

## Indicateur expérimental

## ÉLÈVES AYANT DES BESOINS ÉDUCATIFS SPÉCIAUX (en raison d'incapacités, de difficultés d'apprentissage et de handicaps)

### ■ CONTEXTE

*Cet indicateur compare la proportion d'élèves qui, d'après les pays, ont des besoins éducatifs spéciaux.*

*Il met aussi en évidence des informations sur le volume, le cadre ainsi que les ressources attribuées à l'enseignement spécialisé, exprimées en nombre d'élèves par enseignant.*

*Une stratégie novatrice consiste à étudier plus particulièrement les ressources supplémentaires mises à la disposition des élèves ayant des besoins spéciaux.*

*Cependant il faut savoir que les données relatives à cet indicateur sont encore au stade expérimental.*

Les élèves souffrant d'incapacités et de difficultés d'apprentissage et ceux issus de groupes défavorisés bénéficient souvent d'un soutien complémentaire à l'école pour être en mesure de progresser de façon satisfaisante. Ces élèves sont de plus en plus intégrés dans le système éducatif ordinaire bien que certains continuent de fréquenter des établissements spéciaux.

L'orientation des politiques d'éducation en faveur de la formation tout au long de la vie et de l'équité revêtent une importance toute particulière pour ces élèves/étudiants, car ce sont eux qui risquent le plus d'être marginalisés, non seulement à l'école mais aussi sur le marché du travail et dans la vie en général. Il est essentiel de suivre les dispositions prises en matière d'éducation pour ces élèves, compte tenu surtout des ressources supplémentaires considérables en jeu.

Beaucoup de pays mettent en œuvre des politiques constructives en vue d'assurer des prestations équitables et d'intégrer dans la société ceux qui ont des besoins particuliers. Toutefois, les dispositions législatives, les attitudes traditionnelles, la formation des enseignants, le cloisonnement des systèmes et les définitions de catégories (les catégories de capacité, par exemple) sont autant de facteurs qui, entre autres, peuvent jouer à l'encontre de l'intégration, voire faciliter l'exclusion.

Pour assurer un enseignement à ces élèves, les pays pour la plupart mettent des ressources supplémentaires à la disposition des établissements scolaires. Il s'agit en général d'enseignants et d'assistants d'enseignants supplémentaires ainsi que d'auxiliaires médicaux tels que des orthophonistes et des kinésithérapeutes, mais aussi d'aménagements dans les locaux et les installations. Les pays se différencient sensiblement du point de vue des prestations offertes et des lieux de prestations – établissements scolaires spécialisés, classes spéciales intégrées à des écoles ordinaires ou classes ordinaires dans des établissements ordinaires ou autres lieux.

Les données relatives à cet indicateur sont encore au stade expérimental et les comparaisons entre pays doivent être interprétées avec prudence. Bien que la plupart des pays utilisent des catégories pour définir les différents types de besoins, un manque de cohérence dans le niveau et le mode d'utilisation de ces catégories est observé d'un pays à l'autre. De plus, certains pays incluent les groupes défavorisés au sein des populations ayant des besoins spéciaux alors que d'autres ne le font pas.

## ■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

### Proportion d'élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux

Faute d'un accord sur les définitions, il était dans le passé difficile de comparer à l'échelle internationale les effectifs et les proportions d'élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux. Les stratégies basées sur la comptabilisation des effectifs scolaires dans des établissements spécialisés ou encore sur des modèles de handicaps définis à partir de classifications médicales ne reflètent pas la situation réelle dans de nombreux pays dans lesquels les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux sont de plus en plus intégrés dans le système éducatif ordinaire et où l'on se rend compte que ces modèles de type médical ne permettent guère de planifier les services d'enseignement requis pour répondre aux besoins de ces élèves.

Conçu dans une optique différente, cet indicateur est construit à partir de données relatives aux ressources supplémentaires fournies pour financer la formation des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux. Les besoins éducatifs spéciaux se définissent donc, dans la pratique, en termes de ressources publiques et privées supplémentaires fournies pour financer la formation de ces élèves.

