

# Besoins éducatifs particuliers

STATISTIQUES ET INDICATEURS

ENSEIGNEMENT ET COMPÉTENCES



© OCDE, 2000

© Logiciel, 1987-1996, Acrobat, marque déposée d'ADOBE.

Tous droits du producteur et du propriétaire de ce produit sont réservés. L'OCDE autorise la reproduction d'un seul exemplaire de ce programme pour usage personnel et non commercial uniquement. Sauf autorisation, la duplication, la location, le prêt, l'utilisation de ce produit pour exécution publique sont interdits. Ce programme, les données y afférentes et d'autres éléments doivent donc être traités comme toute autre documentation sur laquelle s'exerce la protection par le droit d'auteur.

Les demandes sont à adresser au :

Chef de la division des Publications  
Direction des relations publiques et de la communication  
2, rue André-Pascal  
75775 Paris, Cedex 16, France.

# Besoins éducatifs particuliers

## Statistiques et indicateurs



## ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

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

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

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

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

*Les principaux objectifs du Centre sont les suivants :*

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

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

*Also available in English under the title:*

SPECIAL NEEDS EDUCATION  
Statistics and Indicators

© OCDE 2000

Les permissions de reproduction partielle à usage non commercial ou destinée à une formation doivent être adressées au Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, France, Tél. (33-1) 44 07 47 70, Fax (33-1) 46 34 67 19, pour tous les pays à l'exception des États-Unis. Aux États-Unis, l'autorisation doit être obtenue du Copyright Clearance Center, Service Client, (508) 750-8400, 222 Rosewood Drive, Danvers, MA 01923 USA, or CCC Online: <http://www.copyright.com/>. Toute autre demande d'autorisation de reproduction ou de traduction totale ou partielle de cette publication doit être adressée aux Editions de l'OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 Paris Cedex 16, France.

## AVANT-PROPOS

En 1995, le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'OCDE a publié une première série de données destinées à établir des comparaisons dans le domaine de l'enseignement répondant à des besoins particuliers. Ces travaux ont renforcé l'idée qu'il fallait définir un cadre de comparaison différent afin d'obtenir des comparaisons fiables et pertinentes. En 1996, les premiers échanges ont été engagés avec les pays en vue de mettre au point une définition fondée sur les moyens engagés au titre de ce type d'enseignement. Cette définition permet d'éliminer les différences nationales dans l'interprétation de notions telles que celle des besoins éducatifs particuliers, qui vise des populations très diverses d'élèves ayant du mal à accéder au programme d'enseignement ordinaire.

Parallèlement, l'UNESCO a revu ses critères de classification internationale de l'éducation (CITE) et a actualisé et reformulé la définition des besoins éducatifs particuliers afin de refléter les nouvelles orientations prises par les pouvoirs publics. A cette occasion, un éventail beaucoup plus large d'élèves et tous les types d'établissements scolaires ont été pris en considération. En outre, l'idée est émise dans le nouvel énoncé que des moyens supplémentaires seraient peut-être nécessaires pour permettre aux établissements scolaires d'aider plus efficacement les élèves à accéder aux programmes scolaires ordinaires.

Il est apparu clairement que pour permettre des comparaisons utiles aux pouvoirs publics, une stratégie fondée sur les moyens exigerait de répartir les élèves, relevant de cette définition, selon un système simple de classification. Les pays se sont mis d'accord sur une classification des élèves en trois catégories transnationales A, B et C. Sans entrer dans le détail, ces catégories comprennent :

- les élèves dont les incapacités ont des origines manifestement organiques (catégorie A) ;
- les élèves qui souffrent de troubles de l'apprentissage sans raison particulière (catégorie B) ; et
- les élèves dont les difficultés résultent d'inégalités sociales (catégorie C).

Les données communiquées dans cet ouvrage sont établies à partir de la mise en pratique de ce système.

Ce volume offre un compte rendu exhaustif de l'évolution des travaux et apporte des éléments d'information qualitatifs permettant de replacer les données quantitatives dans leur contexte. Il présente des ventilations selon les catégories transnationales ainsi que des comparaisons établies à partir du mode de classification décrit.

Les travaux ont été en partie financés au moyen d'une contribution supplémentaire de l'OSERS (Direction des services de l'enseignement spécial et de l'intégration), du Department of Education des États-Unis, et par la DGXXII de l'Union européenne.

Cet ouvrage a été établi par le consultant chargé de diriger le projet, M. Colin Robson, ainsi que par M. Peter Evans et Mme Marcella Deluca du Secrétariat du CERI, en collaboration étroite avec les pays concernés. Les auteurs souhaitent remercier M. Michael Bruneforth (OCDE/SID) et Mme Maree Galland (OCDE/CERI) pour leur contribution à la réalisation du volume. Ce dernier est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE.



## TABLE DES MATIÈRES

<i>Chapitre 1</i> <b>Introduction</b> .....	7
Généralités .....	7
Définitions pratiques des catégories transnationales.....	9
Notes.....	9
Symboles des données manquantes .....	10
Codes des pays Membres de l'OCDE.....	10
 <i>Chapitre 2</i> <b>Élaboration de l'instrument de collecte de données</b> .....	 11
Généralités .....	11
Réunion des représentants nationaux.....	11
Liens avec l'exercice UOE de collecte de données.....	12
Définition concrète des besoins éducatifs particuliers.....	13
Classification des besoins éducatifs particuliers.....	13
Indicateurs de l'enseignement .....	13
Premières données à recueillir.....	13
Impact des visites et participation des pays .....	14
Visites pilotes.....	14
Seconde réunion des représentants nationaux .....	24
Essais sur le terrain .....	26
 <i>Chapitre 3</i> <b>Analyse des données qualitatives</b> .....	 27
Généralités .....	27
Législations.....	27
Facteurs favorables et préjudiciables à l'équité et à l'intégration scolaire.....	28
Définition de l'enseignement spécial pour la collecte de statistiques.....	29
Utilisation de catégories .....	30
Niveau des ressources allouées .....	31
Classification en catégories transnationales .....	31
Conclusions.....	32
 <i>Chapitre 4</i> <b>Analyse comparative des données quantitatives fondées sur les catégories nationales d'incapacités</b> .....	 55
Généralités .....	55
Méthode.....	55
Données sur les différentes catégories d'incapacités .....	56
Description par catégorie.....	61
Autres considérations relatives aux difficultés d'apprentissage.....	72
Conclusions.....	76

<b>Chapitre 5 Analyse des données quantitatives destinées aux catégories transnationales A, B et C</b> .....	79
Généralités .....	79
Nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.....	79
Catégories transnationales A, B et C .....	82
Données quantitatives relatives à la catégorie transnationale A.....	83
Structures d'accueil .....	85
Données quantitatives relatives à la catégorie transnationale B.....	86
Structures d'accueil .....	87
Données quantitatives relatives à la catégorie transnationale C.....	89
Effectifs et pourcentages globaux .....	89
Structures d'accueil .....	90
Réflexions et résumé .....	91
<b>Chapitre 6 Analyse complémentaire des données quantitatives</b> .....	93
Introduction.....	93
Écoles spéciales .....	93
Classes spéciales .....	94
Classes ordinaires.....	94
Nombre relatif de garçons et de filles ayant des besoins éducatifs particuliers .....	95
Réflexions .....	98
Taux d'encadrement.....	98
Répartition par âge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.....	100
Réflexions .....	100
Niveaux de la CITE .....	100
Ressources.....	104
<b>Chapitre 7 Réflexions et conclusions</b> .....	107
Références .....	110
Questionnaire .....	111
Note sur le questionnaire .....	115
<i>Annexes :</i>	
1. Rapports entre catégories dans les différents systèmes nationaux et la catégorisation internationale croisée.....	119
2. Classification "CITE" des niveaux d'éducation.....	121
3. Tableaux de données .....	127
4. Notes sur les tableaux de données.....	147
5. Feuille d'annotation .....	163

## INTRODUCTION

### Généralités

Les performances des systèmes nationaux d'éducation n'ont jamais suscité autant d'intérêt. Chaque pays Membre de l'OCDE se préoccupe du niveau de ses élèves et des types de formation suivis alors même qu'ils planifient et mettent en œuvre des réformes éducatives dans le cadre d'une stratégie visant à faire entrer la nation dans l'économie du savoir.

Les élèves souffrant de handicaps, de difficultés d'apprentissage et d'inégalités sociales, que nous désignerons par l'expression générique " Élèves ayant des besoins éducatifs particuliers" dans la présente monographie, n'échappent pas au mouvement général. Aussi, des programmes de réformes sont-ils élaborés pour les aider à améliorer leurs compétences et à mieux s'intégrer dans la société et le monde du travail. En effet, les tendances démographiques sont telles que d'ici quelques années, sous l'effet conjugué de l'accroissement du nombre de retraités et de la diminution des taux de natalité, nos économies auront besoin de toutes les compétences disponibles pour subsister.

Dans cette entreprise, il paraît indispensable de rassembler des statistiques et de construire les indicateurs sur les systèmes d'enseignement et c'est l'OCDE qui, en collaboration avec l'UNESCO et l'Union européenne, a piloté cet exercice. Force est toutefois de constater que les besoins éducatifs particuliers n'ont pas bénéficié d'une attention suffisante, d'où la rareté des données dans ce domaine.

En 1995, l'OCDE a publié la première série exhaustive de données qui devaient permettre l'examen comparatif des activités éducatives en faveur des élèves souffrant d'incapacités et de problèmes sociaux dans les pays de l'OCDE. Ces travaux ont montré que les définitions employées différaient tellement d'un pays à l'autre que les comparaisons étaient pratiquement impossibles, mais les écarts relevés étaient assez significatifs pour laisser entrevoir des disparités importantes dans les services assurés.

La présente monographie s'inscrit dans le prolongement de ces travaux. On y trouve la description des premières étapes d'un exercice dont le but est d'améliorer la qualité des données de la base et, par là même, la comparabilité internationale et in fine la qualité des politiques d'éducation à l'égard des élèves handicapés et défavorisés. C'est la première fois que l'on tente de constituer un vaste ensemble de statistiques comparables entre les pays Membres de l'OCDE pour un éventail aussi large de difficultés d'apprentissage.

A une date plus récente, la révision de la classification internationale type de l'éducation (CITE), l'instrument employé pour définir la nature des statistiques sur l'éducation à recueillir à l'échelle internationale, a donné une raison supplémentaire d'innover dans ce domaine. Dans la version initiale de la classification, l'enseignement spécial était par définition celui qui était dispensé dans des établissements spécialisés ; cette définition qui était totalement coupée de la réalité tant théorique que pratique dans de nombreux pays, limitait en soi l'intérêt qu'il y avait à rassembler des données dans ce domaine.

Dans la nouvelle version de la CITE (CITE-97), on a tenté de remédier à cette situation en optant pour la nouvelle définition suivante :

L'éducation répondant aux besoins éducatifs spéciaux : il s'agit des interventions et du soutien éducatif destinés à répondre aux *besoins éducatifs spéciaux*. L'expression " besoins éducatifs spéciaux " remplace

aujourd'hui l'expression " éducation spéciale ", cette dernière désignant principalement l'enseignement destiné aux enfants handicapés qui est dispensé dans des établissements scolaires ou des institutions spéciales différents des établissements du système scolaire et universitaire ordinaire et situés en dehors de ce système. Or, dans beaucoup de pays aujourd'hui, nombreux sont les enfants handicapés qui fréquentent des établissements du système ordinaire. En outre, la notion " d'enfants présentant des besoins éducatifs spéciaux " est plus large que celle d'" enfants handicapés ", quel que soit le type du handicap, et s'étend aux enfants dont l'échec scolaire est dû à toute autre raison que le handicap, raisons dont on sait aujourd'hui qu'elles sont susceptibles d'entraver le progrès optimal de l'enfant. Les enfants entrant dans cette catégorie bénéficient d'un soutien complémentaire dans la mesure où les établissements scolaires doivent adapter leurs programmes, leurs pédagogies et leur organisation et/ou ont besoin de ressources en personnel et de moyens financier supplémentaires pour susciter chez ces élèves un apprentissage plus efficace et plus productif (UNESCO, 1997).

A l'évidence, cette définition modifie en profondeur et actualise celle de l'éducation spéciale surtout en ce qui concerne les ressources mises à disposition. Elle suppose par ailleurs nécessairement des dispositions pratiques assez différentes pour les besoins de la collecte statistique.

Comme on l'a noté plus haut, les travaux antérieurs avaient montré la difficulté qu'il y a à comparer les données des différents pays sur les besoins éducatifs particuliers. Deux principaux problèmes avaient été évoqués. D'abord, les " besoins éducatifs particuliers " s'entendent diversement selon les pays. Certains désignent par cette expression uniquement les enfants qui présentent une incapacité au sens classique, alors que d'autres nomment ainsi un éventail plus large d'élèves, souffrant par exemple de handicaps, de difficultés d'apprentissage ou d'inégalités sociales. Ensuite, du fait que les pays ont recours à des libellés très variables pour définir les incapacités et les difficultés d'apprentissage, on ne sait pas au juste si les évaluations quantitatives d'une catégorie donnée sont comparables à l'échelle internationale. En outre, dans les milieux de l'enseignement spécial, on se demande en particulier si les catégories descriptives dérivées des classifications médicales sont utiles à des fins éducatives. On considère que les catégories basées sur les incapacités n'influent que dans une certaine mesure sur les services éducatifs proposés ou sur l'élaboration des programmes d'enseignement, lesquels doivent inévitablement tenir compte de l'enfant dans sa globalité. Ainsi, les catégories établies à partir de descriptifs médicaux sont au mieux d'une utilité limitée pour l'élaboration de la politique de l'éducation, ce à quoi doivent pourtant surtout servir les données recueillies à l'OCDE en fonction des paramètres de la CITE.

Ces remarques militent par conséquent en faveur d'une nouvelle stratégie. C'est pourquoi, après proposition du Secrétariat de l'OCDE et en consultation avec les pays Membres, il a été décidé d'aborder le problème de la façon suivante. Afin d'éliminer les différences d'un pays à l'autre dans la définition de l'enseignement répondant à des besoins spéciaux, il fallait trouver un moyen de repérer et d'englober tous les élèves auxquels des moyens supplémentaires sont accordés pour les aider à suivre le programme scolaire.

Il a été décidé de déterminer ce groupe d'élèves à l'aide d'une stratégie fondée sur les ressources mises à disposition et par conséquent axée sur l'offre. Cette méthode a l'avantage de privilégier l'aspect éducatif tout en répondant aux critères retenus dans la version 1997 de la CITE.

Selon la définition arrêtée d'un commun accord, " les personnes ayant des besoins éducatifs particuliers se définissent par les ressources publiques ou privées supplémentaires engagées pour le financement de leur éducation ". Pour que cette définition soit utilisée de manière cohérente, il faut s'entendre sur la définition du mot SUPPLÉMENTAIRE et déterminer les divers types de RESSOURCES ENGAGÉES possibles à envisager.

On désigne par " moyens supplémentaires ", les ressources allouées en plus de celles qui le sont généralement lorsqu'on ne tient pas compte des besoins des élèves susceptibles d'avoir du mal à suivre un cursus ordinaire<sup>1</sup>.

---

8 1. Le terme « élèves » est utilisé dans l'ensemble du document indépendamment du niveau d'enseignement.

Les ressources sont de nature diverse :

- *Les ressources en personnel.* Elles peuvent correspondre, par exemple, à un taux d'encadrement plus favorable que dans les classes ordinaires où il n'est pas tenu compte des élèves ayant des besoins particuliers ; à un effectif plus important d'enseignants ou d'aide-éducateurs ou d'autres types de personnel (à temps plein ou non), aux programmes de formation destinés aux enseignants et aux autres personnels pour les préparer à s'occuper d'élèves ayant des besoins particuliers.
- *Les ressources en matériel.* Ces ressources englobent les aides ou soutiens divers (aides auditives par exemple) ; les transformations ou aménagements opérés dans la salle de classe ; les matériels pédagogiques spécialisés.
- *Les ressources financières.* Ces ressources comprennent les systèmes de financement qui privilégient les élèves ayant des besoins particuliers (et aussi les classes qui sont notoirement ou présumément fréquentées par ce type d'élèves) ; les dispositifs qui consistent à prélever dans la dotation globale un crédit destiné aux besoins éducatifs particuliers ; les transferts effectués au profit de l'enseignement répondant à des besoins particuliers ; les dépenses en personnel et en ressources matérielles.

Toute la question est de savoir si ces ressources sont effectivement allouées lorsque les élèves ont des difficultés particulières à accéder au programme ordinaire, afin de faciliter leur instruction.

La méthode des " ressources " a pour résultat, entre autres, de regrouper des élèves dont les difficultés d'apprentissage ont des origines très diverses et il a été admis qu'un tel groupe devrait lui-même être subdivisé. A cette fin, on a conçu un système de classification en trois catégories selon les causes perçues de l'échec scolaire. Les pays sont invités à opérer une reclassification de leurs propres données en fonction de ce système et des définitions pratiques indiquées.

### Définitions pratiques des catégories transnationales

Les trois catégories, établies d'un commun accord, sont appelées A, B et C. Chacune est définie ci-dessous.

La *catégorie A* désigne les besoins éducatifs pour lesquels il existe une norme généralement convenue – les élèves aveugles et mal-voyants, sourds et mal-entendants, arriérés mentaux sévères et profonds, et polyhandicapés. Il s'agit d'affections qui touchent des élèves de tous les milieux socio-professionnels. En règle générale, elles peuvent être mesurées à l'aide d'instruments appropriés et de critères convenus. D'un point de vue médical, il s'agit en règle générale de troubles d'origine organique (liés par exemple à des déficiences sensorielles, motrices ou neurologiques).

La *catégorie B* désigne les besoins éducatifs des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage qui ne semblent pas attribuables directement ou principalement 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 élèves dans ce cas sont en général issus d'un milieu défavorisé ou atypique que l'éducation vise à compenser.

