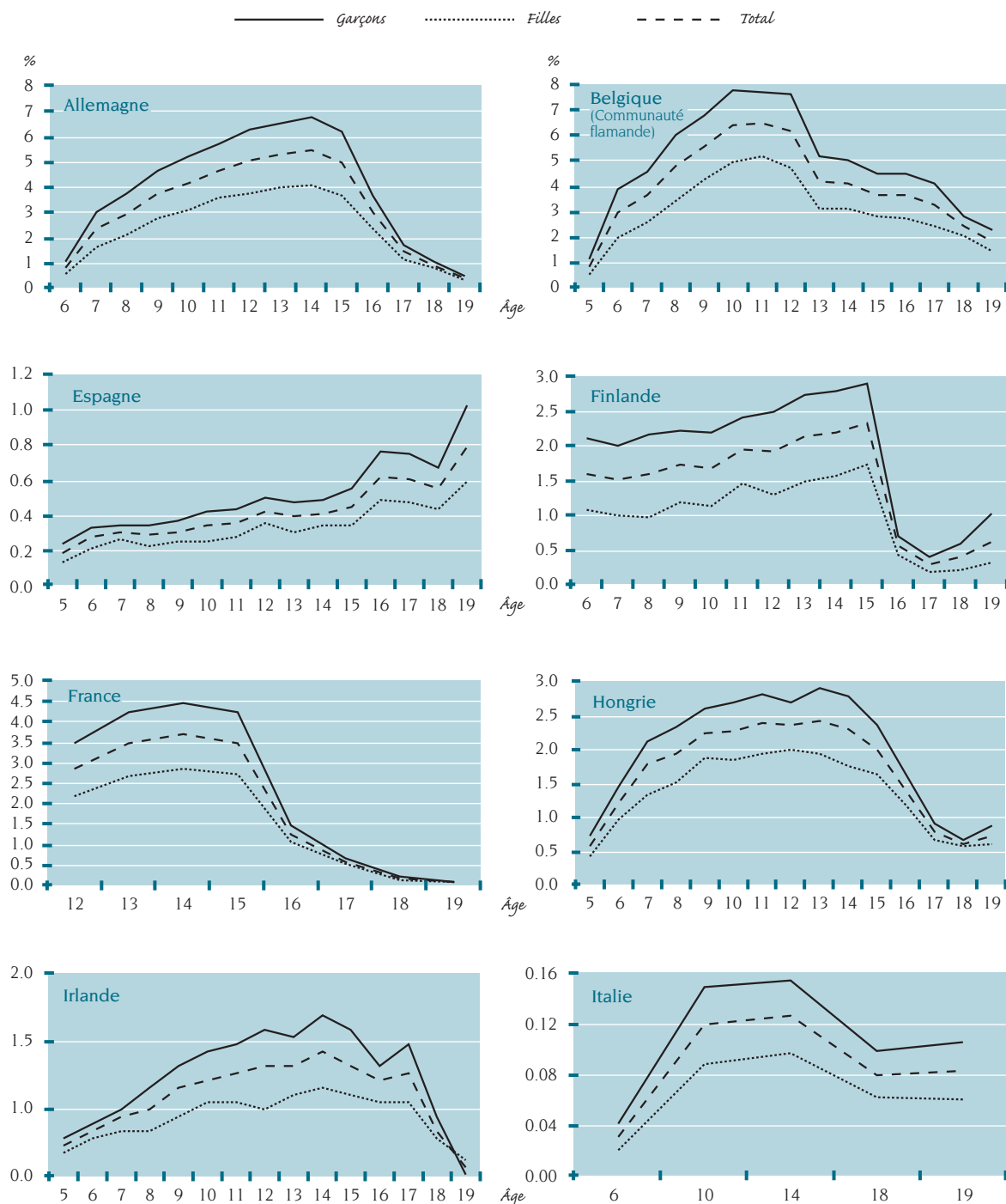
Après avoir visité huit pays et procédé à l'étude intensive des écoles où l'intégration semble bien marcher, l'OCDE a défini plusieurs conditions qu'il est important de respecter pour mettre en place des écoles intégrant des élèves ayant des handicaps. On en trouvera ci-dessous les grandes lignes, d'autres détails se trouvant dans OCDE (1999).

4.1 Reconnaître la diversité et planifier en conséquence

Dans nombre de pays, les systèmes d'éducation spéciale se sont développés séparément parce que les écoles ordinaires s'avéraient incapables de s'adapter aux besoins particuliers de certaines catégories d'élèves. En fait, on estimait que le problème éducatif se situait chez l'élève, d'où la nécessité pour lui de s'adapter aux exigences de l'école. L'élève qui ne parvenait pas à s'adapter était souvent placé dans des écoles ou des classes spéciales.

Le concept d'intégration met en question cette façon de procéder et incite les écoles à démontrer qu'elles ne peuvent pas répondre aux besoins des élèves avant que l'on décide de faire appel aux prestations spéciales. L'expérience du Nouveau-Brunswick au Canada montre que les prestations spéciales ne s'imposent pas nécessairement, même pour des élèves souffrant de difficultés extrêmes. Le premier principe consiste donc pour les systèmes

Figure 1.7 Distribution par âge des élèves bénéficiant de ressources supplémentaires dans les écoles spéciales par rapport à l'ensemble des élèves, 1999 (%)