En vue de comparaisons, les pays ont à présent réparti leurs propres catégories nationales de besoins éducatifs spéciaux à l'intérieur d'une taxinomie internationale simple en trois volets. Dans cette taxinomie, la catégorie A correspond en gros aux besoins résultant d'une déficience ; la catégorie B renvoie aux besoins dus à des difficultés d'apprentissage et la catégorie C regroupe les besoins dus à un handicap (voir les définitions plus loin). Le tableau C6.1 récapitule les résultats de cette reclassification des catégories nationales. Ce tableau fait apparaître de grandes correspondances entre les catégories affectées à la catégorie internationale A, avec cependant quelques légères différences dans les appellations utilisées [par exemple, « handicap intellectuel/capacité d'apprentissage » (Suisse) ; « handicap intellectuel profond/incapacité sévère d'apprentissage » (Pays-Bas) ; « handicap intellectuel sévère » (Italie) ; « retard intellectuel moyen » (Hongrie)].

Le tableau C6.1 présente les différents cadres conceptuels auxquels les pays ont recours dans l'administration de l'enseignement spécial. Dans certains pays, bénéficient de l'enseignement spécial uniquement les élèves atteints d'incapacités médicalement reconnues (par exemple, République tchèque et Italie) alors qu'en Turquie, cet enseignement s'adresse également aux enfants précoces et surdoués et, dans d'autres encore, à des enfants diversement défavorisés (Suisse). Les élèves classés dans cette dernière catégorie sont en général pris en considération dans le modèle basé sur les ressources (par exemple, Finlande, Hongrie, Pays-Bas). Les élèves souffrant de troubles affectifs sont eux aussi perçus de façon très différente selon les pays. Ainsi, en Irlande, on considère que ces troubles résultent d'un handicap ; on estime en Finlande, qu'ils ont une origine plus relationnelle et dans d'autres pays qu'ils ont une cause clairement organique ; dans d'autres encore, ils n'apparaissent nulle part. Le modèle fondé sur les ressources fournies permet d'intégrer toutes les catégories d'élèves bénéficiant d'un soutien complémentaire, et comme il ne repose sur aucune définition nationale de l'enseignement spécial, il permet de procéder à des comparaisons internationales potentielles.

*L'enseignement répondant à des besoins spéciaux se définit à présent en termes de ressources publiques ou privées supplémentaires engagées pour le financement de cet enseignement.*

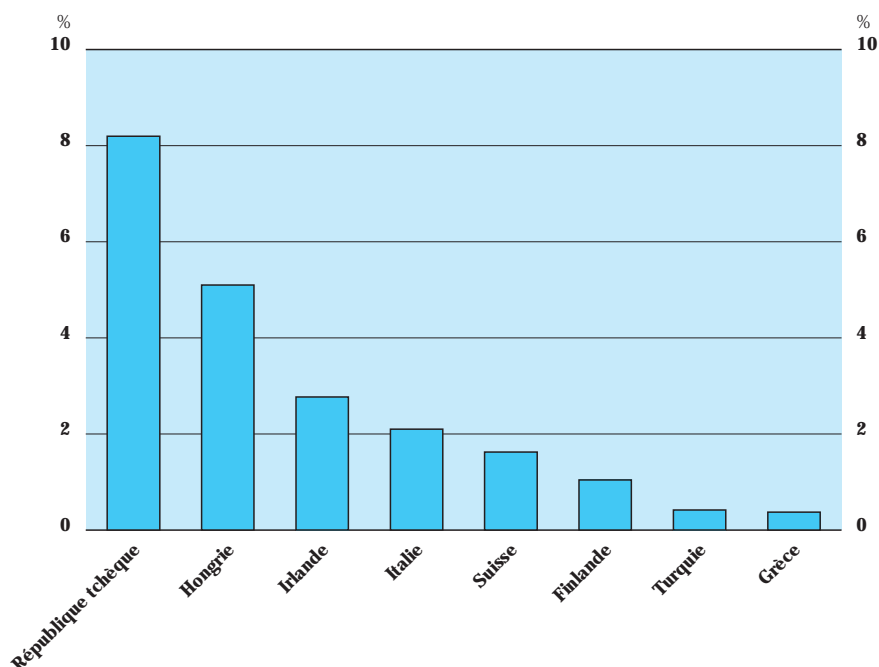
*Une nouvelle taxinomie internationale permet d'établir un classement des programmes nationaux mis en place pour répondre aux besoins éducatifs spéciaux.*