Ces notions et définitions sont développées dans les chapitres qui suivent. Les données recueillies en fonction de ces nouveaux paramètres y sont également présentées. Le chapitre suivant explique la méthode employée pour mettre au point l'instrument de collecte, lequel est décrit à la fin du texte.

### Notes

Le rapport présenté ici est le fruit d'une étroite collaboration entre le secrétariat du CERI/OCDE et les représentants des pays participants de sorte que les données présentées sont les plus exactes qu'on puisse réunir.

Dans le rapport, les comparaisons portent uniquement sur l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire. Ce choix a été fait en raison des données dont on disposait et de leur qualité. En effet, il est beaucoup plus difficile d'obtenir des données pertinentes pour les autres niveaux d'enseignement.

### **Symboles des données manquantes**

Quatre symboles sont utilisés dans les tableaux et les graphiques pour signaler les données manquantes:

- a* Sans objet
- m* donnée non disponible
- n* Ordre de grandeur négligeable ou nul
- x* Donnée incluse sous une autre rubrique/dans une autre colonne du tableau

### **Codes des pays Membres de l'OCDE**

Allemagne	DEU	Italie	ITA
Australie	AUS	Japon	JPN
Autriche	AUT	Luxembourg	LUX
Belgique	BEL	Mexique	MEX
Canada	CAN	Nouvelle-Zélande	NZL
Corée	KOR	Pays-Bas	NLD
Danemark	DNK	Pologne	POL
Espagne	ESP	Portugal	PRT
États-Unis	USA	République tchèque	CZE
France	FRA	Royaume-Uni	UKM
Finlande	FIN	Suède	SWE
Grèce	GRC	Suisse	CHE
Hongrie	HUN	Turquie	TUR
Irlande	IRL	Norvège	NOR
Islande	ISL		

## ÉLABORATION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES

### Généralités

L'instrument de collecte à élaborer pour atteindre les objectifs examinés dans le précédent chapitre a été mis au point à l'automne 1996 et durant l'année 1997. Les propositions initiales ont été étudiées à l'occasion des réunions d'un petit groupe de pilotage représentant l'OCDE, l'UNESCO et EUROSTAT (l'organe responsable des statistiques aux Communautés européennes) et la Direction générale de l'éducation, de la formation et de la jeunesse de la Commission européenne (DGXXII). Un large accord est intervenu sur la méthode à employer. Le groupe a notamment jugé très souhaitable que dans un premier temps l'instrument reprenne la procédure générale, la terminologie et les conventions adoptées dans l'exercice annuel UOE de collecte de données. Une grande quantité d'éléments d'information sur la nature et le fonctionnement des systèmes nationaux d'éducation est recueillie annuellement sous la houlette de l'UNESCO, de l'OCDE et d'EUROSTAT (UOE).

Les données relatives aux besoins éducatifs particuliers, recueillies par l'UOE, portaient uniquement sur les élèves fréquentant des établissements spéciaux ce qui, comme on l'a vu dans le premier chapitre, ne donne qu'une idée partielle, voire, dans bien des pays, trompeuse ou fautive, des services d'enseignement dont disposent les élèves ayant des BEP. De l'avis général, le fait de rattacher d'un point de vue conceptuel l'étude à l'exercice de collecte UOE aurait un avantage : dans de nombreux pays, en effet, les personnes chargées de recueillir les statistiques nationales s'occuperaient sans doute de communiquer les données pour l'étude sur les besoins particuliers et trouveraient donc leur tâche plus facile. A long terme, l'objectif était aussi d'intégrer la collecte de données sur les besoins éducatifs particuliers à l'exercice général, si toutefois cette étude initiale démontrait la viabilité de cette méthode.

### Réunion des représentants nationaux

C'est suivant la méthode convenue par le groupe de pilotage qu'ont été formulées les propositions présentées lors d'une réunion de représentants et d'experts nationaux en octobre 1996. Cette assemblée regroupait pour l'essentiel des représentants des pays Membres de l'OCDE mais aussi quelques-uns de l'UNESCO.

Les représentants se sont mis d'accord sur le cadre conceptuel de l'étude, sur les données à recueillir initialement, sur la participation des pays à une série de projets pilotes et sur le champ couvert par ces derniers. Ces projets avaient pour but d'étudier les questions soulevées par ce type de collecte. Ils devaient surtout être un moyen de déterminer les données sans doute aisément accessibles parce qu'elles étaient déjà recueillies à l'échelle nationale et celles qui n'étaient pas collectées mais présenteraient un intérêt pour le pays concerné et pourraient être rassemblées sans nécessités d'importants moyens supplémentaires.

Les représentants de chacun des pays participants à la réunion ont présenté l'optique dans laquelle leur système éducatif national envisage les besoins éducatifs particuliers et indiqué les statistiques recueillies dans ce domaine. Fait remarquable, ces systèmes dans leur quasi-totalité se trouvent à cet égard dans une phase de transition. L'intégration scolaire est une tendance très courante (autrement dit, les pays passent d'un système dans lequel les élèves ayant des besoins particuliers sont scolarisés dans des écoles ou des unités distinctes sur le plan tant géographique qu'administratif à un système dans lequel ces élèves fréquentent des écoles et des classes ordinaires). Cette évolution semble en partie liée au fait qu'un grand nombre de pays

souhaitent se conformer aux règles des Nations Unies en faveur des personnes ayant des besoins particuliers et, d'une façon plus générale, s'orienter vers un accès égal pour tous aux services.

La décentralisation des systèmes éducatifs est une autre tendance, presque aussi courante, dont il a été fait état ; grâce à celle-ci, les décisions et responsabilités (notamment en ce qui concerne l'affectation des ressources) relèvent d'instances d'un rang inférieur (des municipalités plutôt que de l'État ou de la région par exemple). Certes, cette évolution ne vise pas expressément les besoins éducatifs particuliers, mais elle soulève certains problèmes dans ce domaine, du fait peut-être de la nature complexe de ce dernier. Elle va sans doute aussi considérablement compliquer la collecte de statistiques à l'échelle nationale.

Plusieurs représentants ont estimé que le recours, préconisé dans l'étude, à une définition des besoins éducatifs particuliers fondée sur les ressources semblait difficile aussi bien du point de vue de la collecte proprement dite (il peut être difficile en effet de préciser combien d'élèves bénéficient de moyens supplémentaires d'un type donné encore qu'il soit possible d'indiquer la totalité des ressources affectées à un type donné de besoins particuliers) que pour des considérations d'ordre politique (possibilité d'agir sur le nombre d'enfants admis à bénéficier de moyens supplémentaires). D'autres, en revanche, s'y sont déclarés fermement favorables afin d'éviter les définitions par catégorie. Certains moyens d'évaluer la qualité des prestations ont été recommandés.

Plusieurs représentants ont souligné qu'il importait de définir un cadre réglementaire précisant sans équivoque les droits des parents et des enfants.

Beaucoup ont signalé que l'étude arrivait au bon moment puisque l'exercice UOE de collecte dans sa forme actuelle ne rend pas compte de certaines formes d'intégration scolaire des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers et que la décentralisation des mécanismes d'affectation des ressources complique la méthode en vigueur. Ces représentants ont bien fait valoir que ces aspects constituaient un argument majeur à l'appui de l'étude qui, selon eux, traite de questions présentant un intérêt direct pour leur propre système et qui, par ailleurs, facilitera l'établissement de comparaisons internationales significatives entre systèmes.

Un consensus s'est clairement dégagé au sujet des objectifs de l'étude et du cadre conceptuel décrit dans le résumé et étoffé dans le document de synthèse établi à l'issue de la réunion du groupe de pilotage. Les questions examinées ci-dessous ont été jugées importantes.

### **Liens avec l'exercice UOE de collecte de données**

L'étude a pour principal objectif de concevoir un instrument de collecte de données. Le produit final fera l'objet d'une recommandation de l'UNESCO/OCDE/EUROSTAT invitant les fournisseurs de données à intégrer l'instrument en question dans la collecte UOE. On a estimé primordial de ne jamais perdre de vue cet objectif tout au long de l'étude.

Il a été admis que la révision de la CITE évoquée dans le précédent chapitre n'est pas encore dans sa forme définitive et que la définition théorique, donnée dans cette version révisée, de l'éducation répondant aux besoins particuliers en tant que type d'enseignement pourrait soulever des difficultés. Il est entendu, toutefois, que cette définition peut être reformulée. Plusieurs représentants ont insisté sur la nécessité de prêter une grande attention, dans la version révisée de la CITE, à la façon dont l'éducation répondant aux besoins particuliers s'intègre concrètement aux divers niveaux d'enseignement retenus dans cette classification.

L'absence de questions sur les besoins éducatifs particuliers dans l'instrument UOE actuel, si ce n'est sur l'effectif d'élèves scolarisés dans des établissements spéciaux, est clairement considérée comme une lacune, qui suscite des commentaires de plus en plus nombreux de la part des pays Membres. Dans beaucoup d'entre eux, la législation fait maintenant état des personnes qui présentent des besoins particuliers et des handicaps. D'une manière plus générale, le souci d'assurer un traitement égal à tous exige de trouver des éléments d'information qui puissent servir à mesurer les progrès accomplis dans ce domaine.

## Définition concrète des besoins éducatifs particuliers

Les personnes ayant des besoins éducatifs particuliers étaient définies en fonction des ressources publiques ou privées supplémentaires engagées pour le financement de leur éducation. Il faut noter que cette définition n'est pas exactement celle qui a été finalement adoptée pour les besoins de la collecte de données. Elle renvoie en effet aux ressources engagées tandis que la version finale (voir questionnaire à la fin du texte) fait allusion aux ressources accordées. (Ce changement est expliqué à la page 17).

La définition proposée était une version pratique de celle qui figurait dans la révision alors en vigueur du manuel de la CITE (" [les] interventions et [le] soutien éducatifs destinés à répondre aux besoins éducatifs spéciaux et aux autres difficultés d'apprentissage reconnues "). Ce type de définition vise à englober un vaste éventail de besoins distincts, répertoriés et classés diversement selon les systèmes nationaux, l'activité d'enseignement destinée à y répondre étant assurée selon des modalités différentes, y compris dans des classes et des écoles ordinaires.

Après un débat prolongé qui a révélé à quel point il était difficile d'appliquer une définition de ce genre, fondée sur les ressources mises à disposition, il a été convenu qu'il fallait adopter cette définition pratique pour les besoins de l'étude et l'affiner au fur et à mesure des travaux.

## Classification des besoins éducatifs particuliers

Cette question a elle aussi été longuement débattue, en partie du fait que les systèmes nationaux qui procèdent à l'intégration scolaire des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers tendent de plus en plus à ne pas recourir à cette classification, dont parfois ils ne voient pas la nécessité. Beaucoup de pays, toutefois, continuent d'utiliser diverses formes de classification qui peuvent permettre d'obtenir des données utiles et en outre aider à rattacher l'étude aux catégories antérieures fondées sur les handicaps. Un consensus est intervenu sur l'utilisation d'un système simple de classification dans les projets pilotes, étant admis cependant que des problèmes pratiques se poseront aux pays qui n'utilisent pas de systèmes de ce genre.

Il a été décidé lors de la réunion d'adopter un système de répartition en trois catégories : a) les " 2% " (c'est-à-dire les élèves dont les déficiences sont les plus évidentes) ; b) les élèves présentant des troubles de l'apprentissage ; et c) les élèves défavorisés/nécessitant un enseignement compensatoire (il s'agissait là de définitions abrégées). Il était évident qu'il faudrait développer et exemplifier ces catégories pour préciser ce qu'elles recouvrent et faciliter la présentation de données comparables. Il a été convenu en outre qu'il faudrait pour l'enseignement post-obligatoire, définir une quatrième catégorie regroupant les élèves non recensés auparavant et demander aux répondants de fournir un chiffre global unique pour les personnes répondant à la définition pratique utilisée dans leurs pays, puis de le ventiler en fonction des sous-catégories utilisées dans leur système.

## Indicateurs de l'enseignement

L'élaboration d'indicateurs appropriés de l'enseignement dans le domaine de l'éducation spéciale est un second objectif du projet. Diverses méthodes ont été envisagées et des suggestions ont été faites. Afin, par exemple, d'indiquer dans quelle mesure le système est équitable, on pourrait déterminer les obstacles à l'équité, qu'il s'agisse simplement des difficultés d'accès aux installations ou du manque de souplesse des cursus. Il est apparu qu'il valait mieux élaborer une petite série d'indicateurs révélateurs.

## Premières données à recueillir

Il a été décidé que le consultant, en concertation avec le Secrétariat, devrait élaborer un prototype d'instrument de collecte, répondant aux objectifs de l'étude et aux interrogations soulevées plus haut.

Ensuite, des visites seraient organisées dans huit pays pour vérifier la viabilité de l'instrument et recueillir des données pilotes. Les visites devaient commencer avant la fin de 1996 et se terminer en 1997. Les pays choisis devaient être ceux où l'utilisation de l'instrument risquait de poser diverses sortes de problèmes (liés en particulier à la collecte de données fiables, valides et comparables entre les pays). L'objectif était de peaufiner l'instrument de manière itérative au fil des visites.

### **Impact des visites et participation des pays**

Le Secrétariat a été chargé de choisir les pays, après la réunion, en consultation avec les représentants nationaux. Parmi les critères de sélection figurait la volonté du pays de participer ; par ailleurs, les pays choisis devaient être représentatifs de différentes structures politico-administratives (États fédéraux et unitaires), de différentes structures éducatives (le degré d'intégration des élèves handicapés, dans le système scolaire ordinaire, par exemple) et de différences régionales (Europe, Amérique du Nord). Certes, on souhaitait que plusieurs types de régions soient représentées mais apparemment les variations intra-régionales sont si grandes que la région n'est peut-être pas une variable appropriée. Il fallait aussi chercher à obtenir la représentation de pays en développement.

Le nombre des visites étant très limité, il était essentiel de choisir les pays avant tout en fonction du degré auquel ils étaient disposés à débloquer des ressources – et en mesure de le faire – afin d'assurer un retour d'informations au sujet de la collecte et de faciliter cet exercice. Les représentants nationaux ont réagi de façon fort encourageante à la réunion d'octobre 1996, plusieurs signifiant la volonté de leur pays de participer à ces travaux pilotes.

Par la suite, le groupe de pilotage s'est réuni pour examiner les résultats des dispositions prises et programmer une rencontre ultérieure des représentants, appelés eux aussi à débattre des résultats et à se mettre d'accord sur le calendrier de la collecte de données à l'aide de l'instrument, dans sa version modifiée. Une fois les données recueillies et analysées et une fois calculés les indicateurs pilotes destinés à être publiés à l'issue de l'étude, des réunions seraient organisées pour examiner les résultats et envisager la suite des activités.

### **Visites pilotes**

Les visites ont eu lieu, selon le calendrier établi, dans les huit pays retenus du fait de leur représentativité de différentes structures politiques et éducatives. Il s'agissait de six pays Membres de l'OCDE [la Belgique (Communauté flamande), le Danemark, les États-Unis, la Hongrie, les Pays-Bas, et la Suisse] et de deux pays en développement (Sri Lanka et la Zambie). Le lecteur trouvera ci-après quelques notes au sujet des différents pays visités. Comme chacune des visites successives a permis d'affiner l'instrument de collecte proposé grâce à l'information obtenue en retour, les notes sont présentées suivant l'ordre chronologique des visites.

#### **Suisse**

La visite en Suisse s'est déroulée en quelque sorte en avant-première du projet pilote en ce sens que l'instrument de collecte à examiner se présentait alors sous une forme très provisoire. L'idée était principalement de déterminer les domaines pour lesquels des données existaient probablement et de repérer les problèmes qu'un système fortement régionalisé (cantonal) posait aux fins de la collecte nationale.

Des rencontres ont eu lieu avec des représentants de l'Office fédéral statistique et des personnes assumant des responsabilités similaires dans un certain nombre de cantons. Un colloque organisé à l'Institut für Sonderpädagogik (Institut d'enseignement spécialisé) sur l'éducation spéciale a rassemblé de nombreuses parties prenantes au système éducatif suisse et a donné lieu à des commentaires très divers.

Une visite dans le canton de Fribourg et un échange de vues approfondi avec les responsables de la collecte de statistiques sur les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers se sont révélés d'une grande utilité car ils ont permis de situer les débats antérieurs dans un contexte réel.

Les réponses que les statisticiens du ministère de l'Éducation ont communiquées ultérieurement par écrit aux questions posées dans l'instrument de collecte, et qu'a réunies le Dr. Hollenweger, de l'Institut für Sonderpädagogik, Université de Zurich, ont servi à élaborer une version révisée de l'instrument qui devait être utilisé lors des visites suivantes.

### **Danemark**

Le Danemark est un exemple de pays profondément attaché aux principes de l'intégration scolaire, autrement dit de l'école pour tous. Son système éducatif est par ailleurs fortement décentralisé, ce qui semble devoir compliquer la collecte de statistiques détaillées. On a utilisé au Danemark le même projet d'instruments qu'en Suisse.

La visite a été l'occasion d'un échange de vues avec des représentants du ministère de l'Éducation, notamment des responsables en matière de besoins éducatifs particuliers, des conseillers chargés d'améliorer la qualité de l'enseignement de base danois, avec des agents participant aux travaux de l'OCDE et avec le service statistique.

Une visite a été organisée dans une école d'une municipalité du comté de Roskilde ; les entretiens ménagés avec des personnes opérant à chacun de ces trois niveaux du système – comtés, municipalités, écoles – ont été très fructueux car ils ont permis d'étudier différentes perspectives et surtout de connaître les chances d'obtenir les données statistiques voulues.