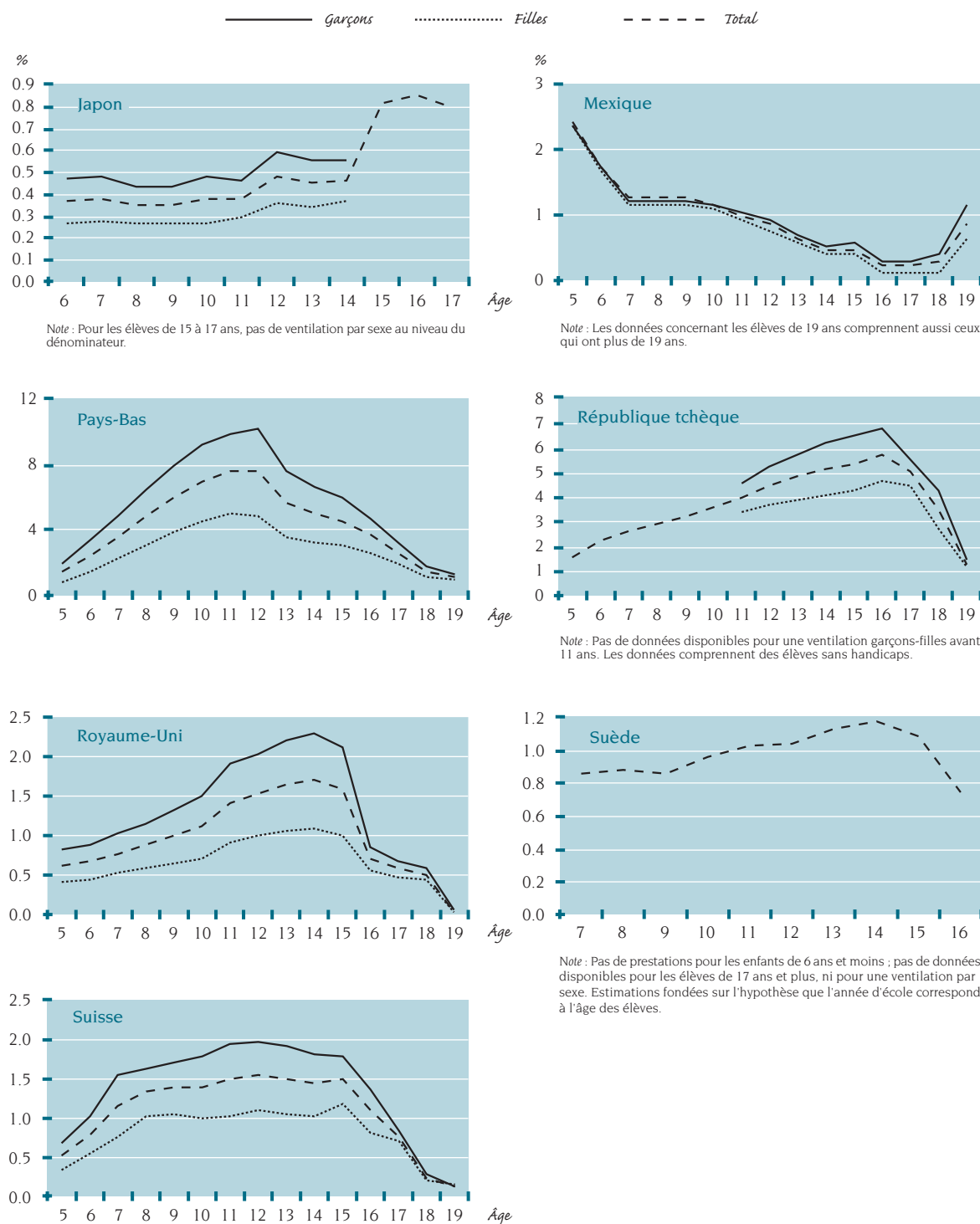


Note : Les enfants des tranches d'âge inférieures à 3-5 ans sont inclus dans la tranche d'âge de 6 ans ; les élèves de 7 à 9 ans sont inclus dans la tranche d'âge de 10 ans ; les élèves de 11 à 13 ans sont inclus dans la tranche d'âge de 14 ans ; les élèves de 15 à 17 ans sont inclus dans la tranche d'âge de 18 ans.

Note : L'échelle sur l'axe vertical varie d'un pays à l'autre.

Source : Les données ont été transmises par les ministères de l'Éducation.

Figure 1.7 (suite) Distribution par âge des élèves bénéficiant de ressources supplémentaires dans les écoles spéciales par rapport à l'ensemble des élèves, 1999 (%)



Note : L'échelle sur l'axe vertical varie d'un pays à l'autre.

Source : Les données ont été transmises par les ministères de l'Éducation.

Données de la figure 1.7, p. 38.

éducatifs à reconnaître la diversité qui existe et à planifier en conséquence.

A la suite de 10 années de réformes des écoles espagnoles, destinées à en élargir l'accès, Marchesi (1997), se fondant sur son expérience en qualité de Secrétaire d'État à l'éducation, tire les conclusions suivantes. Premièrement, il est important de réformer les dispositions prises séparément pour les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers, et notamment ceux qui souffrent de déficiences ; les innovations indispensables ne peuvent être pleinement mises en œuvre sans que des modifications interviennent dans l'ensemble du système d'enseignement. Deuxièmement, il souligne que l'intégration appelle une nouvelle optique selon laquelle l'école doit être en mesure de répondre à tous les élèves. La responsabilité n'en incombe pas à quelques enseignants seulement, mais à tous, et ils doivent œuvrer dans le contexte de l'école tout entière, devant repenser les objectifs scolaires, l'organisation de l'école, les méthodes d'enseignement et d'évaluation. Troisièmement, l'école doit être ouverte aux changements de la société et capable de s'y adapter aussi rapidement que possible dans des environnements économiques et sociaux nouveaux qui se caractérisent par le nombre accru de cultures différentes qui s'y côtoient, par l'augmentation de mouvements racistes et xénophobes et par l'évolution des structures familiales et de l'organisation sociale.

4.2 Mettre la transparence et l'évaluation au service de l'amélioration

La transparence ou l'obligation de rendre des comptes est un problème de grande importance dont la résolution peut être favorisée par l'inspection scolaire ou par la comparaison des résultats d'examens fondés sur les tests normalisés à l'échelle nationale (ou internationale) qui vérifient le niveau d'instruction. Ces pratiques peuvent cependant aller à l'encontre de l'intégration si elles ne prennent pas en compte les capacités des élèves à leur entrée à l'école. Les mécanismes mis en œuvre pour assurer la transparence doivent être axés sur la différence résultant de l'action de l'école et de ses maîtres, sans se borner à mesurer les résultats des élèves dans l'absolu. En adoptant à l'égard de la transparence et de l'évaluation

une optique de « valeur ajoutée », on contribue aussi à justifier les ressources supplémentaires dans le contexte de l'intégration. En Italie, par exemple, l'intégration s'associe aux classes peu nombreuses qui elles-mêmes s'avèrent favorables à l'amélioration des résultats des élèves souffrant de désavantages. Les bénéfices tirés des petites classes pour ces élèves ont été également prouvés aux États-Unis (Nye, 2001).

Les procédures en faveur de la transparence peuvent aussi avoir pour effet fortuit de dissuader les écoles d'accueillir des enfants qui risquent d'avoir des résultats médiocres aux examens, de les inciter à renvoyer les enfants qu'elles trouvent difficiles à instruire ou de les tenter de ne pas présenter aux examens les enfants atteints de troubles de l'apprentissage. Thurlow (1997) fait état de quelque deux tiers d'élèves atteints de déficiences dans les écoles des États-Unis qui ont été exclus en 1992 de l'examen national appelé *National Assessment of Educational Progress* (la législation fédérale impose désormais leur participation). D'autres pays font aussi remarquer que la souplesse du processus d'examen est importante pour l'intégration, ajoutant que les écoles doivent être prêtes, le cas échéant, à garder les élèves handicapés au-delà de l'âge normal de sortie.

4.3 Le perfectionnement professionnel du personnel

Le perfectionnement des enseignants et d'autres personnels au moyen de la formation tant initiale qu'en cours de service joue un rôle de premier plan dans la mise en place de systèmes éducatifs intégrés. Il ressort d'une enquête sur les programmes de formation dans les pays de l'OCDE (Magrab, 1999) qu'il s'agit d'une action prioritaire, d'un immense défi et d'un domaine qui doit connaître un développement considérable. Les enseignants doivent, comme le dit Marchesi (1997), s'intéresser à l'intégration et s'y montrer compétents. L'intérêt manifesté couvre les mentalités des enseignants, leurs théories au sujet de l'éducation des élèves souffrant de déficiences, de difficultés et de désavantages et leur disposition à y contribuer. Les mentalités favorables à l'intégration doivent être acquises au cours de la formation initiale, puis renforcées et étendues tout au long du parcours professionnel de l'enseignant. En parlant de compétences, Marchesi fait évidemment référence

à leurs qualifications. A partir des entretiens qui ont eu lieu dans les huit pays visités, il semble que les actions suivantes soient particulièrement importantes pour assurer l'efficacité de l'éducation intégrée : assumer les fonctions de coordinateur de l'éducation spéciale, enseigner en équipe, développer le soutien mutuel, favoriser une réelle collaboration par la parole et une approche centrée sur la résolution des problèmes, pratiquer la différenciation pédagogique des programmes, élaborer des cursus personnels et suivre attentivement les progrès.

Développer les compétences requises à de telles actions figure au premier plan dans les programmes de formation du Canada (Nouveau-Brunswick) et d'Italie. Au Canada (Nouveau-Brunswick) par exemple, tous les enseignants en formation initiale sont appelés à travailler avec des enfants handicapés. Une fois affectés à un établissement donné, les maîtres des classes ordinaires ont constamment accès à d'autres formations en cours de service pour apprendre à travailler avec des élèves souffrant de déficiences, de difficultés et de désavantages. En plus de la formation des enseignants, tous les autres professionnels de l'enseignement sont tenus de se former pour travailler en milieu intégré (Magrab, 1999).