*La catégorie A correspond en gros aux besoins résultant d'une déficience ; la catégorie B aux besoins résultant de difficultés d'apprentissage et la catégorie C aux besoins liés à un handicap.*

*Les pays ont recours à des cadres conceptuels différents dans l'administration de l'enseignement spécial.*



Graphique C6.1. **Nombre d'élèves classés dans la catégorie internationale A, bénéficiant de ressources supplémentaires en pourcentage des élèves scolarisés dans le primaire et le 1<sup>er</sup> cycle du secondaire (1996)**



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage des élèves classés dans la catégorie internationale A.  
Source : OCDE.

Le graphique C6.1 montre les différences d'un pays à l'autre entre les élèves classés dans la catégorie A (pour laquelle les données sont les plus complètes). Le pourcentage d'élèves classés dans la catégorie A est relativement faible en Grèce et en Turquie, moyen en Finlande, en Irlande, en Italie et en Suisse et élevé en Hongrie et en République tchèque.

Si la catégorie B est prise en considération, le volume des prestations triple en Suisse, double en Finlande mais il reste inchangé dans les autres pays.

La catégorie C, qui concerne les prestations en faveur des élèves souffrant d'un handicap révèle l'ampleur des ressources supplémentaires consacrées à l'éducation de ces enfants. Les résultats montrent que les politiques d'éducation établissent une discrimination en faveur des élèves victimes d'incapacités et de handicaps (tableau C6.2).

### Structures d'accueil des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux

*Dans la plupart des pays, les établissements spéciaux accueillent uniquement les élèves des catégories A et B alors que les classes spéciales*

Le tableau C6.4 indique le nombre d'élèves fréquentant des établissements spéciaux, des classes spéciales dans des écoles ordinaires et des classes ordinaires dans des établissements ordinaires et la façon dont les élèves classés dans les catégories internationales A, B et C se répartissent entre ces différentes structures d'accueil. Il ressort de ce tableau que dans la plupart des pays, les établis-

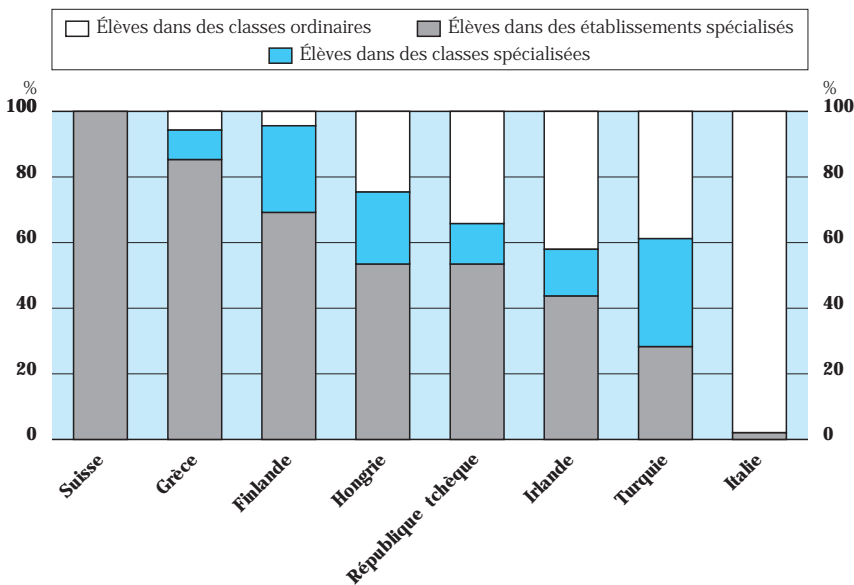
sements spéciaux accueillent uniquement les élèves des catégories A et B alors que les élèves des trois catégories sont accueillis dans des classes spéciales ainsi que dans des classes ordinaires. Le tableau C6.3 et le graphique C6.2 montrent comment sont répartis les élèves de la catégorie A entre les établissements spéciaux, les classes spéciales et les classes ordinaires. Cette répartition est très différente d'un pays à l'autre. En Italie, les écoles ou les classes spéciales n'accueillent presque pas d'élèves alors que dans la plupart des autres pays, malgré quelques variations, les élèves de la catégorie A sont de préférence scolarisés dans ce type de structure.