Des représentants du ministère chargés de la question des besoins éducatifs particuliers se sont dits très intéressés par l'établissement de comparaisons internationales dans un domaine qui éclairerait les politiques en matière d'équité et d'intégration. Ils étaient aussi tout à fait favorables à l'élaboration d'indicateurs dans ce domaine. Le ministère publie ses propres indicateurs de l'enseignement, dont un seul a trait à l'enseignement spécial. Il s'agit du nombre et du pourcentage d'élèves bénéficiant d'un enseignement de ce genre à la Folkeskole (12.6% en 1994/95). En réalité, les statistiques portent sur les élèves qui, dans le courant de l'année scolaire, ont bénéficié pendant une période plus ou plus longue d'un enseignement répondant à des besoins particuliers et sur les élèves scolarisés aussi bien dans des écoles et des classes ordinaires que dans des écoles spéciales. En revanche, elles n'indiquent pas le type d'enseignement adapté dont les enfants ont bénéficié. Elle ne couvrent pas non plus les écoles privées.

La définition fondée sur les ressources recueillies l'assentiment général. Cela dit, on a considéré que dans la mesure où les ressources affectées aux besoins particuliers proviennent en partie des ministères de la Santé et de la Protection sociale, on risquait d'avoir du mal à obtenir des informations pertinentes.

En règle générale, la base de données relative aux élèves de la Folkeskole (qui accueille les élèves ayant l'âge de l'obligation scolaire) semble satisfaisante. Pour les autres groupes d'âge, les données sont beaucoup plus irrégulières. Le deuxième cycle du secondaire relève d'un ministère différent. Il a été vivement recommandé de s'en tenir à la scolarité obligatoire pour l'exercice actuel.

En ce qui concerne la scolarité obligatoire, les chiffres indiquant les effectifs scolarisés dans des écoles et des classes spéciales sont satisfaisants mais les effectifs fréquentant des classes ordinaires sont des estimations. On a noté avec intérêt que d'après le représentant du comté, les élèves ayant des besoins particuliers qui étaient scolarisés dans des classes ordinaires étaient comptabilisés. En revanche, le représentant de la municipalité estimait que le degré de décentralisation était désormais tel que ces données ne pouvaient être obtenues qu'à l'échelle de l'école.

Au Danemark, la catégorie appelée “ handicaps d'origine organique ” (qui semble correspondre à la catégorie transnationale A) est subdivisée en huit sous-catégories pour lesquelles les données sont recueillies à l'échelle des comtés (voir plus loin). A l'échelle nationale, des données pouvaient être communiquées pour la période de la scolarité obligatoire : elles couvriraient l'effectif global d'élèves de “ ces catégories ” et seraient ventilées par structure d'accueil. Une ventilation par catégorie des chiffres relatifs aux besoins particuliers en général pourrait être établie pour la période de la scolarité obligatoire, mais serait éventuellement le résultat d'estimations.

Le système de classification en catégories transnationales simples est jugé globalement acceptable. Il a été suggéré de remanier quelque peu les définitions afin de les faire porter non pas exclusivement sur l'enfant mais aussi sur ce que l'école doit faire pour répondre aux besoins décelés. Il a été aussi proposé de scinder la sous-catégorie “ troubles de l'apprentissage ” (appelée par la suite catégorie transnationale B) en deux groupes : “ élève normal ayant des difficultés spécifiques, en lecture par exemple ” et “ déficient intellectuel ”.

Il a été jugé constructif de rattacher les catégories nationales aux catégories transnationales. D'aucuns ont cependant demandé s'il était possible de rattacher une catégorie nationale donnée à plusieurs catégories simples.

Pour terminer, un résumé détaillé a été fait des volets de l'exercice de collecte UOE pour lequel il serait possible d'obtenir des données concernant les besoins éducatifs particuliers.

### **États-Unis**

La visite prévoyait des échanges de vues avec des représentants du ministère de l'Éducation des États-Unis et WESTAT (organisme auquel le ministère sous-traite la collecte de statistiques de l'éducation dans le domaine des besoins particuliers), ainsi qu'avec des représentants de l'État de New York et du Maryland. L'objectif était d'avoir une double perspective à l'échelon fédéral et des États. Les entretiens relatifs au Maryland se sont déroulés à Baltimore.

Les visiteurs ont noté l'attention très soutenue qui avait été prêtée à l'étude spéciale et à la version révisée du projet d'instrument de collecte (diffusée avant la visite) tant au stade de la préparation de la visite que durant celle-ci.

Les représentants du pays et des États rencontrés à cette occasion s'occupaient surtout des personnes atteintes d'incapacités, qui correspondent à une notion des besoins particuliers beaucoup plus étroite que celle retenue dans l'étude. Il a été possible d'obtenir quelques éléments d'information concernant des besoins d'ordre plus général (pour le titre I par exemple “ élèves défavorisés/nécessitant un enseignement compensatoire ”) mais il s'agissait de données vagues et pour l'essentiel obtenues par voies indirectes.

La situation illustre parfaitement une question soulevée au cours des visites précédentes. La définition fondée sur les ressources, si on l'applique strictement, peut nécessiter l'intervention de nombreuses administrations nationales différentes en plus de celles qui sont directement responsables des besoins particuliers (santé, services sociaux, égalité des droits, droits de l'homme, recensement et d'autres services du ministère de l'Éducation).

Dans le domaine des besoins particuliers, les statistiques qui actuellement répondent à des normes en vigueur dans tous les États se limitent essentiellement à celles qu'exige la législation fédérale. Le domaine des besoins particuliers est à cet égard privilégié car en vertu de plusieurs textes de lois (visant les personnes atteintes d'incapacités, l'adaptation du milieu environnant, et le respect de l'égalité des droits), l'État fédéral transfère des fonds aux différents États à condition que ces derniers lui communiquent des statistiques. Cette situation simplifie considérablement la collecte de données d'autant plus que WESTAT centralise une grande partie des données en question et constitue donc une unique source de référence.

Cela étant, ces dispositions restreignent sérieusement les possibilités de collecte, en excluant, semble-t-il, une grande partie des données relatives à l'enseignement post-obligatoire, au personnel chargé de l'éducation spéciale et au financement. Il est probable que les données sur les personnes souffrant d'incapacité sont beaucoup plus détaillées que d'autres séries. Indépendamment des données à recueillir pour bénéficier des financements fédéraux, la collecte de données était très variable selon les États, certains considérant qu'ils n'avaient pas besoin de données supplémentaires. Les représentants nationaux ont cependant semblé tout à fait disposés à s'interroger sur les moyens de recueillir d'autres données pour les besoins de l'étude spéciale, éventuellement à l'aide d'un sondage.

Plusieurs indicateurs de l'enseignement ont été proposés parmi lesquels :

- a) Les taux de scolarisation : combien d'élèves ayant des besoins particuliers sont recensés et pris en charge
- b) Les modes de scolarisation: dans quelle mesure ces élèves sont scolarisés dans des structures distinctes
- c) Les taux d'achèvement/d'abandon des études
- d) Les résultats à différents tests/évaluations
- e) Le devenir/la situation professionnelle une fois sorti du système scolaire
- f) Les indicateurs de ressources : coûts/dépenses par élève
- g) Contributions relatives des différents niveaux d'administration – État fédéral, États et administrations locales

Les responsables ont estimé pouvoir recueillir des données assez fiables des indicateurs *a)* et *b)* ci-dessus pour ces données portant, toutefois, uniquement sur les personnes atteintes d'incapacités, mais beaucoup moins pour les autres.

La définition fondée sur les ressources a soulevé des objections parmi les représentants nationaux qui préféreraient continuer d'utiliser celles de l'incapacité proprement dite. Toutefois, elle a été jugée acceptable car elle facilite les possibilités de comparaison internationales et la mise en œuvre d'une stratégie d'ensemble.

On a estimé que la définition fondée sur les ressources engagées posait problème en ce sens que les ressources pouvaient être engagées (autrement dit le principe de la mise à disposition pouvait être officiellement accepté) sans être réellement accordées. Dans la pratique, il serait peut-être préférable de recourir à une définition fondée sur les ressources fournies.

Les débats ont confirmé, comme l'avaient révélé les visites précédentes, qu'il valait mieux renoncer à la catégorie des besoins éducatifs particuliers après la scolarité obligatoire, étant donné l'insuffisance des données dans ce domaine et la nécessité de se concentrer dans un premier temps sur quelques préoccupations essentielles.

Divers commentaires et critiques ont été formulés au sujet de la désignation et de la définition des catégories transnationales simples de besoins particuliers, certaines recommandations visant à accroître le nombre de ces catégories. Des points précis ont été remaniés à la lumière de ces suggestions.

La visite a confirmé qu'il était essentiel, pour assurer la comparabilité internationale des données sur les besoins particuliers, de faire correspondre les définitions utilisées respectivement dans les catégorisations nationales et dans la classification transnationale simplifiée. On s'est demandé si, au moment de la décision consensuelle, les pays seraient contraints d'affecter leurs sous-catégories à l'une des trois catégories transnationales ou si plusieurs classifications en catégories seraient permises.

L'abondante législation fédérale influe directement sur l'enseignement répondant à des besoins particuliers aux États-Unis. Il faudra donc, et c'est là tout le problème, sensibiliser les répondants au fait que, par ses vastes ramifications, une définition des besoins particuliers fondée sur les ressources implique d'examiner tous les textes de lois s'y rapportant.

A propos des facteurs qui entravent le processus ou le facilitent, les personnes consultées ont insisté sur le rôle central des systèmes financiers, (sur l'utilité par exemple des dispositifs sans effet sur le mode de scolarisation). Le suivi et l'évaluation des résultats ainsi que la publication des données s'y rapportant ont été cités. Les autres suggestions faites avaient trait plutôt aux indicateurs qui pourraient être établis à condition de recueillir les données voulues (par exemple, coût de l'intégration scolaire par rapport à celui de la scolarisation dans une structure distincte) qu'à des caractéristiques propres aux systèmes.

Les débats sur les données utilisables aux fins de l'exercice ont confirmé l'idée, avancée lors des précédentes visites, qu'il était prématuré de s'attacher à inclure le volet des besoins particuliers dans l'exercice général UOE de collecte, faute de pouvoir répondre à la majorité des questions qui seraient nécessairement posées.

Ce constat a conforté l'opinion selon laquelle il était préférable de se concentrer sur un ensemble d'objectifs couvrant un champ très restreint et de chercher, grâce à un examen approfondi des questions de définition (notamment à propos des catégories de besoins particuliers et de ressources) à assurer la comparabilité, la fiabilité et la validité d'un ensemble de données essentielles, directement liées aux indicateurs de l'enseignement unanimement jugés utiles.

### **Zambie**

La visite a donné lieu à des échanges de vues avec des représentants de l'unité de planification du ministère de l'Éducation et de l'Inspectorat, notamment avec l'Inspecteur principal de l'enseignement primaire, responsable de l'ensemble du dossier des besoins particuliers à l'Inspectorat.

Les débats ont porté pour l'essentiel sur la nature des données statistiques actuellement rassemblées au sujet des besoins particuliers, sur les questions connexes d'interprétation de ces données et sur la possibilité d'en recueillir d'autres, en particulier dans le cadre de l'étude spéciale.

En Zambie, des écoles et des unités spéciales (rattachées aux écoles ordinaires et relevant de la même administration qu'elles) accueillent des élèves qui présentent des besoins particuliers dus à quatre catégories de déficiences : motrice, mentale, visuelle et auditive. Les élèves fréquentant ces unités spéciales sont dans une certaine mesure intégrés aux classes ordinaires. Par ailleurs, un nombre relativement faible d'élèves présentant des besoins particuliers reconnus sont scolarisés dans des écoles ordinaires (en particulier lorsque celles-ci ne disposent pas de ressources suffisantes pour créer une unité spéciale).

Il s'agit dans la plupart des cas d'écoles publiques, mais un nombre considérable d'établissements créés par d'autres organisations (les missions par exemple) reçoivent une aide financière de l'État. Il existe aussi des écoles entièrement privées. Le secteur privé propose à la fois des écoles et des classes spéciales. Enfin, des ministères autres que celui de l'éducation administrent des écoles de formation professionnelle destinées aux élèves ayant des besoins particuliers.

Le système zambien est très centralisé à plusieurs égards, surtout en ce qui concerne la collecte des statistiques de l'enseignement. Cette collecte est annuelle. Tous les directeurs d'écoles primaires sont tenus de remplir un questionnaire type et les chefs d'établissements secondaires communiquent des statistiques tout à fait semblables. Le questionnaire porte sur les effectifs d'élèves, ventilés par sexe, niveau et âge. Depuis quelques années, il est demandé de répartir les élèves ayant des besoins particuliers en quatre catégories de déficiences (motrice, mentale, visuelle et auditive) et aussi de les ventiler par niveau et par sexe. Les redoublants font l'objet d'un questionnaire particulier : comme cette catégorie d'élèves comprend aussi

des élèves ayant des besoins particuliers, tels qu'ils sont définis plus haut, il en résulte quelques doubles comptages. Des questions sont par ailleurs posées sur les ressources, le financement, etc., mais le seul aspect pour lequel des éléments d'information distincts concernent les besoins particuliers est celui du personnel enseignant. Dans ce cas, les statistiques précisent si le personnel a été formé ou non pour enseigner à des élèves ayant des besoins particuliers et dans quelle spécialité (selon les quatre catégories mentionnées ci-dessus).

De son côté, l'Inspectorat recueille des statistiques, mais plutôt dans le cadre de projets ponctuels ou d'inspections qu'à intervalles réguliers. Ces éléments n'en sont pas moins utiles pour vérifier les données nationales.

Les données sont présentées sous une forme normalisée et d'importants efforts ont été déployés pour en assurer la qualité (formation des responsables et vérification de toute réponse apparemment aberrante). On pense pourtant que les effectifs d'élèves ayant des besoins particuliers recensés dans les écoles sont quelque peu sous-estimés (selon les vérifications effectuées par l'Inspectorat) en raison d'un manque de sensibilisation de directeurs des écoles ordinaires à la question des BEP. Il est aussi probable que certains élèves n'ont pas été classés dans la bonne catégorie et que des critères variables ont été utilisés pour répartir ces élèves, surtout les déficients intellectuels, en catégories.

On pense par ailleurs que les élèves ayant des besoins particuliers, recensés dans les écoles, ne représentent qu'une fraction relativement faible de l'ensemble de ces élèves (autrement dit de ceux qui, s'ils étaient scolarisés, auraient besoin de moyens supplémentaires pour suivre les programmes ordinaires) en raison d'une multitude de facteurs, dont la stigmatisation associée aux besoins particuliers, l'éloignement des structures d'accueil, le coût de l'éducation spéciale, etc.).

Un projet pilote a été lancé dans la zone cuprifère afin de résoudre les problèmes de dépistage de bilan à un stade précoce et de rendre l'éducation scolaire plus accessible aux élèves présentant des besoins particuliers.

Le système éducatif zambien établit une différence entre l'âge "civil" et l'âge "scolaire". Officiellement, les enfants entrent en première année à l'âge de 7 ans. Cependant, des parents scolarisent leurs enfants aussi bien avant cet âge qu'après (en fournissant une déclaration sous serment quant à l'âge de l'enfant). En fait, les enfants auraient en règle générale, entre de 5 et 12 ans. Ce phénomène est assez important puisque, selon les estimations, moins de 50 % des élèves scolarisés en première année ont 7 ans. Cette situation fausse les statistiques qui, par exemple, affichent des taux de fréquentation par âge beaucoup plus élevés qu'ils ne le sont en réalité. Il faudra tenir compte de cet aspect lorsque seront évaluées les données sur les besoins particuliers dans des pays où la situation est analogue.

L'Inspectorat était tout à fait disposé à enrichir et à consolider sa base de données sur les besoins particuliers. Il envisage déjà de compléter la collecte effectuée à l'occasion des recensements par une série d'enquêtes par sondage comprenant une gamme beaucoup plus étendue de questions. C'est bien volontiers qu'il coopérera activement à des stades ultérieurs à l'étude spéciale. Il a annoncé en particulier qu'il tenterait d'obtenir des données en rapport avec le questionnaire, en plus de celles qu'il recueille habituellement.

La visite a atteint son principal objectif qui était de déterminer les statistiques actuellement rassemblées sur les besoins particuliers et, par extension, de percevoir certains des grands problèmes que l'exercice de collecte risque de poser dans les pays en développement. Les visites organisées dans une école spécial, dans une unité spéciale et dans l'établissement où est formée la grande majorité des enseignants s'occupant des enfants zambiens ayant des besoins particuliers, ont permis de situer les éléments d'information obtenus dans leur contexte réel.

On a considéré en outre que la visite avait été utile en ce sens qu'elle avait de toute évidence mieux fait connaître les besoins particuliers au sein de l'unité de planification et avait aidé les agents de l'Inspectorat à définir la place de cette question dans les préoccupations du ministère.

## **Hongrie**

Les entretiens organisés, lors de la visite, avec les représentants du ministère de la Culture et de l'Éducation ont porté surtout sur la nature des statistiques actuellement réunies dans le domaine des besoins particuliers, sur les questions connexes d'interprétation de ces données et sur la possibilité d'en recueillir d'autres, en particulier dans le cadre de l'étude spéciale.

Les rencontres avec le responsable de l'enseignement spécial et le chef du service statistique du ministère ont notamment permis de comprendre le cadre juridique et financier applicable aux besoins éducatifs particuliers, et le type de statistiques disponibles dans ce domaine.

D'autres réunions avec des représentants de la Direction chargée au ministère des Relations internationales ainsi qu'avec le ministre adjoint de l'Enseignement public ont aidé à sensibiliser le ministère à l'existence et à la nature de l'étude spéciale et par là même à s'assurer de son engagement tant au moment présent qu'ultérieurement.

Le système de classification employé en Hongrie est essentiellement de type médical; et s'inspire directement de celui de l'OMS. Il sera probablement difficile de l'adapter à la définition fondée sur les ressources et à la classification transnationale en trois catégories.