4.4 Les services extérieurs d'accompagnement

Dans tous les pays visités, les écoles bénéficient d'un soutien important pour les aider à travailler avec les élèves présentant des handicaps. Les pays définissent une large palette de spécialistes qui assurent des fonctions d'accompagnement. Elle comprend les enseignants itinérants dotés de spécialisations diverses, les coordinateurs de l'éducation destinée à répondre aux besoins particuliers, les aides et assistants pédagogiques, les conseillers scolaires, les psychologues scolaires, les psychologues cliniques, les psychologues des services en faveur de la jeunesse, les psychothérapeutes, les travailleurs sociaux, les physiothérapeutes, les orthophonistes, les ergothérapeutes, les médecins et les infirmières. Les parents d'élèves et les organismes bénévoles participent souvent très étroitement aux activités de soutien. En Allemagne et en Suède, les jeunes peuvent accomplir leur service national en travaillant dans le domaine des besoins éducatifs particuliers plutôt que dans les forces armées.

Les conseillers et fonctionnaires des autorités scolaires locales qui travaillent plus particulièrement dans le domaine de l'éducation spéciale ont aussi des rôles importants à jouer. Ils fournissent aux élèves et aux enseignants un soutien de première ligne et participent de près aux dispositions d'évaluation formelle mises en places par tous les pays pour allouer les ressources supplémentaires et prendre des dispositions spéciales en faveur des élèves ayant des besoins particuliers.

En faisant appel à ces personnels supplémentaires pour pratiquer efficacement l'éducation intégrée, il est important de savoir comment ils travaillent avec l'école. Il arrive qu'ils travaillent directement en face à face avec chaque élève, à l'écart de l'école. Ils peuvent aussi soutenir les actions entreprises par l'école et son personnel pour mettre au point des méthodes efficaces d'enseignement des élèves handicapés. C'est cette dernière approche qui recueille les préférences, et les écoles visitées l'appliquent le plus souvent en désignant un ou plusieurs enseignants pour assurer la coordination du soutien destiné aux élèves présentant des besoins particuliers. Il subsiste cependant de sensibles différences entre écoles par rapport à l'attitude adoptée par les services extérieurs de soutien, et notamment la mesure dans laquelle ils s'estiment explicitement chargés de soutenir les écoles et de les encourager à résoudre leurs propres problèmes. Cette situation est particulièrement bien illustrée par les trois districts visités en Islande. Dans le premier, le ratio entre élèves handicapés et personnel externe de soutien est de 47:1, dans le deuxième il est de 520:1 et dans le troisième de 1 320:1. Dans les deux derniers, des investissements importants sont consacrés au soutien interne, ce qui modifie la forme du soutien externe. Une école fait remarquer qu'en ayant recours aux experts de l'extérieur pour résoudre les problèmes, on risque des délais et des conseils inadaptés : « si l'école peut gérer les étincelles, il n'est pas nécessaire d'appeler les pompiers ».

4.5 Les services d'accompagnement internes à l'école

Les maîtres de classe sont en mesure de soutenir les élèves ayant des besoins particuliers, non seulement en fonction de leurs compétences propres et de leur expérience, mais aussi de la

manière dont l'organisation de l'école leur permet de se familiariser avec les besoins des élèves. En Allemagne et en Italie, par exemple, les classes qui accueillent des élèves souffrant de déficiences sont moins nombreuses que les autres. Au Danemark et en Islande, les maîtres suivent les enfants au fur et à mesure de leur passage de classe en classe. La formation donnée aux enseignants pour leur apprendre à s'occuper de tel ou tel besoin peut servir utilement sur plusieurs années scolaires.

Dans les bons exemples d'éducation intégrée, les enseignants et leurs assistants ont accès à un réseau de soutien assuré à l'intérieur de l'école par les enseignants particulièrement qualifiés et compétents en matière d'éducation spéciale. Au Royaume-Uni, les coordinateurs de l'éducation spéciale ont pour tâche de coordonner le soutien aux élèves handicapés assuré par l'école. Ils peuvent aider les maîtres de classes à fixer des objectifs personnels dans le cadre d'un plan pédagogique flexible et contribuer à évaluer les progrès. Ces enseignants spécialisés peuvent aussi adapter les matériels didactiques conçus pour aider des cohortes successives d'enfants présentant des troubles de l'apprentissage à certaines étapes du programme et dans certaines matières. De plus, ils font de temps en temps sortir les enfants de leurs classes pour leur faire faire un travail personnel ou pour dénouer les crises.

Dans les cas les plus exemplaires, ces spécialistes de l'éducation spéciale sont pleinement intégrés à l'école dans son ensemble ; ils participent à l'enseignement tout en faisant partie de l'équipe de gestion de l'établissement. Leur contribution à la gestion de l'école peut consister à résoudre les problèmes en général, et pas seulement ceux qui concernent l'éducation spéciale. Ils peuvent aussi avoir quelques connaissances des aspects de la vie à l'école qui intéressent tous les élèves, par exemple l'évaluation des progrès ou l'évaluation du personnel. Quand ces rôles sont exercés à part entière, les postes de spécialistes de l'éducation spéciale sont très prisés et recherchés, d'autant qu'ils peuvent mener aux postes de direction des établissements.

4.6 La coopération entre écoles

La coopération entre écoles est souvent l'un des éléments de la bonne pratique de l'éducation

intégrée. S'agissant de perfectionner les méthodes d'intégration, les compétences des enseignants de l'école spéciale sont souvent utilisées pour former et soutenir les maîtres des écoles ordinaires. Le passage sans heurts des élèves entre les diverses phases de l'enseignement est aussi considéré comme important. Les écoles peuvent aider les enfants en laissant circuler librement l'information au sujet de ceux qui passent d'une étape à la suivante. Certains systèmes sont assez souples pour permettre aux enseignants de passer la frontière entre primaire et secondaire et de continuer à assurer le soutien des élèves handicapés dans leur nouvel environnement. Dans l'une des écoles étudiées en Allemagne, les instituteurs du primaire suivent brièvement leurs élèves passés dans l'école secondaire polyvalente afin de les aider à prendre leur place dans leur nouveau cadre.

4.7 La participation des familles et de la collectivité

Il est abondamment question dans la documentation de la participation des parents à l'éducation réussie des élèves ayant des handicaps (voir par exemple Mittler, 1993). Les parents peuvent collaborer avec les écoles à divers niveaux. Au Canada (Nouveau-Brunswick), ils sont très présents dans le processus de gouvernance de l'école et peuvent avoir une influence sur les orientations de l'établissement.

Mais les parents peuvent aussi jouer un rôle plus direct. Ils sont souvent étroitement associés à la prise de décision relative à l'évaluation et au Danemark, ils peuvent véritablement empêcher que leur enfant soit affecté à l'éducation spéciale. Ailleurs, ils peuvent aider les enfants à travailler en classe, notamment en lecture et en mathématiques. Toutefois, dans d'autres pays, les parents semblent tenir un petit rôle.

La participation de la collectivité semble aussi être un aspect important de l'intégration, bien que son incidence varie considérablement entre pays. Au Colorado, aux États-Unis, des « commissions pour la transparence » garantissent le concours de la collectivité à la mise en place et à l'évaluation des améliorations de l'école. Une base de données en ligne fait partie du travail de PEAK (*Parent Education and Assistance for Kids*), dont la filiale

locale publie également la liste des ressources disponibles au Colorado à l'intention des parents et des enseignants soucieux de promouvoir l'intégration. Aussi au Colorado, les volontaires de l'Americorps travaillent dans les classes avec les enfants à risque. A Rome, des spécialistes, des parents et d'autres membres de la collectivité collaborent avec les églises et d'autres agences locales pour assurer les prestations locales.