*et les classes ordinaires sont ouvertes aux élèves des trois catégories.*

Les pays de l'OCDE se trouvent dans une période de transition, passant de systèmes qui pour l'essentiel, scolarisaient à part les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux (en règle générale, classés en fonction de leurs déficiences respectives) à des systèmes plus intégrés visant à scolariser tous les élèves dans les mêmes établissements. Certains pays (tels que l'Italie) pratiquent l'intégration scolaire de ces élèves depuis longtemps. Beaucoup d'autres procèdent à des réformes en application des accords internationaux qui préconisent l'intégration pour des raisons d'équité et d'égalité des chances. Le débat se poursuit sur la question de savoir s'il est possible et souhaitable d'intégrer tous les élèves dans le circuit scolaire ordinaire. La nécessité de suivre l'évolution de cette situation et de fournir des données comparatives sur l'ampleur et la nature de l'intégration dans les différents systèmes éducatifs nationaux montre bien qu'il importe de développer un indicateur pertinent.

*Les pays de l'OCDE se trouvent dans une période de transition, entre des systèmes de scolarisation essentiellement séparés vers des systèmes davantage axés sur l'intégration scolaire de l'ensemble des élèves dans les mêmes établissements.*

**Graphique C6.2. Répartition en pourcentage des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux, bénéficiant de ressources supplémentaires et classés dans la catégorie internationale A selon la structure d'accueil (1996)**



*Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage des élèves dans des classes spécialisées.*

Source : OCDE.

*Les ressources supplémentaires consacrées aux élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux peuvent être de nature diverse.*

### Ressources et enseignement répondant à des besoins spéciaux

La définition même des ressources montre bien que les ressources supplémentaires consacrées aux élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux peuvent être de nature très diverse. Elles comprennent les ressources en personnel, c'est-à-dire aussi bien les enseignants et assistants d'enseignants que les auxiliaires médicaux ; les ressources en matériel telles que les aides ou supports de divers types ; et les ressources financières y compris les dispositifs de financement préférentiel en faveur de ces élèves. Dans la mesure où les traitements des enseignants constituent un poste majeur des dépenses d'éducation, le nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux par enseignant constitue un indicateur important dans ce domaine. Le tableau C6.5 indique le nombre d'élèves par enseignant pour les catégories internationales A, B et C, ventilés entre l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire. Aux fins de comparaison, le nombre d'élèves par enseignant dans l'enseignement ordinaire a été également indiqué (voir aussi l'indicateur B7).

*Dans l'ensemble des pays, le nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux par enseignant est relativement faible.*

Le nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux par enseignant est relativement faible, allant, pour les élèves de la catégorie A fréquentant des établissements spéciaux de 2.3 à 8.6 et, dans les classes spéciales des écoles ordinaires, de 1.7 à 10.7. Ces résultats révèlent un encadrement beaucoup plus important que pour les élèves en général, le nombre d'élèves par enseignant variant entre 11.2 et 27.9 dans le primaire, et entre 9.5 et 16 dans le premier cycle du secondaire. Ces résultats témoignent au moins pour une part de la complexité de la tâche enseignante et de la nécessité probable d'un enseignement personnalisé. Il est aussi évident que d'importantes ressources sont souvent mises à disposition sous forme d'enseignants de soutien, bien qu'il soit difficile d'obtenir les données correspondantes.