L'analyse faite par la suite des commentaires reçus après la visite a grandement contribué à clarifier et à simplifier nombre d'éléments de l'instrument de collecte.

## **Belgique (Communauté flamande)**

La visite a permis de rencontrer des représentants du ministère flamand de l'Éducation. Des représentants d'EUROSTAT et de la DGXXII de la Commission européenne ont également assisté aux réunions.

Le système d'éducation flamand et, au sein de celui-ci, l'organisation de l'enseignement spécial, ont été présentés. Comme à l'occasion des précédentes visites, les débats ont ensuite surtout porté sur la nature des séries statistiques rassemblées sur les besoins particuliers, sur les problèmes d'interprétation des données et sur la possibilité d'en recueillir d'autres, en particulier dans le cadre de l'étude spéciale.

La définition des besoins particuliers fondée sur les ressources a été longuement débattue. Le représentant d'EUROSTAT, entre autres, a exprimé la crainte que cette définition n'englobe des ressources sans rapport avec les besoins éducatifs particuliers, tels qu'on les entend habituellement (les moyens supplémentaires qui, par exemple, en Allemagne, sont affectés à l'instruction, dans leur langue maternelle, des enfants turcs issus de l'immigration). Il a été admis qu'il faudrait éventuellement circonscrire la définition dans le questionnaire même.

On a étudié la situation inverse, autrement dit celle où un besoin particulier est reconnu sans qu'aucun moyen supplémentaire ne soit affecté à ce titre (en Flandres, c'est par exemple le cas pour des enfants scolarisés dans des écoles ordinaires). Cette situation, de l'avis de tous, constitue un exemple évident d'obstacle à l'intégration scolaire surtout si l'on considère que parallèlement des moyens supplémentaires sont alloués pour scolariser cette catégorie d'enfants dans des structures distinctes.

Les représentants flamands ont demandé ce qu'il fallait entendre par " moyens supplémentaires " dans la définition, notamment dans le cas d'un système où le taux d'encadrement est déjà très favorable. Cette intervention a mis en lumière un aspect intéressant à approfondir.

L'instrument dans sa forme provisoire et ses annexes ont été utilisés pour structurer les débats dont sont ressorties diverses remarques utiles. Le système éducatif flamand a recours à une série bien définie de besoins particuliers qui semblent pouvoir être rattachés sans trop de difficultés à la classification transnationale sim-

ple. En général, la qualité des données relatives à l'accueil dans des structures distinctes est apparemment satisfaisante et les représentants rencontrés connaissaient bien l'exercice UOE et ses règles.

L'intégration scolaire est limitée mais tous les représentants ont admis qu'il fallait la favoriser. Des réserves ont été exprimées quant à la possibilité d'obtenir des données utiles dans ce domaine, mais les personnes concernées ont montré de l'intérêt pour cette question et entrepris d'étudier les initiatives possibles.

En général, les représentants flamands étaient manifestement en faveur du projet et cherchaient à bien comprendre les objectifs et la méthode de l'étude spéciale afin d'y apporter une contribution plus éclairée.

### **Sri Lanka**

C'est le directeur de l'Unité de l'enseignement spécial du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur qui a organisé le programme. La visite prévoyait des entretiens avec des représentants de ce ministère parmi lesquels le directeur de l'unité, des représentants de la section statistique du ministère; des membres du service de l'enseignement spécial de l'Institut national sri lankais de l'éducation, le directeur national des services sociaux et le coordonnateur international du SHIA (Organisation suédoise d'associations d'aide internationale en faveur des handicapés).

Des visites organisées dans deux écoles attenantes, l'une pour aveugles, l'autre pour sourds, à Ratmalana, près de Colombo, ont donné lieu à des échanges de vues avec les deux directeurs. Une visite avait aussi été prévue au Centre provincial de ressources et d'application de Sabaragamuwa, qui dessert une région située au pied de la zone montagneuse, au centre du pays. Le Centre de ressources a été créé dans le cadre du plan de mise en valeur de l'école primaire, avec le soutien de l'Agence suédoise de coopération internationale (SIDA), laquelle a réalisé à partir du Centre une série de programmes pilotes touchant divers aspects de l'enseignement primaire. Au moment de la visite, des enseignants du primaire suivaient en internat une formation de neuf jours pour s'occuper d'élèves ayant des besoins particuliers. Un débat animé a donc pu se dérouler sur l'éducation répondant à des besoins particuliers dans les communautés rurales, y compris sur la collecte de statistiques fiables.

De toute évidence, l'éducation est une priorité au Sri Lanka, ce qui est remarquable étant donné le manque de ressources et la part importante de l'activité économique (plus de 20 %) qui sert à financer le conflit permanent avec les séparatistes tamouls, au nord de l'île. Selon les chiffres fournis, 90 % des enfants de cinq ans et plus de 75 % de la population âgée de 5 à 18 ans sont scolarisés (cela dit, ces chiffres représentent probablement des maximums concernant des élèves scolarisés à temps partiel). Le nombre moyen d'élèves par enseignant dépasse à peine la vingtaine et l'une des caractéristiques notables est que les effectifs scolarisés ne présentent aucun écart selon le sexe, les filles étant en réalité plus nombreuses que les garçons dans les classes supérieures qui préparent au diplôme britannique de fin d'études secondaires (GCSE, niveau A). Comme en témoignent le nombre de femmes rencontrées lors de la visite même, une forte proportion de femmes occupent des postes de responsabilité, ce qui offre un contraste très net avec les situations observées lors de certaines autres visites.

Le Sri Lanka utilise actuellement une base de données statistiques très complexe et très détaillée, dans laquelle l'effectif total, comptant plus de 4.5 millions d'élèves, est réparti en catégories selon des précis minutieux. Quatre sous-catégories de besoins particuliers ont été établies : les aveugles et les mal-voyants, les sourds et les mal-entendants, les déficients intellectuels et les déficients moteurs. Les effectifs classés dans ces catégories sont actuellement calculés pour toutes les classes et toutes les écoles. C'est à partir d'une décision de l'enseignant que des élèves sont classés dans la catégorie des déficients intellectuels. Le classement dans les autres catégories relève d'une décision médicale. Les chiffres relatifs aux déficients intellectuels scolarisés dans des établissements ordinaires ne sont pas fiables car jusqu'à présent les enseignants n'ont guère reçu d'indication à ce sujet.

La section statistique est dirigée par un agent détaché de l'Office central du recensement et de la statistique auprès du ministère de l'Éducation. Il est intéressant de noter que tous les établissements d'en-

seignement, peu importe leur type, sont légalement tenus de remplir un formulaire statistique et nul n'a jamais entendu parler d'une école qui ne le fasse pas. Malheureusement pour l'étude spéciale, l'exercice de collecte fait l'objet de fortes coupures budgétaires à partir de 1997, et en général. Les données ne sont recueillies qu'à l'échelle des classes. Il est aussi question de cesser la collecte d'informations sur les catégories de besoins particuliers, ce qui entraînera la disparition de ce type de renseignements, sauf en ce qui concerne les établissements spéciaux. A court terme toutefois, il devrait être possible de faire des extrapolations acceptables à partir des données de 1993 à 1996. Il est aussi possible que les effectifs scolarisés en première année (à l'âge de 5 ans), en 6e année et dans les classes préparant au GCSE – niveau A continuent d'être comptabilisés.

Un point important a été soulevé en ce qui concerne la définition des besoins particuliers adoptés en vue de l'étude spéciale : il semble être fréquent que les élèves des établissements ordinaires classés dans la catégorie de ceux qui ont des besoins particuliers (autres que les élèves des classes spéciales) ne bénéficient d'aucun moyen supplémentaire. Les malentendants peuvent être appareillés mais doivent attendre plusieurs années pour l'être. Le seul autre moyen supplémentaire visible est la formation assurée aux enseignants. Les écoles et les classes spéciales, quant à elles, répondent à la définition dans la mesure où elles bénéficient, entre autres, d'un nombre d'élèves par enseignant plus faible.

Diverses ONG (dont les deux organisations suédoises mentionnées plus haut) apportent un concours non négligeable à l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers. Il semble cependant difficile de rassembler des renseignements sur leurs travaux, certaines d'entre elles étant notoirement opposées à la collecte de données statistiques.

Alors que l'enseignement privé est peu courant au Sri Lanka, les établissements spéciaux sont tous privés, certains étant cependant en partie subventionnés par l'État. Cette aide sert principalement à financer les salaires (ministère de l'Éducation) et l'hébergement (ministère des Services sociaux) des enseignants. Il appartient aux conseils des établissements de mobiliser les autres moyens de financement, qui peuvent être d'origine très diverse et venir en particulier des ordres confessionnels.

Le ministère préconise l'intégration scolaire. Les élèves classés dans l'une des quatre sous-catégories de besoins particuliers fréquentent dans leur grande majorité des écoles ordinaires. Il semble toutefois s'agir d'une intégration de nature géographique, le classement en catégories engendrant peu de moyens supplémentaires, voire aucun.

Les unités spéciales dont sont dotés certains établissements ordinaires paraissent avoir été créés en raison d'une concentration dans les écoles concernées d'enfants classés dans ces catégories et aussi parce qu'il n'avait pas été possible de fonder une école spéciale à proximité. Ces unités affichent un taux d'encadrement plus favorable que les classes ordinaires (certains problèmes statistiques, comme le double comptage, sont toutefois à craindre dans les cas où les enseignants spécialisés travaillent dans quatre ou cinq écoles).

Des chiffres très variables sont avancés concernant la proportion d'élèves qui, bien qu'ayant des besoins particuliers, n'ont pas été recensés ou ne sont pas scolarisés. Les estimations vont de 10 % (chiffre qui correspond au pourcentage de la population globale qui ne fréquente pas l'école) à 80 % dans les zones rurales (où de nombreux parents ne tiennent pas à révéler l'existence d'un enfant handicapé ou ne comprennent pas la notion d'incapacité, surtout lorsque l'enfant est atteint d'une déficience mentale ou sensorielle).

En dehors des quatre catégories de besoins particuliers, la seule autre dont il a été fait état au cours des divers échanges de vues est celle des besoins des communautés rurales. Fait à noter, un problème de taille se pose dans les toutes petites écoles à classe unique où le taux d'encadrement est souvent très favorable mais où les équipements éducatifs font défaut et où l'enseignant n'a pas reçu la formation voulue. L'institut national a reconnu d'autres catégories de besoins liés, par exemple, à des troubles de l'apprentissage et du comportement et s'est efforcé d'assurer des possibilités de formation afin d'aider les enseignants à prendre en charge les enfants concernés. Les statistiques toutefois ne portent pas sur ces autres catégories.

Pays en développement qui attache une grande importance à l'éducation, le Sri Lanka a manifestement d'énormes difficultés pour débloquer les moyens supplémentaires nécessaires en faveur des enfants dont les besoins particuliers sont reconnus. Un certain nombre d'initiatives sont intéressantes, mais elles ne semblent toucher qu'une très faible proportion de ces enfants. Afin de ne pas mal interpréter les statistiques relatives aux pays en développement, il sera utile de ne pas perdre leurs systèmes de vue.

### **Pays-Bas**

La visite a donné lieu à des entretiens avec des représentants du ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Science. Ces débats se sont révélés fort intéressants car ils ont fait intervenir des décideurs et des analystes, œuvrant dans des domaines très différents en rapport avec les besoins particuliers mais aussi des spécialistes des questions financières, de la collecte de données, de l'élaboration des statistiques et des systèmes d'information. Autre fait particulièrement utile, ces personnes entretenaient des relations étroites avec l'OCDE au sujet de ses travaux relatifs aux indicateurs ainsi qu'avec d'autres organisations internationales.

Avant les rencontres, les représentants néerlandais avaient commenté le projet d'instrument et dressé une liste de thèmes à examiner, reflétant les principaux problèmes que l'utilisation de l'instrument de collecte allait, selon eux, leur poser. Dans leurs commentaires détaillés, ils ont précisé, pour la quasi-totalité des points d'ordre pratique retenus, si leur pays disposait ou non de statistiques de l'éducation utiles pour l'étude spéciale. Un document d'information sur la structure du système éducatif hollandais (établi par une unité du réseau EURYDICE et révisé en 1996) a aussi été diffusé. On y trouve une information contextuelle très utiles et des données précises sur l'organisation de l'enseignement répondant aux besoins particuliers.

Aux Pays-Bas, comme dans les autres pays visités, d'amples échanges de vues ont eu lieu sur la définition des besoins particuliers fondée sur les ressources, retenue pour l'étude spéciale. L'éventuelle circularité de la définition et l'absence de fondement théorique ont suscité des craintes, notamment de la part d'une personnalité proche des milieux universitaires. Il a aussi été suggéré qu'au lieu d'élaborer une définition fondée sur les ressources allouées, il serait préférable de baser la définition sur les élèves qui ont des difficultés particulières à suivre le cursus ordinaire. Bien que ces commentaires soient tout à fait convaincants, un accord général est intervenu sur la nécessité de mettre en place une définition pratique répondant aux impératifs administratifs et aux besoins des planificateurs des systèmes éducatifs.

Faute d'autres propositions valables, il a été convenu à l'unanimité de suivre les grands axes suggérés dans l'instrument de collecte, l'engagement étant cependant pris de passer en revue les progrès ainsi accomplis.

Ensuite, on a étudié les conséquences découlant des l'adoption de la définition fondée sur les ressources. Les difficultés à prévoir pour obtenir des données valides et fiables, se prêtant à des comparaisons internationales, ont été signalées et reconnues. Si la méthode épidémiologique, consistant à adopter des définitions arrêtées à l'échelle internationale, a parfois été préconisée (pour des troubles spécifiques d'origine organique, par exemple), l'impossibilité d'y recourir dans le cadre de la présente étude a généralement été acceptée tout comme l'inévitable nécessité d'utiliser les séries statistiques déjà rassemblées à l'échelle nationale.

Les représentants néerlandais ont admis la nécessité de rattacher les catégories nationales à la classification transnationale simple en trois catégories et les modalités précises de cet exercice dans le cas des Pays-Bas ont été débattues. En règle générale, cet exercice n'a pas semblé pas devoir poser de problèmes à condition de décider par convention comment traiter les cas où une catégorie nationale correspondrait à plusieurs catégories transnationales (la solution privilégiée étant en l'occurrence d'établir le rattachement avec la catégorie jugée la plus importante). Il est à noter qu'au fil des débats, l'utilisation des catégories transnationales a paru de plus en plus aisée et que la transition de la classification nationale à la classification transnationale s'est faite sans difficulté évidente.

L'impression générale a été que le système statistique des Pays-Bas, de par sa richesse, permet de répondre à l'ensemble des questions susceptibles d'être posées dans le cadre de la collecte. Apparemment, les

données financières existantes sont de meilleure qualité que dans la plupart des autres pays visités, mais un problème général se pose en raison de l'absence de centralisation des données concernant les financements et autres ressources dont l'éducation bénéficie de sources non gouvernementales. Ces chiffres devront faire l'objet d'estimations à l'aide de modalités de calcul déjà bien rodées. Fait remarquable mais non étonnant, les planificateurs s'occupant directement des besoins particuliers ont été en mesure de garantir l'existence de certains types de ventilation statistique que les statisticiens à vocation plus générale ont été surpris de découvrir.

Dans leur réponse au projet de questionnaire, les Pays-Bas avaient suggéré des indicateurs susceptibles d'être élaborés dans le domaine des besoins particuliers et leurs suggestions ont été examinées dans le détail. Ces suggestions, qui, d'ailleurs, correspondent à d'autres déjà formulées, étaient en général réalistes en ce sens que les statistiques néerlandaises comprennent des données utilisables pour élaborer les indicateurs voulus. Les caractéristiques propres au système néerlandais ont été expliquées et examinées. Parmi celles-ci, il faut noter que dans le domaine des besoins particuliers, l'enseignement spécialisé revêt des formes très différentes. De profonds changements sont en cours (des mesures sont par exemple prises pour donner aux parents la possibilité de choisir entre l'intégration scolaire de leur enfant ou son accueil dans une structure distincte et pour que les subventions suivent l'enfant dans la structure choisie).

### Seconde réunion des représentants nationaux

Une nouvelle révision de l'instrument de collecte a été présentée en novembre 1997 à une réunion des représentants nationaux (à laquelle la DGXII de la Commission européenne ainsi que l'UNESCO étaient également représentées). Il a été précisé qu'afin d'intégrer le mieux possible cet instrument à l'exercice général UOE de collecte, la version soumise aux essais pilotes avait été conçue de manière à présenter dans toute la mesure du possible une structure pour les besoins particuliers identique à celle de l'exercice général. Toutefois, le premier essai " pré-pilote " a clairement montré (ce que le second essai a largement confirmé) qu'il était impossible à ce moment là d'établir une telle version dans la mesure où la plus grande partie des données nécessaires n'était pas largement accessibles. C'est pourquoi, les rubriques retenus dans la version présentée lors de la réunion correspondaient aux données dont la diffusion était jugée à la fois possible et importante et ont été définies largement en fonction des éléments d'information obtenus au cours des visites sur le terrain.

L'instrument décrit à la fin du texte comprend deux parties : un questionnaire et une série de tableaux. Le questionnaire a pour objet de recueillir des éléments d'information essentiellement qualitatifs au sujet des besoins éducatifs particuliers. L'un de ses aspects essentiels est la définition de ces besoins fondés sur les ressources.