On constate aussi les avantages d'une participation élargie dans les programmes de formation professionnelle. Au Colorado encore, des représentants du département de l'éducation, de l'université et des associations de parents ont contribué à mettre en œuvre un projet de formation en cours de service destiné aux équipes de direction des écoles, afin d'élaborer des stratégies d'éducation intégrée. A l'occasion de cette activité, ils ont pris en compte la diversité ethnique, culturelle et intellectuelle des élèves.

4.8 Organisation et gestion de l'école – comment faire progresser l'école tout entière

L'éducation des élèves présentant des handicaps intéresse l'école dans sa totalité, et pas simplement quelques enseignants. De plus, pour que l'intégration réussisse, il faut transcender l'enseignement des matières traditionnelles et prêter tout autant d'attention aux aspects sociaux et affectifs du développement.

Par exemple, avec l'approche adoptée au Royaume-Uni pour mobiliser l'école tout entière, les chefs d'établissements et la direction de l'école doivent s'engager dans la voie de l'innovation car ils sont redevables du fonctionnement de l'école, de l'esprit qui y règne et de la volonté des enseignants de travailler avec tous les enfants qui en composent l'effectif. Dans l'une des écoles étudiées, le directeur de l'école secondaire de deuxième cycle et le président du conseil d'administration s'intéressaient vivement à l'éducation des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, qu'ils avaient déjà pratiquée. La cohérence des pratiques et du travail d'écoute³ et de soutien était particulièrement intéressante. Ils avaient mis au point dans toute l'école un programme de « discipline autoritaire » qui recueillait l'adhésion de tous les enseignants. Quand les élèves transgressaient les règles d'une conduite

acceptable, des punitions constructives étaient prévues, souvent avec la participation des parents. Le programme comportait aussi des récompenses individuelles et collectives pour la bonne conduite. Si les élèves estimaient avoir été injustement traités, ils pouvaient faire appel. Tout porte à croire que cette approche est très utile pour prévenir le risque d'exclusion car elle offre le moyen de traiter les écarts de conduite avant qu'ils ne deviennent inacceptables.

Les avantages des mesures appliquées à l'école tout entière apparaissent aussi à l'évidence dans les décisions concernant l'affectation des élèves aux divers groupes. Par exemple, dans une école britannique dont les réalisations sont particulièrement efficaces, on a pris grand soin de répartir les élèves dans des groupes de tutorat, afin qu'ils côtoient d'autres élèves tolérants et des enseignants plus disposés à les accepter. L'équipe de soutien à l'apprentissage offre aussi aux élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages un havre de sécurité dont ils font grand usage pendant les récréations. Une école secondaire du Colorado a organisé une « école dans l'école », appelée « Choice ». Cette alternative, disponible au sein même de l'établissement, permet aux élèves d'avoir une plus grande maîtrise de leur programme scolaire et les enseignants font valoir que cette mesure a donné de très bons résultats pour les élèves, notamment ceux qui présentent des handicaps et ont du mal à s'accommoder de la structure de l'école ordinaire.

4.9 L'élaboration des programmes d'études

L'élaboration des programmes est un autre élément essentiel de l'intégration et de la satisfaction des besoins divers. En Australie par exemple, la *National Strategy for Equity in Schooling* (1994) reconnaît que les programmes et l'évaluation constituent deux domaines clés des mesures en faveur des élèves présentant des besoins particuliers. En Nouvelle Galles du Sud, l'éducation fondée sur les résultats (une approche structurée qui met l'accent sur les résultats que les élèves doivent obtenir en avançant dans le programme)

3. Au Royaume-Uni, le travail d'écoute correspond aux actions liées au bien-être général, non scolaire, des élèves.

a été privilégiée et le Conseil des études de l'État a mis au point des cours d'acquisition des techniques de vie pour compléter les matières fondamentales du programme ordinaire et pour contribuer à l'élaboration de programmes personnalisés. Dans les exemples britanniques et canadiens, les élèves ayant des besoins particuliers suivent le programme normal et les enseignants y apportent les ajustements nécessaires. Au Colorado, un « projet de changement des systèmes » alimenté par les crédits fédéraux (*Supporting Inclusive Learning Communities*) stimule l'amélioration du fonctionnement des écoles en faisant appel aux méthodes de la recherche-action. Les avancées en direction des objectifs décidés en commun sont examinées tous les mois. Dans une école secondaire, l'éducation affective fait partie du programme des élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages et couvre des domaines tels que la formation socio-affective et la gestion des conflits. On y insiste aussi sur les compétences de vie et l'indépendance fonctionnelle pour ceux qui souffrent de graves troubles de l'apprentissage.

L'utilisation du temps des enseignants a aussi fait l'objet de changements au titre de la mise en œuvre effective de l'éducation intégrée. En Italie par exemple, les instituteurs du primaire mettent au point des modules comprenant deux enseignants pour trois classes ou trois enseignants pour quatre classes, chaque enseignant prenant la responsabilité d'un groupe de matières pour deux ou trois ans. Cette méthode assure une cohérence dans l'élaboration des programmes tenant compte de la diversité et permet aux enseignants de suivre les progrès des élèves sur plusieurs années.

L'un des éléments importants de la planification des programmes est la mise à disposition de matériel didactique. Il n'existe dans aucun pays d'action globale dans ce domaine, qu'elle relève des services centraux ou de l'édition privée, et les enseignants ont été obligés de mettre au point leur propre matériel supplémentaire. Au Royaume-Uni, par exemple, les enseignants enrichissent le programme ordinaire en créant pour chaque matière enseignée leur propre matériel supplémentaire, ce qui permet de dispenser en classe un enseignement différencié. Ce matériel est mis à la disposition de tous les enseignants de l'école.

4.10 L'organisation de la classe

Les enseignants qui assurent l'éducation intégrée dans les classes bénéficient le plus souvent de l'aide d'un autre adulte au moins, qui peut être chargé des élèves souffrant de déficiences moyennes ou graves, mais qui travaille aussi avec l'ensemble de la classe. Il s'agit souvent de postes à temps partiel qui attirent certaines personnes, les mères d'enfants qui fréquentent le primaire, par exemple, et dont les autres activités ne leur permettent pas de travailler à temps complet. D'une façon générale, l'assistant travaille en classe avec les élèves ayant des besoins particuliers et organise leur travail conformément au programme scolaire général. Cette activité vise à satisfaire des besoins spécifiques, les progrès en sont régulièrement suivis et le plan est aménagé en fonction des progrès accomplis, ce qui constitue une application de l'évaluation formative. On a déjà vu plus haut que les petites classes s'avéraient bénéfiques pour les élèves présentant des désavantages.

5. CONCLUSIONS

La création de prestations équitables à l'intention d'une population scolaire de plus en plus diverse est l'un des grands objectifs des pays de l'OCDE. C'est un domaine dans lequel l'analyse transnationale peut être particulièrement utile en éclairant le débat et l'action politiques car les conceptions de la définition et de l'aide à donner aux élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages varient très sensiblement d'un pays à l'autre. Ces différences transnationales qui, à bien des égards, sont plus importantes que les différences existant à l'intérieur de chaque pays, offrent la possibilité de mieux comprendre les dispositions à prendre en faveur des différents types d'élèves. Elles compliquent cependant l'analyse à l'échelle internationale. Les indicateurs présentés dans ce chapitre sont le fruit d'une importante collaboration entre les pays, mais les travaux se poursuivent pour en étendre la portée et les rendre plus comparables. Néanmoins, aussi limités soient-ils, les indicateurs peuvent aider à poser certaines questions au sujet des politiques et pratiques actuellement appliquées.