### Indicateur de l'enseignement répondant à des besoins spéciaux

Basé sur les ressources supplémentaires mises à disposition par les pays en faveur de l'enseignement spécialisé, cet indicateur amène à faire plusieurs constats :

D'abord, l'estimation de la proportion d'enfants ayant besoin d'un soutien supplémentaire varie beaucoup selon les pays.

L'utilisation de trois grandes catégories pour identifier les « causes » perçues de la difficulté éducative montre que la définition des « causes » varie selon les pays, et cette méthode semble être intéressante pour l'avenir. Le fait d'utiliser conjointement la définition des ressources et la classification en trois catégories contribue à gommer les divergences résultant simplement de différences dans la définition du concept de l'enseignement répondant à des besoins spéciaux et devrait faciliter une amélioration de la qualité des comparaisons internationales dans ce domaine.

Enfin les données révèlent de grandes différences d'un pays à l'autre dans le type d'établissement où sont scolarisés les élèves ayant des besoins spéciaux et, par conséquent, dans le mode de socialisation de ces élèves et dans leur parcours de scolarisation, qui peuvent être liés à une exclusion sociale ultérieure. De toute évidence, certains pays estiment possible de scolariser dans des classes ordinaires des élèves qui, dans d'autres systèmes nationaux le seraient dans des établissements spéciaux. C'est donc à la suite d'une démarche tout à fait arbitraire que les

chances dans la vie de ces élèves sont variables. Le recours croissant au concept de l'enseignement adapté aux besoins spéciaux et la tendance à l'intégration représentent conjointement un enjeu formidable du point de vue de la collecte de statistiques dans ce domaine.

Pour terminer, les ressources supplémentaires fournies, dont le taux d'encadrement plus favorable est une mesure indirecte, révèlent l'étendue du soutien complémentaire apporté aux élèves ayant des besoins spéciaux et à leurs écoles. On peut considérer qu'il s'agit là d'un effort fait par les pays pour améliorer, par une discrimination favorable, les chances s'offrant aux élèves souffrant d'incapacités, de difficultés d'apprentissage et de handicaps.

Plusieurs pays ne disposent pas de données nationales sur les élèves qui, malgré leurs besoins spéciaux sont scolarisés dans des classes ordinaires. Dans la mesure où les effectifs ainsi scolarisés augmentent avec la tendance à l'intégration, l'absence de données les concernant devient plus problématique et laisse entrevoir un domaine important où les systèmes de collecte de données pourraient encore s'enrichir.

Cet indicateur montre bien qu'une définition basée sur les ressources marque un progrès assez considérable dans la mise au point du cadre nécessaire pour fournir des données, comparables à l'échelle internationale, sur l'enseignement répondant à des besoins spéciaux.

Les méthodes nouvelles qui permettent de recueillir ces données sur une large échelle, y compris la quantification des ressources fournies dans ce contexte, favorisent une comparaison objective des différents systèmes. Si parallèlement, des travaux sont consacrés aux résultats de l'enseignement dispensé aux personnes ayant des besoins spéciaux, quelle que soit la structure où elles ont été scolarisées, les arguments philosophiques et éducatifs qui militent en faveur de l'intégration pourraient se doubler d'une justification économique.

## ■ DÉFINITIONS

Le pourcentage d'élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux, indiqués dans le tableau C6.2, est obtenu par division des effectifs scolaires ayant des besoins éducatifs spéciaux par le nombre total d'élèves ayant l'âge de l'obligation scolaire (multiplié par 100). Sauf indication contraire, les élèves pris en considération sont scolarisés aux niveaux 1 et 2 de la CITE. Les chiffres relatifs aux élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux sont établis sur la base d'une scolarisation à temps complet.

Les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux se définissent en termes de ressources publiques et privées supplémentaires fournies pour le financement de leur formation. On entend par « ressources supplémentaires », les ressources mises à disposition en plus des ressources qui le sont généralement pour les élèves suivant sans difficulté un cursus normal. Sauf indication contraire, les résultats indiqués dans le tableau concernent à la fois les établissements publics et privés.