Les conséquences découlant de l'utilisation de cette définition ont été à nouveau débattues. Cette définition (fondée sur les moyens supplémentaires alloués aux élèves éprouvant des difficultés particulières pour accéder au programme d'enseignement ordinaire) soulève la question fondamentale suivante : les élèves qui souffrent d'incapacités et/ou de troubles de l'apprentissage mais qui ne bénéficient d'aucun moyen supplémentaire ont-ils malgré tout des besoins éducatifs particuliers ? Cette interrogation souligne le fait important que la notion de besoins éducatifs particuliers est non pas un nouvel euphémisme pour désigner telle ou telle incapacité mais une notion qui modifie le point de vue duquel on se place. Autrement dit, la notion de besoins éducatifs particuliers met l'accent sur les aménagements que le système scolaire doit nécessairement opérer pour répondre aux besoins de l'enfant et non sur les déficiences de ce dernier. Les préoccupations essentielles des décideurs sont donc désormais de déterminer l'effort supplémentaire relatif que le système éducatif doit consentir pour améliorer les résultats des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, en agissant sur la qualité de ses prestations, tout en assurant un enseignement efficace à l'ensemble des enfants ; ces changements positifs sont ceux que la définition fondée sur les ressources a pour but de mettre en lumière.

Un autre aspect essentiel du questionnaire a recueilli un très large consensus au cours des activités pilotes : il s'agit de l'adoption d'une classification qui donne aux pays la possibilité de réinterpréter leurs données pour que celles-ci se prêtent à des comparaisons internationales. Une classification en trois catégories

a été mise au point à cette fin. Comme on l'a indiqué plus haut, la catégorie A désigne les besoins éducatifs pour lesquels il existe une norme, généralement convenue, concernant la nature du besoin – la cécité et la malvoyance, la surdité et la malentendance, par exemple.

La catégorie B désigne les besoins éducatifs des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage qui ne semblent pas attribuables directement ou principalement à des facteurs qui conduiraient à les classer dans les catégories A ou C. Enfin, la catégorie C désigne les besoins éducatifs dont on pense qu'ils découlent principalement de facteurs socio-économiques et/ou linguistiques, autrement dit, lorsque l'élève paraît être d'une façon ou d'une autre défavorisé. Il est souligné dans le questionnaire qu'il appartient aux pays de déterminer celle des catégories A, B ou C à laquelle rattacher leurs propres catégories nationales.

La seconde partie de l'instrument comprend une série de tableaux dont l'objet est de recueillir des données quantitatives sous la forme de statistiques aisément accessibles concernant les aspects des systèmes éducatifs nationaux qui portent sur les besoins éducatifs particuliers.

Les participants à la réunion ont longuement débattu de questions très diverses. D'un point de vue général, la complexité et la difficulté de la tâche ont été tout à fait admises et de nombreux représentants ont apporté des précisions sur son utilité potentielle. Le Secrétariat a été chaleureusement félicité pour les travaux qu'il avait accomplis. Les pays pour la plupart ont noté que, selon eux, les difficultés à la fois conceptuelles et techniques que soulevait inévitablement l'instrument n'étaient pas insurmontables et qu'il leur serait facile de communiquer les renseignements voulus et de remplir certains des tableaux sinon tous. Il a été dit que l'instrument devait être concis, que toutes les données communiquées devaient être utiles, utilisables et utilisées pour rendre compte des travaux et élaborer des indicateurs.

Plusieurs aspects importants exigeaient d'être revus. Il fallait, entre autres, expliquer davantage l'utilisation des catégories A, B et C et préciser en particulier où classer les enfants présentant des troubles du comportement, les enfants précoces et surdoués et les enfants polyhandicapés. D'autres précisions étaient nécessaires au sujet de la classification des personnes qui exercent des fonctions pédagogiques dans l'enseignement spécial dans la mesure où bon nombre d'entre elles n'ont pas nécessairement suivi une formation d'enseignant. Il fallait aussi étudier plus avant le lien entre les établissements et les catégories de besoins particuliers puisque leur mise en correspondance ne se faisait pas nécessairement automatiquement. Il a été noté, en outre, que d'autres types d'établissement accueillant des élèves souffrant d'affections invalidantes peu courantes existaient et devaient être étudiés. Il a été suggéré de diviser le questionnaire en deux parties – l'une sur le primaire et l'autre sur le secondaire – et un certain nombre d'observations ont été faites sur la façon d'éviter que les données ne soient collectées deux fois ou ne se chevauchent. Il a été proposé d'ajouter une rubrique portant sur les services sociaux qui apportent un soutien aux établissements scolaires sous forme de programmes de sensibilisation des parents par exemple.

Il a été proposé d'étoffer l'introduction en délimitant le champ des demandes actuelles de données par rapport au principal exercice de collecte UOE. Ainsi, les études sur le terrain ont bien montré que les données relatives à la période qui suit la scolarité obligatoire ne sont pas aisément accessibles et que pour l'heure du moins, cette période ne devait pas être examinée plus avant. Parmi les autres aspects importants nécessitant un examen plus approfondi figuraient les questions relatives à la violence, à l'absentéisme, à l'abandon des études et au chômage. Il a été proposé de donner une idée de la façon dont l'étude pourrait à l'avenir être étendue à ces domaines et d'autres. Il fallait en outre souligner l'utilité de l'étude en tant qu'exercice formateur en vue de mettre en place des services efficaces d'enseignement spécial.

Si les changements proposés dans le paragraphe ci-dessus étaient adoptés, l'instrument serait par la force des choses plus volumineux et certains ont estimé qu'il l'était déjà assez. Finalement, il a été décidé d'utiliser la version actuelle (compte tenu des modifications apportées à la suite des observations faites) et d'intégrer de nouvelles rubriques une fois achevé le premier cycle de collecte de données.

Un long échange de vues s'est déroulé sur les types d'indicateurs qu'il serait utile d'élaborer. L'utilisation de l'instrument, dans sa version actuelle, permettrait d'élaborer plusieurs indicateurs parmi lesquels : le

nombre et la proportion d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ; les établissements d'enseignement qu'ils fréquentent, les taux d'encadrement ; les ressources relatives mises à disposition ; et les caractéristiques des systèmes qui entravent ou facilitent l'intégration. D'autres indicateurs possibles ont été cités au cours des débats : l'espérance de scolarisation ; l'équité entre les garçons et les filles et par rapport aux minorités ethniques ; les indicateurs liés aux systèmes, qui établissent par exemple des liens entre l'organisation scolaire et les troubles du comportement ; et les partenariats.

La construction d'indicateurs de résultats a aussi suscité un grand intérêt, notamment en ce qui concerne : l'environnement pédagogique ; les acquis ; le coût ; la qualité de l'instruction ; les liens avec l'orientation post-obligatoire ; l'emploi ; le lien entre l'intégration scolaire et les résultats des enfants sans besoins éducatifs particuliers ; et le coût de la non-intégration des élèves ayant des besoins particuliers.

Les représentants nationaux ont accepté de tester le questionnaire à une plus grande échelle. Il a été convenu que l'échantillon retenu comprendrait les pays représentés à la réunion ainsi qu'un certain nombre d'autres à déterminer. De plus, les représentants de l'UNESCO sont convenus d'inclure pas moins de 10 autres pays, ce qui donnerait au total un échantillon d'une trentaine de pays. Les données relatives à l'année 1995/96 devaient être utilisées dans toute la mesure du possible.

Il a été décidé également de revoir l'instrument à la lumière des débats et de le diffuser à nouveau pour mise en application début 1998. Les pays représentés s'efforceraient de remplir et de renvoyer le formulaire le plus tôt possible, l'idée étant de passer en revue les éléments d'information et les données ainsi obtenus au cours d'une réunion prévue pour l'été 1998.

### Essais sur le terrain

L'instrument a été communiqué à tous les pays de l'OCDE ainsi qu'un certain nombre de pays en développement. Dans le cas de ces derniers, c'est l'UNESCO qui s'est chargé de l'exercice dont il sera rendu compte de façon distincte sous l'égide de cette organisation à une date ultérieure. L'analyse des réponses fournies par les pays Membres de l'OCDE, présentée dans les chapitres suivants, constitue le socle de la présente monographie.

Un rapport établi à partir des dix premières réponses reçues début juin 1998 a été présenté à l'occasion d'une troisième réunion des représentants nationaux en juillet de la même année. Une première présentation avait eu lieu lors de la réunion que le groupe technique INES a consacré à l'étude spéciale sur les besoins éducatifs particuliers, à La Haye (Pays-Bas) du 27 au 29 avril 1998, et avait donné un aperçu de la méthode employée et du type de données que le présent exercice allait permettre de rassembler. Les participants ont longuement débattu des questions en jeu et se sont interrogés sur l'utilité d'incorporer les éléments d'information, obtenus au cours de l'exercice pilote dans l'édition 1998 de *Regards sur l'éducation*.

Après la réunion du groupe technique INES en juillet 1998, il a été convenu d'analyser la première série de réponses à faire figurer dans cette édition de *Regards sur l'éducation* (OCDE, 1998, pp. 234-243). Par ailleurs, une série plus complète de données a été utilisée pour élaborer l'indicateur C6 dans l'édition 2000 de cette publication (OCDE, 2000, indicateur C6, p. 200).

On a constaté, ce qui était très encourageant, que les représentants nationaux estimaient difficile mais possible de répondre au questionnaire et de remplir les tableaux alors que leurs systèmes éducatifs respectifs sont très différents, certains privilégiant l'intégration scolaire, d'autres la scolarisation à part, certains étant fondés sur un classement en catégories et d'autres non. La définition des besoins éducatifs particuliers fondée sur les ressources a, semble-t-il, bénéficié d'une large adhésion.

Les résultats de cet exercice et leurs conséquences sont examinés plus avant dans les chapitres suivants.

## ANALYSE DES DONNÉES QUALITATIVES

### Généralités

Outre les données quantitatives, les pays participants étaient invités à fournir quelques renseignements d'ordre qualitatif et notamment à indiquer :

- la définition de l'enseignement spécial qu'ils utilisent pour rassembler leurs statistiques d'éducation ;
- s'ils ont recours à des catégories pour réunir des données dans ce domaine, en en spécifiant les noms et définitions, et en précisant si elles correspondent ou non à la définition fondée sur les ressources ;
- si, parmi les catégories d'élèves actuellement utilisées pour collecter des données, certaines correspondent à la définition fondée sur les ressources mais non à la définition nationale des besoins particuliers ;
- si les ressources mises à disposition sont considérables ou négligeables ;
- comment les catégories nationales se rattachent aux catégories transnationales A, B et C ;
- en l'absence de catégories, comment sont prises les décisions prévisionnelles en faveur des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ;
- si des textes de lois portent expressément sur les besoins éducatifs particuliers, et, dans l'affirmative, lesquels ;
- les facteurs jugés favorables ou préjudiciables à l'intégration et à l'équité.

Les paragraphes suivants présentent une synthèse des réponses transmises par 23 pays Membres de l'OCDE : l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique (Communauté flamande), le Canada (Nouveau Brunswick), la Corée, le Danemark, l'Espagne, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Italie, l'Irlande, le Mexique, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, le Portugal, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Suède, la Suisse et la Turquie.

### Législations

Dans tous les pays, des lois régissent d'ores et déjà des activités d'enseignement spécial ou sont en cours d'élaboration. C'est un domaine où les initiatives foisonnent. La plupart des pays comptent des écoles ordinaires et des écoles spéciales et ont recours à un système de classification par catégorie pour allouer des moyens supplémentaires. Par ailleurs, certains définissent des lignes directrices déterminant les contenus d'enseignement des programmes de formation des maîtres. Le principal fait nouveau dans ces législations, est une tendance à l'intégration, qui témoigne de diverses préoccupations actuelles au nombre desquelles : les questions relatives aux droits de l'homme, la participation des parents, la cohésion sociale et l'idée, de plus en plus admise, que la notion même de besoins éducatifs particuliers laisse entendre que l'école est en grande partie responsable de l'échec scolaire dont on ne saurait penser qu'il est entièrement dû à l' " incapacité " reconnue.

Cette réflexion nouvelle s'observe par exemple aux Pays-Bas où la nouvelle loi de 1998 sur l'enseignement primaire (WPO) prévoit l'accueil des enfants souffrant de troubles de l'apprentissage et du comportement, et des enfants d'âge préscolaire présentant des troubles du développement dans des écoles primaires ordinaires ou spéciales. Des dispositions analogues seront prises en faveur des élèves plus âgés en vertu d'une loi sur l'enseignement secondaire, et les autres pédagogies spécialisées proposées dans d'autres types d'écoles spéciales feront l'objet d'une nouvelle loi sur les centres d'accueil spécialisés.

Le fait d'envisager un enseignement compensatoire et interactif pour faire face aux besoins éducatifs particuliers a conduit certains pays à élargir les effectifs d'élèves pris en considération afin d'englober les enfants défavorisés. Le Danemark et l'Espagne emploient l'expression " besoins d'enseignement spécial " qui témoigne du fait que pour réussir de nombreux élèves ont besoin d'une pédagogie souple. D'autres pays, tels le Mexique, reconnaissent que certains élèves atteints d'incapacités n'ont peut-être pas de besoins éducatifs particuliers. Ces pays ont en effet constaté que si les prestations normalement assurées prévoient certains aménagements judicieux pour faire face à certaines incapacités, il est inutile d'apporter un soutien supplémentaire pour aider les élèves en question à accéder aux programmes scolaires ordinaires.

La nécessaire adaptation des établissements scolaires est admise et d'autres changements apportés aux services d'enseignement en témoignent. Lorsque des classes ordinaires accueillent des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, leur effectif est parfois réduit. En Hongrie, par exemple, un élève ayant des BEP compte pour trois élèves qui n'en a pas, de sorte qu'une classe de 16 élèves qui compte deux élèves ayant des BEP équivaut à une classe de 20 élèves sans BEP. Pour aider les écoles ordinaires à s'adapter, on les encourage à coopérer avec les écoles spéciales et à se regrouper. L'objectif en l'occurrence est d'aider les écoles ordinaires à se doter des compétences nécessaires pour qu'elles puissent assurer un enseignement plus efficace aux élèves ayant des BEP. Cette stratégie est décrite plus en détail dans un autre ouvrage par exemple dans (OCDE, 1999a, partie consacrée à la province canadienne du Nouveau-Brunswick).

De nombreux pays proposent également d'allonger la période de scolarité obligatoire pour les élèves handicapés. En Nouvelle-Zélande, elle peut commencer avant l'âge de 5 ans et se prolonger jusqu'à 21 ans.

L'importance de la participation des parents est largement reconnue, en particulier dans les dispositifs d'évaluation. Mais les parents sont de plus en plus nombreux, par exemple en Italie, à obtenir le droit de scolariser leur enfant handicapé dans des écoles ordinaires (OCDE, 1999a).

### **Facteurs favorables et préjudiciables à l'équité et à l'intégration scolaire**

Les pays étaient invités à indiquer les caractéristiques de leur système éducatif qui, selon eux, sont soit favorables, soit préjudiciables à l'équité et à l'intégration scolaire.

Étant donné la diversité des systèmes examinés, il n'est pas surprenant que les réponses couvrent un large éventail de thèmes allant du système juridique aux aspects concrets de l'évaluation.

De nombreux pays ont signalé l'importance que peuvent revêtir les cadres législatifs et administratifs pour favoriser l'intégration ou au contraire l'entraver. La scolarité obligatoire gratuite pour tous les enfants et adolescents, ainsi que l'intégration obligatoire dans l'un des pays, ont été cités parmi les facteurs favorables. En effet, si les enfants ne sont pas scolarisés, ils peuvent difficilement être intégrés ! L'un des pays a fait état du programme Hélios de l'Union européenne sur l'intégration des élèves handicapés dans les écoles ordinaires et des possibilités qu'il offre, notamment en aidant à faire évoluer les attitudes et les pratiques.

On peut cependant opposer ces mesures relativement simples à d'autres dont les effets complexes surviennent au moment de leur mise en œuvre. En Autriche, par exemple, on a constaté que la suppression des bilans de besoins particuliers, qui étaient établis pour certains élèves et garantissaient certains types de prestations, empêche d'assurer un enseignement efficace aux élèves handicapés qui sans ces bilans sont obligés de se conformer aux objectifs des programmes ordinaires. En outre, la scolarité obligatoire dure deux

ans de moins dans les écoles ordinaires que dans les écoles spéciales. Dans la Communauté flamande de Belgique, en revanche, on a estimé que la stigmatisation produite par le bilan et la lourdeur des formalités administratives constituent des obstacles à l'intégration.

Le financement de l'enseignement spécial est aussi, semble-t-il, un facteur essentiel. L'instauration de conditions de financement équitables, qui ne faussent pas les décisions en matière d'orientation, constitue un facteur très favorable à l'intégration. Dans certains pays, par exemple, au Danemark, en Finlande, en Hongrie et en Nouvelle-Zélande, les financements sont alloués non pas aux établissements scolaires mais aux élèves, ce qui ouvre la voie à l'intégration. La décentralisation du financement des besoins éducatifs particuliers a engendré des situations paradoxales. Si, en Nouvelle-Zélande, le pouvoir central semblait constituer un obstacle à l'intégration et la décentralisation un moyen important d'aider les administrations locales à mettre en œuvre des politiques d'intégration adaptées, en revanche la décentralisation administrative qui consiste à confier aux autorités locales la gestion des établissements scolaires est perçue comme un obstacle. L'insuffisance générale des moyens financiers et les distorsions dans leur octroi étaient deux facteurs préjudiciables à l'intégration.

La structure du système scolaire lui-même a aussi été mentionnée. Les écoles pré-élémentaires, les classes et les écoles spéciales, les possibilités successives d'accueil ainsi que les liens entre les établissements spéciaux et ordinaires sont des facteurs favorables.

D'autres aspects structurels ont été considérés comme des obstacles. On peut notamment citer la scolarité ordinaire plus courte que celle dont bénéficient les élèves ayant des BEP ainsi que la structure de l'enseignement primaire lui-même. À l'échelon de la classe, les effectifs et la répartition des élèves selon leur niveau constituent des obstacles. Le manque de spécialistes et l'utilisation impropre des auxiliaires pédagogiques représentent des difficultés à surmonter. Du côté des aspects positifs, l'affectation d'enseignants supplémentaires est un facteur favorable du fait probablement qu'ils apportent des compétences complémentaires à la classe, permettent une planification concertée et aboutissent à une diminution du nombre d'élèves par enseignant dans des classes fréquentées par des élèves handicapés.