Les données présentées dans ce chapitre donnent une idée des ressources supplémentaires mises par

les pays à la disposition des élèves qui souffrent de déficiences, de difficultés ou de désavantages. Il existe de très sensibles variations entre pays quant au nombre des programmes et à la proportion de la population scolaire qui y accède. Ces différences reflètent tout un éventail de facteurs, y compris les procédures de recensement, les pratiques éducatives, le caractère général des prestations et les priorités apparentes de l'action publique.

Il y a aussi d'importantes différences dans la mesure avec laquelle les pays affectent des élèves ayant des handicaps à des écoles ordinaires ou à des écoles spéciales et utilisent des classes spéciales dans les écoles ordinaires ou intègrent ces élèves aux classes ordinaires. Il s'agit d'un domaine difficile où l'on met en question aussi bien les valeurs que les éléments d'information empiriques. On fait valoir dans la section 2 que la volonté de préserver l'équité amène à intégrer dans la mesure du possible les élèves présentant des handicaps aux écoles ordinaires plutôt que de les placer dans des établissements séparés. Les données présentées à la section 3 donnent à penser que le même type d'enfant peut fréquenter une école spéciale dans le pays X et être pleinement intégré à l'école ordinaire dans le pays Y. L'expérience éducative et sociale que représente la fréquentation des écoles spéciales et des écoles ordinaires est forcément différente, ce qui pourrait s'avérer inéquitable en ce qui concerne l'accès des élèves à l'éducation post-obligatoire, au marché de l'emploi, et à la vie en société. Les pays qui font beaucoup appel à l'éducation spéciale ont intérêt à se maintenir constamment au courant des modalités selon lesquelles les enfants y sont adressés, du caractère des prestations organisées dans ces établissements et de leurs effets sur les élèves. De même, les pays qui privilégient l'éducation intégrée dans les écoles ordinaires doivent mener une évaluation permanente pour s'assurer que les objectifs visés sont bien atteints.

Les données qualitatives établies à partir des études de cas portant sur des écoles de huit pays de l'OCDE ont permis de recenser certains aspects qui semblent importants pour le bon fonctionnement de l'éducation intégrée (OCDE, 1999). D'une façon générale, ces aspects sont intéressants dans la

mesure où ils permettent aux écoles de devenir des organisations d'apprentissage, dans le sens où elles sont capables de s'adapter plus facilement et plus rapidement à la grande diversité des besoins des élèves, et notamment aux déficiences graves. Les prestations souples qui en résultent peuvent offrir un soutien supplémentaire à tous les élèves de l'école, et Manset et Semmel (1997) ont montré comment les élèves non handicapés tirent aussi profit de cet accompagnement supplémentaire.

Les pays affectent des ressources supplémentaires considérables aux besoins éducatifs particuliers, ce que l'on peut assimiler à une discrimination positive qui va dans le sens d'une plus grande équité. Pour un nombre d'élèves, ces ressources supplémentaires peuvent être très importantes. Si l'on utilise le taux d'encadrement comme variable indicative des coûts, on constate que les élèves ayant des déficiences qui fréquentent les écoles spéciales reçoivent au moins le double des ressources affectées à leurs condisciples non atteints dans les écoles ordinaires. Pour une intégration efficace, ces ressources doivent être maintenues dans les écoles ordinaires qui intègrent des étudiants présentant des handicaps. Une chose est claire. Si des prestations importantes et onéreuses sont assurées dans les écoles spéciales, les compétences du personnel concerné ne peuvent, en même temps, être exploitées dans l'éducation ordinaire. Par exemple, en Italie où les écoles spéciales sont rares, l'utilisation de l'enseignement en équipe à l'intention des élèves handicapés qui fréquentent les écoles ordinaires a amélioré les ressources mises à la disposition de tous les élèves. Il n'est certes pas simple d'instaurer des réformes de cet ordre, mais la progression régulière des expériences vécues dans les pays de l'OCDE montre comment on peut y parvenir.

Malgré ces résultats encourageants, il reste encore beaucoup à faire. Souvent les bases de données nationales ne permettent pas une analyse plus approfondie, notamment lorsqu'il s'agit de lier les types et coûts des prestations aux résultats des élèves souffrant de déficiences, de difficultés et de désavantages. L'OCDE travaille actuellement avec ses pays membres pour consolider la base d'informations et approfondir la recherche dans ce domaine politique important.

Références

- BRESSOUX, P.** (1993), « Les performances des écoles et des classes. Le cas des acquisitions en lecture », *Éducation et formations*, p. 30.
- BRIGHOUSE, M.** (2000), *School Choice and Social Justice*, Oxford University Press, Oxford.
- CRAHAY, M.** (2000), *L'école peut-elle être juste et efficace ?*, De Boeck, Bruxelles.
- DEMEUSE, M., CRAHAY, M.** et **MONSEUR, C.** (2001), « Efficiency and equity », in W. Hutmacher, D. Cochrane et N. Bottani (dir. pub.), *In Pursuit of Equity in Education – Using International Indicators to Compare Equity Policies*, Kluwer, Dordrecht.
- EVANS, P., BRONHEIM, S., BYNNER, J., KLASSEN, S., MAGRAB, P.** et **RANSON, S.** (2002), « Social exclusion and students with special educational needs », in A. Kahn et S. Kamerman (dir. pub.), *Beyond Child Poverty : The Social Exclusion of Children*, The Institute for Child and Family Policy at Columbia University, New York.
- HUTMACHER, W., COCHRANE, D.** et **BOTTANI, N.** (dir. pub.) (2001), *In Pursuit of Equity in Education – Using International Indicators to Compare Equity Policies*, Kluwer, Dordrecht.
- LEMONS, J.A. et al.** (2001), « Very low birth weight outcomes of the National Institute of Child Health and Human Development neonatal research network, January 1995 through December 1996 », *Pediatrics*, vol. 107, n° 1.
- MAGRAB, P.** (1999), « Former les enseignants et autres professionnels à pratiquer l'intégration scolaire », in OCDE, *L'insertion scolaire des handicapés. Des établissements pour tous*, Paris.
- MANSET, G.** et **SEMMELE, M.** (1997), « Are inclusive programmes for students with mild disabilities effective? A comparative review of model programmes », *Journal of Special Education*, vol. 31, n° 2, pp.155-180.
- MARCHESI, A.** (1997), « Quality for all : some comments about inclusive schools from Spanish educational reform », in OCDE, *Implementing Inclusive Education*, Paris.
- MITTLER, P.** (1993), « Childhood disability : a global challenge », in P. Mittler, R. Brouillette et D. Harris (dir. pub.), *World Yearbook of Education 1993: Special Educational Needs*, Kogan Page, Londres.
- NYE, B.** (2001), « The long-term effects of small classes in the early grades: lasting benefits in mathematics achievement at grade 9 », *Journal of Experimental Education*, vol. 69, pp. 245-258.
- OCDE** (1993), « Accès à l'enseignement et à la formation, participation et équité », document, Paris.
- OCDE** (1999), *L'insertion scolaire des handicapés. Des établissements pour tous*, Paris.
- OCDE** (2000), *Besoins éducatifs particuliers : statistiques et indicateurs*, Paris.
- OCDE** (2001a), *Investir dans les compétences pour tous*, Réunion du Comité de l'éducation au niveau ministériel, 3-4 avril, Paris.
- OCDE** (2001b), *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE, Édition 2001*, Paris.
- OCDE** (2003, à paraître), *Déficiences, difficultés et désavantages : statistiques et indicateurs pour l'accès au cursus scolaire et pour l'équité*, Paris.
- RAWLS, J.** (1971), *A Theory of Justice*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- SEN, A.** (1992), *Poverty Re-examined*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- THURLOW, M.** (1997), « Standards and assessments in the United States: including students with disabilities in public accountability systems », in OCDE, *Implementing Inclusive Education*, Paris.