Les chiffres basés sur les catégories nationales de besoins éducatifs spéciaux, à supposer que les pays aient recours à ce type de classement, ont été regroupés en trois catégories internationales A, B et C.

*Les données portent sur l'année scolaire 1995/96, sauf indication contraire, et proviennent d'une étude UOE sur l'enseignement spécialisé, réalisée en 1996/97 (pour plus de détails, voir l'annexe 3).*

- La catégorie A désigne les besoins éducatifs pour lesquels il existe une norme sur laquelle un large accord intervient – les élèves aveugles et malvoyants, les élèves sourds et malentendants, les élèves handicapés mentaux sévères et profonds, les polyhandicapés, etc.
- La catégorie B désigne les besoins éducatifs des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage qui ne semblent pas directement ou principalement imputables à des facteurs qui conduiraient à les classer dans les catégories A ou C.
- La catégorie C désigne les besoins éducatifs dont on pense qu'ils découlent principalement de facteurs socio-économiques, culturels ou linguistiques.

Les établissements spéciaux sont des structures à part, gérés en dehors des établissements scolaires ordinaires. Les classes spéciales sont des classes ou des unités rattachées à des écoles ordinaires. Les effectifs d'enseignants, à partir duquel le nombre d'élèves par enseignant est calculé dans le tableau C6.5, renvoient, sauf indication contraire, à l'ensemble des effectifs à plein-temps et à temps partiel, exprimé en équivalent plein-temps).

Tableau C6.1. **Reclassement des catégories nationales de besoins éducatifs spéciaux dans les catégories internationales A, B et C (1996)**

	Catégorie internationale A	Catégorie internationale B	Catégorie internationale C
République tchèque	i retardé mental ii déficience auditive iii déficience visuelle iv déficience du langage v déficience motrice vi poly-handicap vii enfant hospitalisé viii troubles du développement, du comportement et de l'apprentissage ix autres handicaps x enfant de santé fragile		
Finlande	i retard mental moyen ii déficience auditive iii déficience visuelle iv déficience motrice et autres v autres	i retard mental léger ii déficience du développement affectif et social iii troubles spécifiques de l'apprentissage iv enseignement de soutien	i immigré/émigré
Grèce	i aveugle – malvoyant ii sourd – malentendant iii handicapé physique iv retardé mental	i autistes	i troubles de l'apprentissage
Hongrie	i retard mental léger ii retard mental moyen iii déficience visuelle iv déficience auditive v déficience motrice vi déficience de la parole vii autres déficiences		i enfant appartenant à une minorité ethnique ii élève défavorisé/élève à risque
Irlande	i déficient visuel ii déficient auditif iii déficient mental moyen iv déficient mental modéré v déficient moteur vi troubles spécifiques de la parole et du langage vii troubles spécifiques de l'apprentissage viii retardé mental sévère et profond ix poly-handicapé	i enfant ayant besoin d'un enseignement de soutien ii enfant atteint de troubles affectifs iii enfant atteint de troubles affectifs sévères	i enfant du voyage ii jeune délinquant iii enfant de réfugié iv enfant issu d'un milieu défavorisé et scolarisé dans un établissement ordinaire
Italie	i déficience visuelle ii déficience auditive iii retard mental léger (psychiatrique) iv retard mental sévère (psychiatrique) v déficience physique légère vi déficience physique sévère vii poly-handicapé		
Suisse	i retard mental réeducable ii retard mental éducatif iii poly-handicapé iv incapacité motrice v troubles du comportement vi sourd ou malentendant vii troubles du langage viii déficience visuelle ix maladie chronique/nécessitant une hospitalisation prolongée x poly-handicap	i troubles de l'apprentissage/classes d'initiation ii troubles de l'apprentissage/classes spéciales iii troubles de l'apprentissage/classes à orientation professionnelle iv troubles du comportement v incapacité motrice vi déficience sensorielle et du langage vii élève malade/classe assurée en milieu hospitalier viii autres relevant du « programme d'enseignement spécial »	i langue maternelle étrangère
Turquie	i déficient visuel ii déficient auditif iii handicapé orthopédique iv retard mental réeducable v retard mental éducatif vi déficience de la parole vii atteint d'une maladie chronique	i précoce et surdoué	