Du point de vue de la pédagogie, la différenciation des programmes et le recours aux technologies de l'information et des communications (TIC) sont des facteurs favorables.

L'intervention d'autres services est un élément positif mais les difficultés rencontrées pour en bénéficier constituent un obstacle. Certains pays ont également noté l'utilisation constructive faite des recherches, pour les systèmes d'évaluation par exemple.

Les parents qui agissent pour défendre la cause de leurs enfants facilitent leur intégration scolaire, ceux qui ne participent pas et ne sont pas informés sont des obstacles.

Enfin, la formation du personnel est à l'origine de difficultés non négligeables. La formation initiale et la formation en cours d'emploi jouent un rôle essentiel ; en revanche les conséquences d'une attitude négative de la part des enseignants et l'absence de formation adaptée sont préjudiciables. Certains pays ont signalé que la distinction dans les cursus universitaires entre l'enseignement et l'enseignement spécial constitue une entrave supplémentaire.

Les priorités fixées en matière d'enseignement ainsi que l'égalité des chances sans discrimination jouent aussi un rôle important dans la lutte en faveur de l'équité et les politiques visant expressément à assurer une représentation équitable des minorités ethniques dans les établissements scolaires est une mesure favorable à l'égalité.

### **Définition de l'enseignement spécial pour la collecte de statistiques**

Sur la base des réponses des 23 pays participants, il est possible de répartir les pays en quatre groupes en fonction de la définition de l'enseignement spécial qu'ils utilisent pour recueillir leurs données.

- Premièrement, certains pays, par exemple l'Allemagne, la France et la République tchèque, recueillent des données en fonction de catégories d'incapacités (rappelons que le terme " incapacité " n'a pas la même signification dans les différents pays et qu'en France, deux systèmes, administrés par deux ministères, fonctionnent en parallèle) ;
- Deuxièmement, d'autres pays, la Grèce, la Nouvelle-Zélande et la Suisse notamment, comptabilisent également dans ces catégories les élèves défavorisés. En outre, certains tels la Suisse, englobent dans ces catégories, les enfants de langue maternelle étrangère, alors que d'autres ne le font pas.
- Troisièmement, certains pays, l'Espagne et la Turquie par exemple, comptabilisent également les enfants précoces.
- Quatrièmement, des pays tels que le Canada (Nouveau-Brunswick) ont pour principe plutôt d'adapter les prestations aux besoins afin de faire face à des facteurs atypiques qui entraînent des difficultés scolaires reconnues que de répartir les élèves eux-mêmes au moyen d'une classification. Les données sont synthétisées dans le tableau 3.1 qui figure à la fin du présent chapitre.

Tableau 3.1. Répartition des pays en quatre groupes pour collecter les données statistiques

Groupes	AUT	BEL	CAN	CZE	DNK	FRA	FIN	DEU	GRC	HUN	ITA	IRE	KOR	MEX	NLD	PRT	NZL	SPA	SWE	CHE	TUR	UKM	USA	
1	x	x		x		x	x	x		x	x		x		x	x								x
2									*x			*x					x			*x				
3																		x				x		
4			x		x									x					x				x	

1 = Données recueillies en fonction des catégories d'incapacités seulement.

2 = Données recueillies en fonction des catégories d'incapacités + élèves défavorisés dont\* Difficultés d'apprentissage liées à des obstacles d'ordre linguistique ou à des handicaps attribuables à l'origine ethnique.

3 = Données recueillies en fonction des catégories d'incapacités + élèves défavorisés + élèves surdoués.

4 = Systèmes sans catégorisation pour l'essentiel.

## Utilisation de catégories

D'après les données recueillies pour la plupart des pays ventilent leurs statistiques par catégories, catégories qu'ils étaient donc par cette question invités à désigner et à définir. S'ils n'avaient pas recours à ce type de classification, ils devaient indiquer comment ils prenaient leurs décisions prévisionnelles pour répondre aux besoins éducatifs particuliers.

Certains pays ont pu communiquer des définitions mais beaucoup ont été dans l'impossibilité de le faire. Les résultats figurent dans le tableau 3.2 qui révèle la complexité des différents dispositifs (le tableau 3.2 est présenté à la fin du présent chapitre). Les catégories nationales ont été rattachées aux catégories transnationales A, B et C en fonction des classifications communiquées par les pays eux-mêmes. La définition des catégories est également indiquée si elle a été précisée. En outre, les catégories qui bénéficient de moyens supplémentaires sans toutefois faire partie du système national de classification des besoins particuliers sont signalées par un nombre (4.1, 4.2, etc.). Le chapitre 4 comprend une analyse détaillée des données à partir des catégories nationales.

Douze des 23 pays participants font état de catégories qui bénéficient de moyens supplémentaires sans pour autant s'inscrire dans la définition nationale des besoins particuliers. Ces catégories concernent en

général les élèves défavorisés, les élèves issus des minorités ethniques, les élèves souffrant de troubles de l'apprentissage passagers, et les élèves présentant des difficultés d'apprentissage spécifiques. Toutefois, certains pays englobent les élèves précoces, les élèves atteints de troubles légers du comportement et les élèves atteints de logopathies. Ces catégories existent également dans d'autres pays mais elles y sont classées dans la rubrique générale de l'enseignement spécial.

Un petit nombre de pays utilisent un système qui ne cadre pas avec cette classification mais correspond au quatrième mode signalé plus haut. Cette méthode mérite d'être examinée plus en détail. La province canadienne du Nouveau-Brunswick n'établit pas de statistiques ventilées en catégories ; cela dit, certaines catégories bénéficient de ressources qui, toutefois, ne s'inscrivent pas dans un système de besoins particuliers. Le Royaume-Uni ne ventile pas non plus ses statistiques par catégories et en 1995/96 il lui était impossible d'indiquer les moyens supplémentaires alloués à des élèves, si ces derniers n'avaient pas fait l'objet d'un bilan de besoins particuliers. Le Danemark s'est également doté d'un système sans catégorie, qui établit cependant une distinction entre les élèves ayant des besoins particuliers très importants (environ 1 pour cent d'élèves sont atteints d'incapacités extrêmement sévères et ont besoin d'un soutien pédagogique lourd) et ceux dont les besoins sont moins importants (12 % environ, y compris les élèves défavorisés), dispositif qui, dans sa conception, est analogue à celui du Royaume-Uni. Les mécanismes d'affectation de ressources sont différents pour ces deux groupes. Dans ces trois pays, des ressources sont allouées au titre des dépenses supplémentaires engagées pour l'instruction des élèves ayant des besoins particuliers, mais elles le sont par l'intermédiaire d'organes de décisions locaux.

### Niveau des ressources allouées

Comme il est difficile d'obtenir des données sur le financement dans ce domaine (conclusion corroborée par le peu de données fournies en réponse à la question portant sur ce point dans l'instrument de collecte), les pays ont également été invités à préciser s'ils allouaient des ressources considérables ou négligeables aux élèves ayant des besoins particuliers ou à ceux bénéficiant de moyens supplémentaires. Parmi les 16 pays qui ont répondu, tous à l'exception de la Turquie ont indiqué que des ressources considérables étaient allouées aux élèves handicapés recensés dans le système de catégorisation nationale. Les ressources débloquées à ce titre par cinq autres pays seraient négligeables. Ces ressources étaient allouées à diverses catégories d'élèves : les surdoués, les enfants souffrant de difficultés spécifiques de l'apprentissage, les enfants réfugiés, les malentendants, les autistes, les enfants atteints de troubles légers de la parole ou du comportement, les élèves pratiquant l'absentéisme, les élèves de langue étrangère devant apprendre l'anglais ; et enfin certains financements avaient pour but d'améliorer les résultats scolaires. En Nouvelle-Zélande, les subventions allouées à l'enseignement spécial et les financements destinés aux enseignants spécialisés dans les troubles de l'apprentissage et du comportement seraient également négligeables.

Malgré ses limites évidentes, cette question montre d'une certaine façon que les pays estiment déployer un effort supplémentaire considérable dans ce domaine, même s'il leur est difficile d'en évaluer l'ampleur exacte. Cette question est étudiée dans une section ultérieure de l'étude dans laquelle on a recours à une mesure indirecte, à savoir le taux d'encadrement plus favorable, pour indiquer le niveau des moyens supplémentaires engagés.

### Classification en catégories transnationales

Les pays ont été invités à reclasser à la fois leurs catégories nationales et les catégories fondées sur les ressources en fonction du modèle international décrit dans le premier chapitre. En bref, la catégorie A internationale désigne les élèves dont les besoins particuliers paraissent découler d'une déficience clairement organique, la surdité ou un trouble sévère de l'apprentissage par exemple. La catégorie C désigne les élèves dont les difficultés semblent découler davantage d'un handicap social d'une sorte ou d'une autre et la catégorie B regroupe les élèves qui ne cadrent clairement ni en A, ni en C.

Pour compléter ces travaux, il avait été suggéré de demander à dix personnes spécialisées dans ce domaine de procéder à cette re-classification puis de résumer leurs décisions. En fait, bien que la plupart des pays aient fourni une classification, quatre seulement ont accompli la tâche demandée.

Apparemment, les pays ont eu peu de mal à utiliser ce cadre et les résultats sont résumés dans le tableau 3.2, dans lequel on constate que les catégories sont pour la plupart reclassées comme on pouvait s'y attendre.

Le tableau 3.2 révèle que les pays dans leur majorité procèdent à la catégorisation de leur population ayant des besoins particuliers aux fins de leur collecte statistique. Si l'on considère les catégories nationales, c'est-à-dire à l'exclusion de celles qui correspondent à la définition fondée sur les ressources, leur nombre varie d'une seule par exemple au Royaume-Uni à 19 en Suisse. Entre ces deux extrêmes, de nombreux pays ont recours à 12 ou 13 catégories. S'il est vrai que les catégories employées portent en général sur des affections invalidantes analogues, l'absence, dans de nombreux pays, de véritables définitions rend les comparaisons difficiles. Si l'on considère par exemple les élèves souffrant de difficultés d'apprentissage, il est impossible, à des fins de comparaison internationale, de savoir comment ils se répartiraient entre diverses rubriques : difficultés sévères, difficultés moyennes, difficultés légères et troubles de l'apprentissage. Certains pays rassemblent des données séparément pour les élèves aveugles et déficients visuels, d'autres les regroupent et il en va de même pour les élèves souffrant de déficience auditive, sévère ou partielle.

Les élèves présentant des troubles du caractère et du comportement représentent un cas intéressant. En Grèce, en Hongrie, en Italie et en Turquie, cette catégorie n'existe pas. L'Autriche, l'Irlande et la Nouvelle-Zélande, en revanche, la subdivisent en plusieurs niveaux.

Pour ce qui est du rattachement de ces catégories nationales aux catégories transnationales A, B et C, les élèves souffrant de déficiences, entendues au sens classique, sont en général classés dans la catégorie A et ceux qui sont issus de milieux défavorisés dans la catégorie C. Toutefois, d'autres remarques intéressantes peuvent être faites. Les élèves ayant des troubles de l'apprentissage ainsi que les élèves en retard sont souvent classés dans la catégorie B : dans leur cas, l'origine des difficultés scolaires n'est pas claire, n'étant attribuable ni à une situation défavorisée, ni à une déficience manifeste. Les élèves présentant des troubles du comportement sont d'ordinaire classés en A, mais aux États-Unis, en Irlande, en Finlande et en Nouvelle-Zélande, ils le sont en B, ce qui pourrait laisser entendre que l'origine des difficultés est perçue différemment selon les pays.

Cet examen des résultats concernant les catégories nationales et leur répartition entre les catégories transnationales A, B et C conforte la raison d'être de la présente étude. Si l'on entend en effet établir des comparaisons internationales significatives, une méthode semblable à celle qui est définie dans le présent document – qui englobe tous les enfants bénéficiant de moyens supplémentaires et permet de les répartir dans des catégories définies de façon nette et concrète, simplifie considérablement la situation et renforce la possibilité de fonder les décisions relatives aux grandes orientations sur des comparaisons internationales valables.

## **Conclusions**

D'une façon générale, les données qualitatives recueillies à l'occasion de cette étude montrent le grand intérêt que les pays portent à ce domaine puisque les législations, les politiques et les services d'enseignement sont adaptés pour répondre aux besoins des élèves en situation d'échec dans le système ordinaire. Les facteurs jugés favorables ou préjudiciables à l'équité et à l'intégration sont multiples et comprennent la législation, les dispositifs de financement, les mécanismes d'évaluation, la structure de l'école, la taille des classes, les programmes d'enseignement personnalisés, l'intervention d'enseignants et d'assistants supplémentaires, la formation des enseignants, la participation des parents et la coopération avec d'autres services. Conjointement, ces facteurs définissent les grands axes de la réforme.

Tableau 3.2. Rattachement aux catégories transnationales A, B et C des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers relevant de la définition fondée sur les ressources

	Catégorie transnationale A	Catégorie transnationale B	Catégorie transnationale C
Autriche	<b>2 Incapacités motrices</b> <b>3 Troubles du langage</b> <b>4 Déficiences auditives</b> <b>5 Surdité</b> <b>6 Déficiences visuelles</b> <b>7 C�civit�</b> <b>8 Troubles du caractère/du comportement</b> <b>9 Retard mental moyen ou sévère</b> <b>10 Polyhandicaps</b> <b>11 Classes en milieu hospitalier</b>	<b>1 Troubles de l'apprentissage</b>	<b>12 (4.1) Troubles de l'apprentissage spécifiques liés à une discipline (dyslexie par exemple)</b> <b>13 (4.2) Troubles moyens de la parole</b> <b>14 (4.3) Troubles moyens du comportement</b>
	<b>AUCUNE DÉFINITION DES CATÉGORIES N'EST ACTUELLEMENT COMMUNIQUÉE</b>		
Belgique (Communauté flamande)	<b>1 Type 1. Handicap mental léger</b> <i>Cette catégorie regroupe les élèves qui présentent un retard mental léger. L'enseignement spécial dont ils bénéficient n'est pas assuré dans les maternelles, mais l'est seulement dans le primaire et le secondaire.</i>	<b>14 (4.2) Renforcement de la prise en charge</b> <i>Depuis quelques années, les autorités flamandes mettent en place un programme de prise en charge renforcée ("zorgbreedte"). Cette notion, qui est assez difficile à traduire, est à rapprocher de celle l'intégration scolaire. L'idée est de s'occuper à un stade précoce des enfants susceptibles de présenter des difficultés d'apprentissage qui pourraient compromettre leur transition de la maternelle au primaire. Cette prise en charge renforcée suppose une collaboration étroite des enseignants pré-élémentaires avec les enseignants affectés en plus à cette prise en charge, les écoles spéciales et les centres psycho-médico-sociaux. Plusieurs aspects retiennent plus particulièrement l'attention : l'aptitude à s'exprimer, la socialisation, la maîtrise de soi et les problèmes socio-économiques. Le groupe cible comprend des enfants issus de milieux socio-culturels défavorisés mais qui sont capables de suivre un enseignement ordinaire dès lors que certaines lacunes ont été éliminées.</i>	<b>15 (4.3) Politique d'éducation prioritaire</b> <i>La loi n'assimile pas les langues des populations immigrées à des langues de minorité ethnique. Néanmoins, le système éducatif prévoit des dispositions spéciales pour offrir aux enfants concernés des possibilités de formation adéquates en particulier durant la scolarité obligatoire. Il s'agit de la politique d'éducation prioritaire ("onderwijsvoorrrangsbeleid"). Ces dispositions s'appliquent à l'enseignement primaire et secondaire dans les municipalités comptant un nombre important d'enfants immigrés ou réfugiés. Elles s'articulent autour de deux principaux axes : premièrement, les écoles se sont mises d'accord pour que ces enfants soient également présents dans tous les établissements d'une région (ce qui n'est pas toujours possible dans le secondaire car chaque établissement ne propose pas l'enseignement de toutes les disciplines). Deuxièmement, la qualité de l'enseignement du néerlandais bénéficie d'une attention toute particulière comme d'ailleurs l'enseignement de la langue maternelle et de la culture des élèves concernés. Pour mettre en œuvre ce projet, les établissements scolaires bénéficient d'heures de classe supplémentaires.</i>
	<b>2 Type 2. Handicap mental moyen ou sévère</b> <i>Cette catégorie regroupe les élèves présentant un handicap mental moyen ou sévère.</i>		<b>16 (4.4) Classes d'accueil pour les élèves ne parlant pas néerlandais</b> <i>Cet enseignement s'adresse aux élèves immigrés qui ne parlent pas néerlandais et vise à leur assurer la maîtrise de cette langue et à faciliter leur insertion sociale. Après avoir suivi cet enseignement, les élèves peuvent suivre le programme ordinaire (dans le primaire ou le secondaire). Les classes d'accueil favorisent l'intégration active des nouveaux élèves immigrés à la vie scolaire. Cet enseignement privilégie les relations avec les enseignants et les autres élèves de leur âge. Dans l'enseignement primaire, les écoles comptant au moins quatre élèves qui</i>
	<b>3 Type 3. Troubles affectifs et/ou comportementaux</b> <i>Cette catégorie regroupe les élèves présentant des troubles s�v�res du caractère et/ou du comportement.</i>		
	<b>4 Type 4. Handicap moteur</b> <i>Regroupe les élèves souffrant d'un handicap moteur.</i>		
	<b>5 Type 5. Longue maladie</b> <i>Cette catégorie regroupe les élèves souffrant d'une longue maladie. Les élèves fréquentent les classes hôpital pendant un certain temps tout en demeurant inscrits dans leur établissement ordinaire.</i>		
	<b>6 Type 6. Handicap visuel</b> <i>Regroupe les élèves déficients visuels.</i>		
	<b>7 Type 7. Handicap auditif</b> <i>Ce type d'enseignement spécial s'adresse aux élèves souffrant d'une déficience auditive.</i>		
	<b>8 Type 8. Troubles s�v�res de l'apprentissage</b> <i>Ce type d'enseignement spécial est organisé à l'intention des élèves présentant un trouble sévère de l'apprentissage. Ce type d'enseignement est assuré uniquement dans le primaire (et non dans l'enseignement pré-élémentaire ou secondaire).</i>		