ANNEXE : Affectation des catégories d'élèves souffrant de déficiences, de difficultés et de désavantages inclus dans les définitions nationales par ressources, 1999**Catégories nationales d'élèves bénéficiant de ressources supplémentaires :**

	Déficiences (catégorie transnationale A) ¹	Difficultés (catégorie transnationale B) ²	Désavantages (catégorie transnationale C) ³
Allemagne	<ul style="list-style-type: none"> – Malvoyants ou aveugles – Malentendants ou sourds – Troubles de la parole – Handicap physique – Handicap mental – Maladie – Handicaps multiples – Autisme* 	<ul style="list-style-type: none"> – Troubles de l'apprentissage – Troubles du comportement – Soutien scolaire* 	<ul style="list-style-type: none"> – Familles du voyage* – Enseignement de l'allemand pour les non germanophones*
* Pas de données disponibles, mais des programmes existent			
Belgique (Communauté flamande)	<ul style="list-style-type: none"> – Handicap mental léger – Handicap mental moyen ou grave – Handicap physique – Longue maladie – Handicap visuel – Handicap auditif – Aide à domicile pour maladie temporaire 	<ul style="list-style-type: none"> – Problèmes affectifs et/ou comportementaux graves – Troubles graves de l'apprentissage – Soins de longue durée – Soutien scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> – Politique de priorité éducative – Classes d'accueil pour élèves non néerlandophones – Enfants du voyage – Élèves placés en milieu protégé par un tribunal pour enfants – Taux d'encadrement plus favorables dans la région de Bruxelles – Allocation de ressources supplémentaires à certaines municipalités près de Bruxelles et à la frontière linguistique entre Flandres et Wallonie
Canada (Alberta)	<ul style="list-style-type: none"> – Grave handicap mental – Handicaps multiples graves – Handicap physique/médical grave – Surdité – Cécité – Troubles graves de la communication – Handicap mental léger – Handicap mental moyen – Handicap auditif léger/moyen – Handicap visuel léger/moyen – Trouble léger/moyen de la communication – Handicap physique/médical léger/moyen – Handicaps multiples légers/moyens 	<ul style="list-style-type: none"> – Trouble grave du caractère et du comportement – Trouble léger/moyen du caractère et du comportement – Trouble de l'apprentissage – Précocité intellectuelle 	
Canada (Nouveau-Brunswick)	<ul style="list-style-type: none"> – Trouble de la communication – Handicap intellectuel – Handicap physique – Handicap sensoriel – Handicaps multiples 	<ul style="list-style-type: none"> – Comportement inhabituel 	<ul style="list-style-type: none"> – Immigrés
Canada (Saskatchewan)	<ul style="list-style-type: none"> – Handicap intellectuel – Handicap visuel – Handicap orthopédique – Maladie chronique – Handicaps multiples – Surdité ou malentendance – Autisme – Traumatisme cérébral 	<ul style="list-style-type: none"> – Handicap social, affectif ou comportemental – Troubles de l'apprentissage 	
Espagne	<ul style="list-style-type: none"> – Handicap auditif – Handicap moteur – Handicap visuel – Handicap mental – Problèmes affectifs/comportementaux – Handicaps multiples 	<ul style="list-style-type: none"> – Surdoués – Élèves hospitalisés/ problèmes de santé – Troubles de l'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> – Élèves ayant besoin de soutien scolaire – Élèves itinérants

Catégories nationales d'élèves bénéficiant de ressources supplémentaires :

	Déficiences (catégorie transnationale A) ¹	Difficultés (catégorie transnationale B) ²	Désavantages (catégorie transnationale C) ³
États-Unis	<ul style="list-style-type: none"> - Retard mental - Troubles de la parole ou du langage - Handicap visuel - Handicaps orthopédiques - Autres handicaps - Cécité/surdité - Handicaps multiples - Troubles de l'audition - Autisme - Atteinte cérébrale traumatique - Retard du développement 	<ul style="list-style-type: none"> - Troubles affectifs - Difficulté d'apprentissage spécifique 	<ul style="list-style-type: none"> - Titre 1 – Élèves défavorisés
Finlande	<ul style="list-style-type: none"> - Handicap mental moyen - Handicap mental grave - Handicap auditif - Handicap visuel - Handicap physique ou autre - Autres handicaps 	<ul style="list-style-type: none"> - Handicap mental léger - Handicap affectif et social - Troubles de la parole - Troubles de la lecture/écriture - Troubles de la parole, de la lecture et de l'écriture - Troubles de l'apprentissage en mathématiques - Troubles de l'apprentissage des langues étrangères - Difficultés générales de l'apprentissage - Difficultés affectives et sociales - Autres difficultés particulières - Soutien scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> - Soutien scolaire pour les immigrés
France	<ul style="list-style-type: none"> - Handicap mental grave - Handicap mental moyen - Handicap mental léger - Handicap physique - Troubles du métabolisme - Surdité - Malentendance - Cécité - Malvoyance - Autres troubles neuro-psychologiques - Troubles du langage et de la parole - Autres déficiences - Handicaps multiples 	<ul style="list-style-type: none"> - Troubles de l'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> - Élèves non francophones - Enfants défavorisés (zones prioritaires ZEP)
Hongrie	<ul style="list-style-type: none"> - Retard mental léger - Handicap visuel - Handicap auditif - Handicap moteur - Troubles de la parole - Autres handicaps 	<ul style="list-style-type: none"> - Retard mental de faible importance 	<ul style="list-style-type: none"> - Enfants des minorités - Élèves défavorisés/élèves à risque
Irlande	<ul style="list-style-type: none"> - Handicap visuel - Handicap auditif - Handicap mental léger - Handicap mental moyen - Handicap physique - Troubles spécifiques du langage et de la parole - Troubles spécifiques de l'apprentissage - Handicap mental grave et profond - Handicaps multiples 	<ul style="list-style-type: none"> - Troubles affectifs - Troubles affectifs graves - Élèves ayant besoin de soutien scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> - Enfants des familles du voyage - Jeunes délinquants - Élèves des écoles de zones défavorisées - Enfants de réfugiés
Italie	<ul style="list-style-type: none"> - Handicap visuel - Handicap auditif - Handicap mental léger - Handicap mental grave - Handicap physique léger - Handicap physique grave - Handicaps multiples 		<ul style="list-style-type: none"> - Élèves de nationalité étrangère (pas de données statistiques disponibles)

.....