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

Tableau C6.2. **Nombre d'élèves appartenant aux catégories internationales A, B et C bénéficiant de ressources supplémentaires en pourcentage des élèves dans le primaire et le 1<sup>er</sup> cycle du secondaire et du total des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et bénéficiant de ressources supplémentaires (calculs basés sur le nombre d'individus) (1996)**

	En pourcentage des élèves dans le primaire et le 1 <sup>er</sup> cycle du secondaire			En pourcentage des étudiants bénéficiant de ressources supplémentaires		
	Catégorie internationale A	Catégorie internationale B	Catégorie internationale C	Catégorie internationale A	Catégorie internationale B	Catégorie internationale C
République tchèque	8.2	a	a	m	m	m
Finlande	1.0	13.2	1.7	6.5	82.8	10.7
Grèce	0.4	(n)	0.9	30.0	n	70.0
Hongrie	5.1	a	11.1	31.5	a	68.5
Irlande	2.8	6.6	(14.2)	(11.8)	(27.9)	(60.3)
Italie	2.1	a	a	100.0	a	a
Suisse	1.6	4.2	0.4	28.0	64.8	7.2
Turquie	0.4	n	a	99.3	0.8	a
Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m

Tableau C6.3. **Nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et bénéficiant de ressources supplémentaires en pourcentage du total des élèves dans le primaire et le 1<sup>er</sup> cycle du secondaire et pourcentage d'élèves classés dans la catégorie internationale A, en fonction de la structure d'accueil (calculs basés sur le nombre d'individus) (1996)**

	Élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux en pourcentage des élèves dans le primaire et le 1 <sup>er</sup> cycle du secondaire			Répartition des élèves classés dans la catégorie internationale A par structure d'accueil		
	Pourcentage d'élèves dans les établissements spécialisés	Pourcentage d'élèves dans les classes spécialisées des établissements ordinaires	Pourcentage d'élèves dans les classes ordinaires des établissements ordinaires	Pourcentage d'élèves dans les établissements spécialisés	Pourcentage d'élèves dans les classes spécialisées des établissements ordinaires	Pourcentage d'élèves dans les classes ordinaires des établissements ordinaires
République tchèque	4.4	1.0	2.8	53.5	12.3	34.3
Finlande	1.9*	1.1	11.3	69.2	26.4	4.3
Grèce	2.1*	0.9	n	85.4	8.9	5.7
Hongrie	2.7	1.1	12.3	53.5	21.9	24.7
Irlande	1.4	0.4	(21.7)	43.8	14.2	(42.0)
Italie	0.04	n	2.1*	1.9	0.2	97.9
Suisse	1.6	4.6	m	100.0	n	n
Turquie	0.1	0.1	0.2	28.1	32.6	39.3
Royaume-Uni	1.2	x	1.6	m	m	m

Tableau C6.4. **Nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et bénéficiant de ressources supplémentaires et pourcentage d'élèves dans les catégories internationales A, B et C selon la structure d'accueil (1996)**

	Établissements spécialisés			Classes spécialisées des établissements ordinaires			Classes ordinaires des établissements ordinaires			
	Nombre d'élèves	Pourcentage d'élèves dans la catégorie internationale A	Pourcentage d'élèves dans la catégorie internationale B	Nombre d'élèves	Pourcentage d'élèves dans la catégorie internationale A	Pourcentage d'élèves dans la catégorie internationale B	Nombre d'élèves	Pourcentage d'élèves dans la catégorie internationale A	Pourcentage d'élèves dans la catégorie internationale B	Pourcentage d'élèves dans la catégorie internationale C
République tchèque	47 543	100.0	a	10 896	100.0	a	30 445	100.0	a	a
Finlande	11 353	53.8	46.2	6 159	26.3	73.7	66 478	0.4	0.7	98.9
Grèce	3 276*	99.8	0.2	9 282	3.7	n	218	100.0	n	n
Hongrie	29 219	100.0	n	11 948	100.0	n	132 145	10.2	n	89.8
Irlande	7 530*	87.5	6.4	2 289*	100.0	n	(121 160)*	4.7	30.9	64.4
Italie	1 737	100.0	a	180	a	a	91 594*	100.0	a	a
Suisse	12 557	100.0	n	32 329	n	90.0	m	n	m	m
Turquie	7 504	100.0	n	8 733	100.0	n	10 498	98.1	1.9	a
Royaume-Uni	114 420	m	m	x	m	m	1 362 180	m	m	m