Tableau 3.2. Rattachement aux catégories transnationales A, B et C des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers relevant de la définition fondée sur les ressources (suite)

	Catégorie transnationale A	Catégorie transnationale B	Catégorie transnationale C
Belgique (Communauté flamande)	<p><b>9 Filière de formation 1</b>  <i>Dans l'enseignement secondaire spécial, quatre filières de formation sont organisées. Ces filières peuvent regrouper des élèves ayant suivi différents types d'enseignement préalable (voir les catégories 1 à 8). Chaque filière répond à des besoins bien déterminés.</i>  <i>La filière 1 propose une formation à caractère social dont le but est de permettre l'intégration de l'élève dans un environnement protégé. Elle peut être assurée pour les types d'enseignement spécial 2, 3, 4, 6 et 7 et dure au moins quatre ans.</i></p> <p><b>10 Filière de formation 2</b>  <i>La filière 2 propose une formation de type général et social dont le but est de permettre l'intégration de l'élève dans un environnement protégé et dans un milieu professionnel. Cette formation dure au moins quatre ans et se déroule en deux phases. Une formation professionnelle est également organisée en dehors de l'école. Cette filière peut être assurée pour les types d'enseignement spécial 2, 3, 4, 6 et 7.</i></p> <p><b>11 Filière de formation 3</b>  <i>La filière 3 propose une formation de type général, social et professionnel dont le but est de permettre l'intégration des élèves dans un environnement normal et dans un milieu professionnel.</i>  <i>Elle peut être assurée pour les types d'enseignement spécial 1, 3, 4, 6 et 7. La formation est comparable à l'enseignement professionnel normal et dure cinq ans.</i></p> <p><b>12 Filière de formation 4</b>  <i>La filière 4 prépare à des études supérieures et à la vie active. Elle assure un enseignement secondaire correspondant au cursus général, technique, professionnel ou artistique de l'enseignement secondaire ordinaire à temps complet et est organisée de la même façon. Les élèves suivent le programme d'enseignement ordinaire mais la pédagogie est adaptée à leurs besoins éducatifs particuliers et le temps d'études peut être prolongé si nécessaire. Cette filière peut être assurée pour les types d'enseignement spécial 3, 4, 5, 6 et 7.</i></p> <p><b>13 (4.1) Intégration scolaire</b>  <i>L'intégration scolaire consiste à aider, grâce à des enseignants spécialisés, des enfants ou adolescents handicapés à fréquenter des écoles ordinaires. Les enfants handicapés ou ceux qui présentent des troubles de l'apprentissage peuvent être scolarisés dans des établissements ordinaires de façon permanente ou temporaire à temps partiel ou à temps complet. Des cours ou des moyens supplémentaires sont prévus pour permettre cette intégration.</i></p>		<p><i>ne parlent pas néerlandais (" anderstalige nieuwkomers ") peuvent organiser trois cours de mise à niveau en langue par semaine. Dans le secondaire, ce type d'enseignement est assuré dans 14 écoles. Le dispositif visant à améliorer l'intégration des enfants immigrés a été renforcé par le décret du 6 avril 1992, en application duquel 36 zones d'éducation prioritaire ont été définies. Dans ces zones, où la population immigrée est fortement concentrée, les actions éducatives sont intensifiées pour éliminer les écarts de niveau scolaire. Le système éducatif doit s'employer avec autant de vigueur à intégrer les immigrés dans la société. A cette fin, il favorise l'intégration par un enseignement interculturel en tenant compte de la langue et de la culture propres des immigrés.</i>  <i>La stratégie adoptée par la Communauté flamande (" Vlaamse Gemeenschap ") privilégie avant tout l'apprentissage du néerlandais. C'est pourquoi les élèves qui ne maîtrisent pas encore cette langue peuvent fréquenter des classes spéciales et suivre des enseignements spéciaux. Pour que ces efforts atteignent leur but, les écoles comptant de nombreux élèves immigrés disposent d'un personnel sensiblement plus important. Elles bénéficient également de conseils et d'une aide supplémentaires.</i></p>

Tableau 3.2. Rattachement aux catégories transnationales A, B et C des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers relevant de la définition fondée sur les ressources (suite)

	Catégorie transnationale A	Catégorie transnationale B	Catégorie transnationale C
Canada (Nouveau-Brunswick)	<b>1 Comportements atypiques</b> <b>2 Difficultés de communication</b> <b>3 Handicaps intellectuels</b> <b>4 Handicaps moteurs</b> <b>5 Handicaps sensoriels</b> <b>6 Polyhandicaps</b>  <b>AUCUNE DÉFINITION DES CATÉGORIES N'EST ACTUELLEMENT DISPONIBLE.</b> <i>Aucune donnée pour le Canada. Le rattachement aux catégories transnationales est fait par le Secrétariat.</i>		<b>7 (4.1) Enfants surdoués</b> <b>8 (4.2) Immigrés</b> <b>9 (4.3) Jeunes à risque</b>
République tchèque	<b>1 Retard mental</b> <b>2 Handicaps auditifs</b> <b>3 Handicaps visuels</b> <b>4 Troubles de la parole</b> <b>5 Handicaps moteurs</b> <b>6 Polyhandicaps</b> <b>7 Hospitalisation</b> <b>8 Troubles du développement, du comportement et de l'apprentissage</b> <b>9 Autres handicaps</b> <b>10 Mauvais état de santé (uniquement pour la maternelle)</b>  <b>AUCUNE DÉFINITION DES CATÉGORIES N'EST ACTUELLEMENT DISPONIBLE.</b>		
Finlande	<b>2 Déficience mentale moyenne</b> <i>Les élèves souffrant de déficience mentale moyenne bénéficient d'une formation polyvalente en milieu scolaire.</i>  <b>3 Déficience auditive</b> <i>Un enseignement spécial est assuré aux élèves malentendants, sourds, aveugles et dysphasiques notamment lorsqu'il faut utiliser le langage des signes.</i>  <b>4 Déficience visuelle</b> <i>Un enseignement spécial est assuré aux élèves atteints de divers types de déficiences visuelles.</i>  <b>5 Déficience motrice et autres</b> <i>Un enseignement spécial est assuré aux élèves dont les difficultés d'apprentissage résultent d'une déficience neurologique ou d'un trouble du développement (ex: dysfonctionnement cérébral minime) ou d'un handicap moteur (ex: infirmité motrice cérébrale).</i>	<b>1 Déficience mentale légère</b> <i>Un enseignement adapté est organisé pour les élèves souffrant de déficiences mentales légères.</i>  <b>6 Troubles affectifs, difficultés d'adaptation sociale</b> <i>Enseignement destiné aux élèves présentant des perturbations affectives et aux inadaptes sociaux.</i>  <b>8 Troubles spécifiques de l'apprentissage</b> <i>Enseignement spécial à temps partiel assuré aux élèves ayant du mal à parler, lire ou écrire, etc ou des difficultés dans une discipline donnée.</i>  <b>10 (4.2) Enseignement de soutien</b> <i>Enseignement assuré aux élèves qui prennent momentanément du retard dans leurs études ou qui pour une autre raison ont besoin d'une aide spéciale.</i>	<b>9 (4.1) Immigrés</b> <i>Enseignement préparatoire assuré dans un premier temps aux immigrants qui suivent ensuite un enseignement spécial ou ordinaire.</i>

Tableau 3.2. **Rattachement aux catégories transnationales A, B et C des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers relevant de la définition fondée sur les ressources** (suite)

	Catégorie transnationale A	Catégorie transnationale B	Catégorie transnationale C
Finlande	<p><b>7 Autres</b>  <i>Cette catégorie regroupe les types d'enseignement spécial destinés aux élèves souffrant par exemple d'épilepsie, de diabète ou de maladies cardiaques et qui, compte tenu de leurs besoins éducatifs, ne peuvent être classés dans une autre catégorie.</i></p>		
France	<p><b>1 Handicap mental sévère</b>  <i>Sont handicapés mentaux sévères (QI entre 20 et 34) les individus qui peuvent tirer parti de l'apprentissage systématique de gestes simples.</i></p> <p><b>2 Handicap mental moyen</b>  <i>Sont handicapés mentaux moyens (QI entre 35 et 49) les individus capables d'acquérir des notions simples de communication, d'hygiène et de sécurité élémentaire ainsi qu'un savoir-faire manuel simple, mais qui sont incapables d'apprendre à calculer ou à lire.</i></p> <p><b>3 Handicap mental léger</b>  <i>Cette catégorie de handicap touche l'intelligence, la mémoire et la réflexion. Elle désigne les personnes (QI entre 50 et 70) qui grâce à un enseignement adapté peuvent acquérir un savoir pratique, la lecture et des notions de calcul et peuvent parvenir à une certaine socialisation.</i></p> <p><b>4 Handicaps moteurs</b>  <i>Selon l'interprétation générale qui en est donnée, les déficiences motrices et les affections orthopédiques concernent la structure du corps et ses parties visibles. Ces déficiences englobent les altérations mécaniques et fonctionnelles du visage, de la tête, du cou, du front et des membres, ainsi que les membres manquants en partie ou en totalité.</i></p> <p><b>5 Troubles du métabolisme</b>  <i>Les troubles métaboliques ou nutritionnels englobent les anomalies de développement et de maturation, l'intolérance au gluten, le diabète, la malnutrition, la perte ou la prise de poids (mais exclut la maigreur et l'obésité).</i></p>	<p><b>15 (4.2) Classe d'adaptation, section d'éducation spécialisée en classe de quatrième et classe d'insertion en troisième</b>  <i>Les classes d'adaptation sont conçues pour les enfants qui, pour des raisons diverses connaissent des difficultés d'apprentissage dans l'enseignement élémentaire. Les sections d'éducation spécialisée en classe de 4<sup>ème</sup> et les classes d'insertion en 3<sup>e</sup> (dans le secondaire) apportent aide et soutien aux élèves en difficulté scolaire et incapables de suivre l'enseignement général ou technique ordinaire. Avec les classes d'adaptation, ces structures font partie du dispositif d'aide, de soutien et d'intégration.</i></p> <p><b>17 (4.4) SEGPA</b>  <i>Les SEGPA (sections d'enseignement général ou professionnel adaptées) sont proposées dans les établissements secondaires publics et privés (habituellement dans le premier cycle). Elles permettent aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage de poursuivre leurs études plus facilement.</i></p>	<p><b>14 (4.1) CLIN et Classes d'accueil</b>  <i>Les classes d'initiation (CLIN) ont été créées dans les écoles primaires à l'intention des élèves de nationalité étrangère et non francophones. Des classes d'accueil de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup> sont proposées (surtout en 6<sup>ème</sup>) aux élèves étrangers (d'ordinaire des jeunes non francophones qui viennent d'arriver en France et dont l'âge correspond à celui des élèves de l'établissement).</i></p> <p><b>18 (4.5) ZEP</b>  <i>Les ZEP (zones d'éducation prioritaire) regroupent pour la plupart des établissements d'enseignement primaire et secondaire du premier cycle ; les établissements secondaires du deuxième cycle d'enseignement général et technique sont rares. Les ZEP se concentrent dans les grandes agglomérations urbaines. Seulement 10% des élèves de ZEP (contre 30% des élèves hors ZEP) vivent dans de petites villes (comptant moins de 10 000 habitants). La répartition géographique des ZEP reflète en partie (mais en partie seulement) celles des zones connaissant des difficultés socio-économiques. Les caractéristiques des élèves des ZEP – issus de milieux défavorisés et souvent en grande difficulté scolaire – sont naturellement liées aux objectifs de cette politique.</i></p>

Tableau 3.2. **Rattachement aux catégories transnationales A, B et C des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers relevant de la définition fondée sur les ressources** (suite)

	Catégorie transnationale A	Catégorie transnationale B	Catégorie transnationale C
France	<p><b>6 Surdité</b>  <i>Dans cette catégorie, les troubles concernent non seulement l'oreille mais aussi ses différentes structures et ses fonctions. Les déficiences du système auditif constituent la principale subdivision de cette catégorie. Le terme "sourd" ne doit désigner que les personnes dont les déficiences auditives sont telles qu'aucune aide auditive ne peut les compenser. Comme la cécité, la surdité est une d�ficiency sensorielle grave.</i></p> <p><b>7 Malentendance</b>  <i>Dans cette catégorie, les troubles concernent non seulement l'oreille mais également ses diverses structures et fonctions. Les déficiences du système auditif constituent la principale subdivision de cette catégorie.</i></p> <p><b>8 Cécité</b>  <i>La cécité est une d�ficiency sensorielle grave. Cette d�ficiency peut être profonde (malvoyance sévère ou cécité partielle), presque totale (cécité sévère ou presque totale), ou totale (aucune perception de la lumière). Elle peut concerner un œil ou les deux.</i></p> <p><b>9 Malvoyance</b>  <i>Les autres déficiences visuelles comprennent l'astigmatisme, le défaut d'accommodation, diplopie (strabisme) l'amblyopie, la sensibilité à la lumière.</i></p> <p><b>10 Autres troubles neuro-psychologiques</b>  <i>Par définition, les troubles neuro-psychologiques englobent tous les phénomènes interférant avec les éléments de base des facultés mentales. Les fonctions énumérées sont donc celles qui normalement supposent la présence de mécanismes neuro-psychologiques et psychologiques de base.</i></p> <p><b>11 Troubles de la parole et du langage</b>  <i>Les troubles ou déficiences de la parole englobent le larynx artificiel, la dysarthrie sévère, l'aphonie et le bégaiement tandis que les troubles ou déficiences du langage comprennent les déficiences centrales de la fonction visuelle avec incapacité de communiquer (dyslexie sévère par exemple).</i></p>		

Tableau 3.2. **Rattachement aux catégories transnationales A, B et C des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers relevant de la définition fondée sur les ressources** (suite)

	Catégorie transnationale A	Catégorie transnationale B	Catégorie transnationale C
France	<p><b>12 Autres déficiences</b> Ensemble des déficiences qui n'ont pas été mentionnées ci-dessus.</p> <p><b>13 Polyhandicaps</b> Les enfants ou adolescents fréquentant des établissements d'enseignement spécial sont atteints d'un handicap principal qui explique d'ordinaire ce mode de scolarisation. Cela dit, ils peuvent être aussi atteints d'autres troubles.</p> <p><b>16 (4.3) EREA</b> Les EREA (établissements régionaux d'enseignement adapté) sont des établissements publics d'enseignement secondaire. Ils accueillent les élèves qui auraient du mal à suivre dans un établissement normal.</p>		
Allemagne	<p><b>2 Cécité</b> Enfants ou jeunes dépourvus de toute vision ou dont la vision très déficiente ne leur permet pas de vivre normalement (même après correction optique au moyen de lunettes par exemple).</p> <p><b>3 Malvoyance</b> Elèves dont l'acuité visuelle centrale est 0.3 ou moins de loin, du meilleur œil ou des deux côtés, malgré le port de lunettes mais sans autre forme d'aide, ou élèves dont l'acuité visuelle est de 0.3 (Nieden V) ou moins, à une distance frontale focale d'au moins 30 cm ; ou élèves dont la vue est également déficiente malgré une meilleure acuité visuelle.</p> <p><b>4 Surdité</b> Elèves qui – quelle que soit leur déficience auditive réelle – sont incapables de percevoir les signaux acoustiques de leur milieu et de les employer à l'acquisition ou à l'audition du langage ou à l'acquisition d'une compétence phonétique active ou passive.</p> <p><b>5 Malentendance</b> Elèves présentant une déficience auditive légère à moyenne.</p>	<p><b>1 Elèves ayant des troubles de l'apprentissage</b> Enfants atteints d'un trouble de l'apprentissage important et durable et ayant besoin à ce titre d'un soutien sous forme d'enseignement spécialisé.</p> <p><b>9 Troubles du comportement, de la conduite</b> Enfants inadaptés sociaux et présentant d'importants troubles psychiques.</p> <p><b>12 Troubles non précisés, absence d'information</b> Données non disponibles.</p>	

Tableau 3.2. **Rattachement aux catégories transnationales A, B et C des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers relevant de la définition fondée sur les ressources** (suite)