Catégories nationales d'élèves bénéficiant de ressources supplémentaires :

	Déficiences (catégorie transnationale A) ¹	Difficultés (catégorie transnationale B) ²	Désavantages (catégorie transnationale C) ³
Japon	<ul style="list-style-type: none"> – Aveugles et malvoyants – Sourds et malentendants – Handicaps intellectuels – Handicaps physiques – Troubles de la santé – Troubles du langage – Troubles affectifs 		<ul style="list-style-type: none"> – Élèves ayant besoin d'apprendre le japonais
Luxembourg	<ul style="list-style-type: none"> – Handicap mental – Troubles affectifs – Troubles sensoriels – Troubles moteurs 	<ul style="list-style-type: none"> – Difficultés d'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> – Handicap social
Mexique	<ul style="list-style-type: none"> – Cécité – Malvoyance – Handicap intellectuel – Handicap auditif – Surdité ou malentendance grave – Handicap moteur – Handicaps multiples 	<ul style="list-style-type: none"> – Troubles de l'apprentissage – Élèves surdoués 	<ul style="list-style-type: none"> – Besoins de soutien scolaire – Besoins éducatifs des communautés – Besoins éducatifs des communautés indigènes – Besoins éducatifs des migrants
Pays-Bas	<ul style="list-style-type: none"> – Surdité – Malentendance – Troubles du langage et de la communication – Handicap visuel – Handicap physique/moteur – Autres troubles de santé (sans hospitalisation de longue durée) – Handicap mental profond/troubles graves de l'apprentissage – Comportement déviant – Affections chroniques nécessitant le placement en institut pédagogique – Handicaps multiples 	<ul style="list-style-type: none"> – Troubles de l'apprentissage et du comportement – Troubles de l'apprentissage chez des enfants suivant un enseignement professionnel 	<ul style="list-style-type: none"> – Enfants de milieux défavorisés
Pologne	<ul style="list-style-type: none"> – Handicap mental léger – Handicap mentaux multiples et graves – Handicap mental profond – Cécité – Malvoyance – Surdité – Malentendance – Maladies chroniques – Handicap moteur – Autisme 		<ul style="list-style-type: none"> – Handicaps sociaux, troubles du comportement
République tchèque	<ul style="list-style-type: none"> – Retard intellectuel – Handicap auditif – Handicap visuel – Troubles de la parole – Handicaps physiques – Handicaps multiples – Autres handicaps – Santé fragile (jardin d'enfants uniquement) 	<ul style="list-style-type: none"> – Élèves hospitalisés – Troubles du développement, du comportement et de l'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> – Enfants souffrant de handicaps sociaux, classes préparatoires dans les écoles ordinaires
Royaume-Uni	<ul style="list-style-type: none"> – Enfants ayant des besoins éducatifs particuliers répertoriés (sur dossier) 	<ul style="list-style-type: none"> – Enfants ayant des besoins éducatifs particuliers non répertoriés (sans dossiers) 	
Suède	<ul style="list-style-type: none"> – Handicaps auditifs, visuels et physiques – Retard mental – Déficiences auditives et physiques 		<ul style="list-style-type: none"> – Enseignement dans la langue maternelle (autre que le suédois) et/ou enseignement du suédois en deuxième langue – Élèves ayant besoin de soutien scolaire spécial (non inclus dans d'autres catégories)

Catégories nationales d'élèves bénéficiant de ressources supplémentaires :

	Déficiences (catégorie transnationale A) ¹	Difficultés (catégorie transnationale B) ²	Désavantages (catégorie transnationale C) ³
Suisse	<ul style="list-style-type: none"> – Élèves souffrant de handicap mental (éducables) : écoles spéciales – Élèves souffrant de handicap mental (capables de suivre une formation) : écoles spéciales – Handicaps multiples : écoles spéciales – Infirmités physiques : écoles spéciales – Troubles du comportement : écoles spéciales – Sourds ou malentendants : écoles spéciales – Troubles du langage : écoles spéciales – Handicap visuel : écoles spéciales – Maladies chroniques/hospitalisation de longue durée : écoles spéciales – Handicaps multiples : écoles spéciales 	<ul style="list-style-type: none"> – Troubles de l'apprentissage/ classes d'initiation : classes spéciales – Troubles de l'apprentissage : classes spéciales – Troubles de l'apprentissage/ classes professionnelles : classes spéciales – Troubles du comportement : classes spéciales – Handicap physique : classes spéciales – Handicap sensoriel/ troubles du langage : classes spéciales – Élèves malades/classes à l'hôpital : classes spéciales – Autres membres de la catégorie « cursus spéciaux » : classes spéciales 	<ul style="list-style-type: none"> – Langue maternelle étrangère
Turquie	<ul style="list-style-type: none"> – Handicap visuel – Handicap auditif – Handicap orthopédique – Élèves souffrant de handicap mental éducatifs – Élèves souffrant de handicap mental capables de suivre une formation – Troubles de la parole – Maladies chroniques 	<ul style="list-style-type: none"> – Surdoués 	

1. **Définition de la CATÉGORIE A** : catégorie incluant des élèves ayant des besoins particuliers largement reconnus – cécité ou malvoyance, surdité ou malentendance, handicaps mental ou handicaps multiples. Les handicaps sont évalués et reconnus selon des critères approuvés. En terme médical, ils relèvent de troubles organiques liés à des pathologies organiques (par exemple des handicap sensoriels, moteur ou neurologiques).

2. **Définition de la CATÉGORIE B** : catégorie incluant des élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage non liées directement ou principalement aux facteurs de classification des catégories A ou C.

3. **Définition de la CATÉGORIE C** : catégorie incluant des élèves qui ont des besoins particuliers liés principalement à des facteurs socio-économiques, culturels et/ou linguistiques. Ces élèves viennent d'un milieu défavorisé ou atypique, lacune que le système éducatif tente de compenser.

Les nouvelles définitions et les changements des catégories nationales, ainsi que les mises à jour de données, seront reportés dans les publications futures de l'OCDE.

Source : Réponses des autorités nationales au questionnaire administré par l'OCDE ; voir OCDE (2003).

Données des figures

CHAPITRE I

Les données des figures 1.1, 1.3 et 1.5 apparaissent dans les figures elles-mêmes.

Données de la figure 1.2

Pourcentage d'élèves de l'enseignement obligatoire présentant des déficiences définies qui bénéficient de ressources supplémentaires, par lieu de scolarisation, 1999

	Écoles spéciales	Classes spéciales dans les écoles ordinaires	Classes ordinaires
Allemagne ¹	83.6	0.0	16.4
Belgique (Com. fl.)	96.8	0.0	3.2
Canada (NB)	0.0	0.0	100.0
Espagne ¹	16.5	0.0	83.5
États-Unis	4.3	22.3	73.4
Finlande	57.5	34.9	7.5
France	70.3	17.2	12.5
Italie	1.7	0.2	98.1
Japon	23.2	56.0	20.8
Luxembourg	58.7	1.3	40.1
Mexique	32.2	11.8	56.1
Pays-Bas	82.4	0.0	17.7
République tchèque	89.1	2.6	8.3
Royaume-Uni ²	35.1	0.0	64.9
Suède	57.7	0.0	42.4

1. Les élèves des classes spéciales sont inclus dans les écoles spéciales.

2. Les élèves des classes spéciales sont inclus dans les classes ordinaires.

Source : Tableau établi à partir des classifications (catégorie A) de l'annexe. Pour plus de détails, voir OCDE (2003).

Données de la figure 1.4

Pourcentage d'élèves de l'enseignement obligatoire présentant des difficultés définies qui bénéficient de ressources supplémentaires, par lieu de scolarisation, 1999

	Écoles spéciales	Classes spéciales dans les écoles ordinaires	Classes ordinaires
Allemagne ¹	88.1	0.0	11.9
Belgique (Com. fl.)	12.7	0.0	87.4
Canada (NB)	0.0	0.0	100.0
Espagne ¹	0.0	0.0	100.0
États-Unis	3.2	18.4	78.4
Finlande	5.9	4.2	89.9
France	0.0	100.0	0.0
Luxembourg	9.7	22.1	68.2
Mexique	1.9	10.3	87.8
Pays-Bas	52.7	44.8	2.5
République tchèque	12.6	14.8	72.6
Royaume-Uni ²	0.6	0.0	99.4

1. Les élèves des classes spéciales sont inclus dans les écoles spéciales.

2. Les élèves des classes spéciales sont inclus dans les classes ordinaires.

Source : Tableau établi à partir des classifications (catégorie B) de l'annexe. Pour plus de détails, voir OCDE (2003).