\* Établissements publics seulement.

() Les données entre parenthèses sont des estimations.

Hongrie : Sont aussi inclus des élèves du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire.

Royaume-Uni : Sont aussi inclus des élèves du préscolaire et du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

Tableau C6.5. **Nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et bénéficiant de ressources supplémentaires par enseignant et nombre d'élèves par enseignant dans les établissements ordinaires en équivalent plein-temps, par niveau d'enseignement et catégorie internationale (1996)**

	Toutes catégories			Catégorie internationale A			Catégorie internationale B			Catégorie internationale C		
	Primaire et 1 <sup>er</sup> cycle du secondaire	Primaire	1 <sup>er</sup> cycle du secondaire	Primaire et 1 <sup>er</sup> cycle du secondaire	Primaire	1 <sup>er</sup> cycle du secondaire	Primaire et 1 <sup>er</sup> cycle du secondaire	Primaire	1 <sup>er</sup> cycle du secondaire	Primaire et 1 <sup>er</sup> cycle du secondaire	Primaire	1 <sup>er</sup> cycle du secondaire
<b>Établissements spécialisés</b>												
République tchèque	7.0	7.0	a	7.0	7.0	a	a	a	a	a	a	a
Finlande	4.5	m	m	4.5	m	m	5.7	m	m	m	m	m
Grèce	5.0*	5.4	3.0	5.0*	5.4	3.0	3.5	3.5	m	m	m	m
Hongrie	4.2	3.7	12.2	4.2	3.7	12.2	a	a	a	m	m	m
Irlande	6.9* **	m	m	8.6* **	m	m	8.0* **	m	m	(8.8)* **	m	m
Italie	2.3**	2.4**	1.5**	2.3**	2.4**	1.5**	a	a	a	a	a	a
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	5.8	5.8	a	5.8	5.8	a	m	m	m	a	a	a
Royaume-Uni	6.6**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
<b>Classes spécialisées des établissements ordinaires</b>												
République tchèque	10.2	10.2	a	10.2	10.2	a	a	a	a	a	a	a
Finlande	7.4	m	m	6.3	m	m	10.5	m	m	m	m	m
Grèce	12.1	13.6	2.7	3.0	5.3	2.7	a	a	a	13.7	13.7	m
Hongrie	m	m	m	m	m	m	a	a	a	m	m	m
Irlande	9.8* **	m	m	9.8* **	m	m	m	m	m	(15.2)* **	(15.2)* **	m
Italie	1.7*	1.6*	2.3*	1.7*	1.6*	2.3*	a	a	a	a	a	a
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	10.7	10.7	a	10.7	10.7	a	m	m	m	a	a	a
Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
<b>Établissements ordinaires</b>												
République tchèque	20.4	13.0										
Finlande	16.8	12.4										
Grèce	15.0	11.4										
Hongrie	12.2	9.5										
Irlande	22.6	15.8										
Italie	11.2	10.8										
Suisse*	15.9	13.0										
Turquie	27.9	a										
Royaume-Uni	21.3	16.0										

Turquie : données de 1995.

Irlande, Pays-Bas : les données incluent le 2<sup>e</sup> cycle du secondaire.

\* Établissements publics seulement.

\*\* Enseignants à plein-temps seulement.

() Les données entre parenthèses sont des estimations.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.