Données de la figure 1.6

Pourcentage d'élèves de l'enseignement obligatoire présentant des désavantages définis qui bénéficient de ressources supplémentaires, par lieu de scolarisation, 1999

	Écoles spéciales	Classes spéciales dans les écoles ordinaires	Classes ordinaires
Allemagne	0	0	100
Belgique (Com. fl.)	0	2.7	97.3
Canada (NB)	0	0	100
Espagne	0	0	100
Finlande	0	0	100
France	0	0.5	99.5
Pays-Bas	0	0	100
République tchèque	100	0	0

Source : Tableau établi à partir des classifications (catégorie C) de l'annexe. Pour plus de détails, voir OCDE (2003).

Données de la figure 1.7

Distribution par âge des élèves bénéficiant de ressources supplémentaires dans les écoles spéciales par rapport à l'ensemble des élèves, 1999 (%)

	Âge	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
Allemagne																	
Garçons			1.0	3.0	3.8	4.7	5.2	5.7	6.3	6.6	6.8	6.2	3.7	1.7	1.1	0.5	
Filles			0.6	1.6	2.1	2.7	3.1	3.6	3.8	4.0	4.0	3.6	2.4	1.2	0.8	0.4	
Total			0.8	2.4	3.0	3.7	4.2	4.7	5.1	5.3	5.4	5.0	3.0	1.4	0.9	0.4	
Belgique (Communauté flamande)																	
Garçons			1.1	3.9	4.6	6.0	6.8	7.8	7.7	7.6	5.2	5.0	4.5	4.5	4.1	2.8	2.3
Filles			0.5	2.0	2.6	3.5	4.3	5.0	5.2	4.7	3.1	3.1	2.8	2.7	2.4	2.0	1.5
Total			0.8	2.9	3.6	4.8	5.6	6.4	6.5	6.2	4.2	4.1	3.7	3.6	3.3	2.4	1.8
Espagne																	
Garçons			0.2	0.3	0.3	0.3	0.4	0.4	0.4	0.5	0.5	0.5	0.8	0.7	0.7	1.0	
Filles			0.1	0.2	0.3	0.2	0.2	0.3	0.3	0.4	0.3	0.3	0.5	0.5	0.4	0.6	
Total			0.2	0.3	0.3	0.3	0.3	0.4	0.4	0.4	0.4	0.5	0.6	0.6	0.6	0.8	
Finlande																	
Garçons			2.1	2.0	2.2	2.2	2.2	2.4	2.5	2.7	2.8	2.9	0.7	0.4	0.6	1.0	
Filles			1.1	1.0	1.0	1.2	1.1	1.5	1.3	1.5	1.6	1.7	0.4	0.2	0.2	0.3	
Total			1.6	1.5	1.6	1.7	1.7	2.0	1.9	2.1	2.2	2.3	0.6	0.3	0.4	0.6	
France																	
Garçons									3.5	4.3	4.5	4.2	1.5	0.7	0.2	0.1	
Filles									2.2	2.7	2.9	2.7	1.1	0.5	0.2	0.1	
Total									2.9	3.5	3.7	3.5	1.3	0.6	0.2	0.1	
Hongrie																	
Garçons			0.7	1.5	2.1	2.3	2.6	2.7	2.8	2.7	2.9	2.8	2.4	1.6	0.9	0.7	0.9
Filles			0.4	1.0	1.3	1.5	1.9	1.9	1.9	2.0	2.0	1.8	1.6	1.2	0.7	0.6	0.6
Total			0.6	1.2	1.8	1.9	2.3	2.3	2.4	2.4	2.4	2.3	2.0	1.4	0.8	0.6	0.7
Irlande																	
Garçons			0.4	0.6	0.7	0.9	1.1	1.2	1.3	1.5	1.4	1.6	1.4	1.1	1.3	0.6	0.1
Filles			0.3	0.4	0.5	0.5	0.6	0.8	0.8	0.7	0.8	0.9	0.8	0.8	0.8	0.4	0.2
Total			0.4	0.5	0.6	0.7	0.9	1.0	1.0	1.1	1.1	1.3	1.1	0.9	1.0	0.5	0.1
Italie																	
Garçons			0.0				0.1				0.2				0.1	0.1	
Filles			0.0				0.1				0.1				0.1	0.1	
Total			0.0				0.1				0.1				0.1	0.1	
Japon																	
Garçons			0.5	0.5	0.4	0.4	0.5	0.5	0.6	0.6	0.6						
Filles			0.3	0.3	0.3	0.3	0.3	0.3	0.4	0.3	0.4						
Total			0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.5	0.5	0.5	0.8	0.9	0.8			
Mexique																	
Garçons			2.4	1.8	1.3	1.3	1.3	1.2	1.1	1.0	0.8	0.6	0.6	0.4	0.4	0.5	1.2
Filles			2.4	1.7	1.2	1.2	1.2	1.2	1.0	0.9	0.6	0.5	0.5	0.2	0.2	0.2	0.7
Total			2.4	1.8	1.3	1.3	1.3	1.2	1.1	0.9	0.7	0.6	0.6	0.3	0.3	0.4	0.9
Pays-Bas																	
Garçons			2.0	3.5	4.9	6.4	8.0	9.2	9.9	10.3	7.6	6.7	6.0	4.6	3.3	1.8	1.3
Filles			0.8	1.5	2.3	3.0	3.9	4.5	5.0	4.9	3.6	3.2	3.1	2.6	2.0	1.2	1.0
Total			1.4	2.5	3.6	4.8	6.0	6.9	7.6	7.6	5.6	5.0	4.6	3.7	2.6	1.5	1.1

.....

Données de la Figure 1.7 (suite)

	Âge	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
République tchèque																
Garçons							4.6	5.3	5.7	6.2	6.5	6.8	5.5	4.3	1.5	
Filles							3.5	3.7	3.9	4.1	4.3	4.7	4.5	2.8	1.2	
Total		2.2	2.6	2.9	3.3	3.6	4.0	4.5	4.8	5.2	5.4	5.8	5.1	3.5	1.3	0.7
Royaume-Uni																
Garçons		0.8	0.9	1.0	1.2	1.3	1.5	1.9	2.0	2.2	2.3	2.1	0.8	0.7	0.6	0.1
Filles		0.4	0.5	0.5	0.6	0.6	0.7	0.9	1.0	1.0	1.1	1.0	0.6	0.5	0.4	0.0
Total		0.6	0.7	0.8	0.9	1.0	1.1	1.4	1.5	1.6	1.7	1.6	0.7	0.6	0.5	0.0
Suède																
Total				0.9	0.9	0.9	1.0	1.0	1.0	1.1	1.2	1.1	0.7			
Suisse																
Garçons		0.7	1.0	1.5	1.6	1.7	1.8	1.9	2.0	1.9	1.8	1.8	1.4	0.8	0.3	0.1
Filles		0.3	0.5	0.8	1.0	1.1	1.0	1.0	1.1	1.1	1.0	1.2	0.8	0.7	0.2	0.1
Total		0.5	0.8	1.2	1.3	1.4	1.4	1.5	1.6	1.5	1.4	1.5	1.1	0.8	0.2	0.1

Source : Les données ont été transmises par les ministères de l'Éducation.