	Catégorie transnationale A	Catégorie transnationale B	Catégorie transnationale C
Allemagne	<p><b>6 Troubles de la parole</b> Enfants souffrant d'un trouble ou d'un retard de la parole important pour qui un programme ambulatoire de soutien scolaire (Sprachheilklassen) ne suffit pas pour leur permettre d'être accueilli ou demeurer dans une école ordinaire.</p> <p><b>7 Handicaps moteurs</b> Enfants qui, en raison de leur handicap moteur, de troubles et/ou déficiences organiques associés et de maladies ne peuvent être scolarisés dans des établissements ordinaires ou ne peuvent l'être dans des conditions satisfaisantes.</p> <p><b>8 Handicaps intellectuels</b> Aucune donnée disponible.</p> <p><b>10 Maladie</b> Enfants soignés dans des cliniques, des hôpitaux, des sanatoriums pendant longtemps et qui sont capables de suivre un enseignement.</p> <p><b>11 Polyhandicaps</b> Données non disponibles.</p>		
Grèce	<p><b>1 Cécité-malvoyance</b> Les élèves aveugles sont ceux qui ne peuvent lire des documents imprimés et acquérir des connaissances en utilisant par les voies optiques. Les élèves aveugles sont scolarisés dans des unités spéciales dans le primaire et dans les établissements ordinaires dans le secondaire. Les élèves malvoyants sont ceux qui peuvent lire des documents imprimés en gros caractère et apprendre de cette façon. Le système éducatif tient à ce que les élèves malvoyants utilisent le pourcentage d'acuité visuelle dont ils disposent afin de renforcer leurs facultés sensori-motrices et éviter les pertes de sensation : maîtrise de l'espace et orientation, mouvements, langage, mobilité corporelle. Les élèves aveugles sont scolarisés dans des établissements spéciaux dans le primaire et dans des établissements ordinaires dans le secondaire. Les élèves malvoyants fréquentent les établissements ordinaires où rien ne les distingue des autres élèves. Les aveugles et les malvoyants suivent le programme d'enseignement</p>	<p><b>5 Autiste</b> Les enfants autistes présentent des troubles du comportement plus ou moins sévères. Leur développement peut être irrégulier à la différence de celui des déficients intellectuels dont les progrès peuvent être plus lents mais plus réguliers. Les élèves autistes présentent des troubles psychomoteurs qui empêchent leur intégration dans le milieu social et le système éducatif. Depuis toujours, cette catégorie d'élèves relève de l'administration du ministère de la Santé et des Affaires sociales puisqu'ils sont accueillis dans des instituts spécialisés. Depuis quelque temps, un nombre croissant d'élèves autistes est accueilli dans les écoles spécialisées pour déficients intellectuels où le ministère de l'Éducation propose des programmes d'éducation à leur intention, dans le cadre de l'enseignement spécialisé (École Pammacaristos à Athènes, PIKPA à Ioannina). L'objectif des décideurs est de désinstitutionaliser cette catégorie d'élèves et de mettre en place dans les écoles spéciales du primaire des programmes</p>	

Tableau 3.2. **Rattachement aux catégories transnationales A, B et C des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers relevant de la définition fondée sur les ressources (suite)**

	Catégorie transnationale A	Catégorie transnationale B	Catégorie transnationale C
Grèce	<p><i>commun. Des programmes adaptés sont actuellement établis pour que les élèves aveugles puissent être intégrés dans les établissements ordinaires.</i></p> <p><b>2 Surdité – Malentendance</b>                      L'élève sourd est celui qui, avec ou sans aide auditive ne peut entendre un son. Le déficient auditif est celui pour lequel un son est à peine perceptible. Une distinction est établie entre a) les élèves sourds de naissance et b) les élèves qui sont devenus sourds à l'âge de 3 ou 4 ans. Les premiers n'ont aucun souvenir auditif, les seconds ont vécu une période d'apprentissage normal de la langue. La difficulté pour ces derniers est non seulement de perfectionner le langage mais de ne pas perdre les acquis. Les seconds ont beaucoup plus de chances que les premiers. Le système éducatif privilégie le dépistage précoce, tâche confiée à une commission comprenant un médecin, un spécialiste de l'audiologie, un psychologue, un travailleur social et un pédagogue. La surdité totale est aisée à diagnostiquer mais la déficience auditive n'est souvent détectée qu'au moment où l'enfant est pré-scolarisé. Les enfants sourds suivent le même programme d'enseignement que les élèves des écoles ordinaires mais ce programme est adapté à leurs besoins. Ainsi, l'accent est mis sur l'apprentissage du langage (qui bénéficie de plus de temps), l'entraînement des facultés auditives, l'élocution et la phonétique, la réinsertion sociale. Les élèves sourds sont scolarisés dans des établissements spéciaux alors que les malentendants fréquentent des établissements ordinaires.</p> <p><b>3 Handicaps moteurs</b>                      Les handicapés moteurs sont les élèves atteints d'infirmités motrices cérébrales, de spina bifida, de myopathie, etc., et dont la mobilité est réduite. Le système éducatif grec est censé intégrer tous les élèves dans des écoles ordinaires bien que 40 % d'entre eux présentent de sérieux problèmes d'apprentissage tels que troubles du langage, difficultés à mémoriser, à raisonner et problèmes neurologiques affectant la vision. D'un autre côté, les écoles spécialisées existantes qui intègrent ces élèves suivent les programmes communs aux écoles ordinaires et se concentrent sur la réhabilitation et l'intégration de ces enfants dans l'environnement social. Curieusement, les élèves handicapés physiques étudient dans des unités spécialisées (année 7 du primaire et année 3 du secondaire) bien que les programmes soient les</p>	<p><i>assortis d'objectifs psychomoteurs permettant à ces élèves d'acquérir des savoir-faire et notamment d'accomplir les gestes essentiels de la vie courante (se nourrir, se laver, etc.). En outre, grâce au soutien financier de Socrates et Horizon, des logiciels spéciaux et des applications pilotes sont développés pour aider ces élèves à explorer l'espace et à communiquer (avec les symboles Bliss or Makaton) dans un milieu scolaire ordinaire. Des programmes spéciaux de rééducation, destinés à 100 enseignants, sont prévus par la direction de l'enseignement spécialisé grâce au deuxième cadre de soutien de la communauté européenne. Ces enseignants auront pu travailler avec des enfants autistes dès le début de l'année scolaire 1998-99.</i></p> <p><b>6 Troubles de l'apprentissage</b>                      Les troubles de l'apprentissage recouvrent des difficultés d'origines diverses : pathologies, facteurs socio-économiques ou psychologiques, milieu scolaire défavorable. Cette catégorie se subdivise en plusieurs groupes de troubles - la dyslexie (5% en Grèce, données de 1994), les troubles du comportement, les difficultés de communication, les troubles affectifs, les troubles neurologiques, l'asociabilité, le rejet pour des raisons raciales et socio-économiques, l'agressivité, etc. - qui se traduisent par une inadaptation sociale et une marginalisation. Les élèves suivent le programme d'enseignement normal mais parallèlement bénéficient à l'extérieur de l'école d'un soutien pédagogique spécial dans une ou plusieurs disciplines. En application des décrets présidentiels 603/83 et 472/83, les autorités scolaires du district, le conseiller scolaire en enseignement spécialisé et l'unité scolaire ordinaire peuvent décider du placement d'un élève dans une classe spéciale. Les enseignants sont censés y avoir une connaissance approfondie du trouble en question, recourir à une pédagogie appropriée et savoir utiliser la stratégie voulue dans chaque cas afin de motiver l'élève et de l'aider à s'intégrer dans la classe ordinaire. La tâche est très difficile et il faut admettre que les enseignants en question ne parviennent pas toujours à l'accomplir. De ce fait, les classes spéciales offrent souvent aux élèves plus de temps de répétition sans stimuler leur créativité ni leur éveil.</p>	

Tableau 3.2. **Rattachement aux catégories transnationales A, B et C des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers relevant de la définition fondée sur les ressources** (suite)

	Catégorie transnationale A	Catégorie transnationale B	Catégorie transnationale C
Grèce	<p>mêmes que dans les écoles ordinaires. Dans les écoles spécialisées, les physiothérapeutes, ergothérapeutes, travailleurs sociaux et aides-psychologues sont qualifiés. Dans l'enseignement primaire, les enseignants sont spécialisés mais ils ne le sont pas dans le secondaire.</p> <p><b>4 Retard mental</b>            Cette expression est liée aux notions suivantes : aptitude intellectuelle (évaluée à l'aide de tests), phase de développement (de la naissance à l'âge de 15 ans), résultats inférieurs à la moyenne (d'après les tests, inférieurs à 85 %), capacité d'adaptation à l'environnement social. Les élèves peuvent être considérés retardés mentalement si leurs capacités ne dépassent pas 60 %. Selon le décret présidentiel 603/82, l'évaluation est faite par une unité pédagogique médicale (42) dans tout le pays et par des comités régionaux de visite (472/83) en associant des capacités à des résultats et grâce à des tests individuels (récemment assistés par ordinateur). Les unités sont gérées par le ministère de la Santé et des Affaires sociales. Les élèves présentant un handicap mental sont considérés par les unités comme pouvant être éduqués (QI de 50 à 70), formés (QI de 30 à 50) ou profondément retardés (QI inférieur à 30). Une fois le diagnostic de retard mental établi, le ministère de l'Éducation affecte les élèves à l'unité scolaire appropriée. Les élèves " éducatibles " (QI de 50 à 70) et " formables " (QI de 30 à 50) suivent des programmes spéciaux.</p>		
Hongrie	<p><b>1 Retard mental léger</b>            Léger dysfonctionnement cognitif dû à une déficience cérébrale. QI compris entre 51-70.</p> <p><b>2 Retard mental sévère</b>            Sévère dysfonctionnement cognitif dû à une déficience cérébrale. QI compris entre 30 et 50.</p> <p><b>3 Déficiences visuelles</b>            Cécité ou malvoyance due à une déficience des organes visuels.</p> <p><b>4 Déficiences auditives</b>            Surdité ou malentendance due à une déficience des organes auditifs.</p>		<p><b>8 (4.1) Enfants issus de minorités ethniques</b></p> <p><b>9 (4.2) Élèves défavorisés/élèves à risque</b></p>

Tableau 3.2. **Rattachement aux catégories transnationales A, B et C des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers relevant de la définition fondée sur les ressources (suite)**

	Catégorie transnationale A	Catégorie transnationale B	Catégorie transnationale C
Hongrie	<p><b>5 Déficiences motrices</b> Diverses formes de dysfonctionnements moteurs découlant d'une déficience des organes moteurs.</p> <p><b>6 Troubles du langage</b> Diverses formes de troubles du langage dues à une déficience des organes phonatoires ou à la lenteur de l'acquisition du langage.</p> <p><b>7 Autres déficiences</b> Divers autres troubles de l'apprentissage ou du comportement dus à un dysfonctionnement connu ou non décelé mais supposé du cerveau (dyslexie, dysgraphie, autisme, etc.)</p>		
Irlande	<p><b>1 Déficiences visuelles</b> Les élèves atteints d'une déficience visuelle sont ceux chez qui elle a été expressément décelée par un ophtalmologiste, selon des critères convenus.</p> <p><b>2 Déficiences auditives</b> Des élèves atteints d'une déficience auditive sont ceux dont l'audition est détériorée à tel point qu'il leur est difficile ou impossible de comprendre le langage à l'aide de la seule ouïe avec ou sans aide auditive</p> <p><b>3 Handicap mental léger</b> Les élèves présentant un léger handicap mental ont un fonctionnement intellectuel général sensiblement inférieur à la moyenne, associé à des difficultés d'adaptation comportementales. Leur QI se situe entre 50 et 70.</p> <p><b>4 Handicap mental moyen</b> Les élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne ont un QI de l'ordre de 35 à 50 pour autant que le quotient intellectuel puisse servir d'indicateur d'une déficience mentale. Beaucoup présentent des handicaps associés.</p> <p><b>7 Handicaps physiques</b> Les élèves déficients moteurs souffrent d'une incapacité permanente ou de longue durée découlant d'affections diverses : malformations congénitales, spina bifida ou hydrocéphalie, dystrophie musculaire, infirmité motrice</p>	<p><b>5 Troubles affectifs ou comportementaux</b> Cette expression désigne les élèves qui présentent des troubles du comportement et de la conduite ainsi que des perturbations affectives. Un trouble affectif et/ou comportemental est par définition une anomalie du comportement suffisamment prononcée et prolongée pour défavoriser l'élève et/ou bouleverser ou perturber la famille, la classe ou la collectivité.</p> <p><b>6 Troubles affectifs/comportementaux sévères</b> Même définition que ci-dessus mais à un degré supérieur.</p> <p><b>15 Elèves ayant besoin d'une pédagogie de soutien</b> S'adressent aux élèves des écoles ordinaires qui ont manifestement du mal à acquérir les compétences de base en lecture, en écriture et calcul et qui présentent des difficultés d'apprentissage d'ordre plus général.</p>	<p><b>10 Enfants du voyage</b> Enfants appartenant à une population qui, selon sa propre définition et la définition qu'en donne la communauté sédentaire, a un style de vie distinct de nature traditionnellement nomade mais pas pour autant vagabonde. Cette population a des besoins, des revendications et des valeurs différents à certains égards de ceux de la communauté sédentaire.</p> <p><b>13 Jeunes délinquants</b> Enfants de 12 à 16 ans qui : a) ont été reconnus coupables d'un délit ou d'un crime, b) sont en détention provisoire, c) font l'objet d'une mesure de placement.</p> <p><b>14 Enfants scolarisés dans des zones défavorisées</b> Les zones défavorisées sur le plan éducatif sont celles où les foyers pour la plupart offrent un environnement culturel médiocre, où les mères ont le plus souvent un niveau de formation faible et qui, d'après les indicateurs, révèlent une relative pauvreté de la majorité des familles lesquelles par exemple habitent dans des logements sociaux, bénéficient de l'aide médicale, etc.</p> <p><b>16 Enfants de réfugiés</b> Enfants dont les parents ont obtenu l'asile politique en Irlande.</p>

Tableau 3.2. **Rattachement aux catégories transnationales A, B et C des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers relevant de la définition fondée sur les ressources** (suite)

	Catégorie transnationale A	Catégorie transnationale B	Catégorie transnationale C
Irlande	<p><i>cérébrale, fragilité osseuse; hémophilie, mucoviscidose, asthme ou blessures graves d'origine traumatique.</i></p> <p><b>8 Troubles spécifiques de la parole et du langage</b>  <i>Les élèves atteints de troubles spécifiques de la parole et du langage sont ceux dont les facultés autres que verbales sont égales ou supérieures à la moyenne mais qui présentent de sévères déficiences des capacités de compréhension ou d'expression à l'aide du langage parlé.</i></p> <p><b>9 Troubles spécifiques de l'apprentissage</b>  <i>Les troubles spécifiques de l'apprentissage désignent des déficiences dans des domaines précis – lecture, écriture, orthographe, arithmétique par exemple – qui ne sont pas au premier chef attribuables à une capacité inférieure à la moyenne, à une déficience visuelle ou auditive, à des troubles affectifs, à une affection organique ni liées à d'éventuelles circonstances extérieures préjudiciables.</i></p> <p><b>11 Handicap mental sévère et profond</b>  <i>Les individus atteints d'un handicap mental sévère ont un QI compris entre 20 et 35. Les individus atteints d'un handicap mental profond ont un QI inférieur à 20. La plupart souffrent d'autres incapacités.</i></p> <p><b>12 Polyhandicaps</b>  <i>Un élève polyhandicapé associe deux handicaps ou plus.</i></p>		
Italie	<p><b>1 Déficiences visuelles</b>  <i>Comprend les enfants aveugles et malvoyants.</i></p> <p><b>2 Déficiences auditives</b>  <i>Comprend les enfants sourds et malentendants.</i></p> <p><b>3 Handicap mental moyen</b>  <i>Cette catégorie regroupe les retards mentaux à la fois légers et moyens.</i>  <i>Elle comprend les élèves classés comme étant " éducatibles " (qui peuvent acquérir les compétences requises à la fin du primaire à l'âge de 10/11 ans) et " formables " (qui peuvent acquérir les compétences requises en 2e année du primaire à l'âge de 7/8 ans).</i>  <i>Le QI de ces élèves va de 35-40 à 70.</i></p>		

Tableau 3.2. **Rattachement aux catégories transnationales A, B et C des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers relevant de la définition fondée sur les ressources** (suite)

	Catégorie transnationale A	Catégorie transnationale B	Catégorie transnationale C
Italie	<p><b>4 Handicap mental sévère</b>  <i>Cette catégorie regroupe les individus atteints de débilité profonde et les individus souffrant de débilité très profonde. Elle comprend les élèves qui peuvent acquérir un niveau minimal de capacité de communication langagière et ceux qui peuvent acquérir une autonomie de base et des capacités de communication. Le QI de ces élèves oscille entre 35-40 et moins de 20-25.</i></p> <p><b>5 Handicap physique léger</b>  <i>Enfants souffrant d'une déficience motrice légère ou d'un handicap manuel qui ne les empêche pas d'acquérir une relative autonomie.</i></p> <p><b>6 Handicap physique sévère</b>  <i>Enfants atteints d'une déficience motrice sévère ou d'un handicap manuel entraînant une perte importante d'autonomie. Ces enfants ont besoin d'une aide appropriée et constante.</i></p> <p><b>7 Polyhandicaps</b>  <i>Enfants atteints d'une ou de plusieurs des déficiences décrites dans les catégories 1 à 6. Catégorie résiduelle.</i></p>		
Corée	<p><b>1 Déficiences visuelles</b>  <i>Cette catégorie regroupe les individus dont l'acuité visuelle, après correction, est inférieure à 0.04 des deux yeux ; les personnes qui en raison de graves lésions visuelles ne peuvent se servir de leurs yeux pour leurs études et qui à cette fin, ont principalement recours à l'ouïe et au toucher ; les individus dont l'acuité visuelle est supérieure à 0.04 mais qui ont du mal à accomplir des tâches dans lesquelles la vision intervient, même avec l'aide de supports et de matériels pédagogiques spécialement adaptés ; les individus qui ne peuvent accomplir les tâches dans lesquelles la vision intervient qu'avec l'aide d'instruments optiques, de supports pédagogiques ou d'équipements particuliers.</i></p> <p><b>2 Déficiences auditives</b>  <i>Cette catégorie regroupe les individus dont la perte d'acuité auditive est supérieure à 90 dB des deux côtés ; les personnes qui en raison d'une perte grave d'acuité auditive ne peuvent communiquer ou ont du mal à le faire au moyen du langage parlé même avec des aides auditives ;</i></p>	<p><b>7 Troubles de l'apprentissage</b>  <i>Elèves qui ont des difficultés d'apprentissage dans des disciplines particulières telles que l'arithmétique, l'expression orale, la lecture, l'écriture, etc.</i></p>	<p><b>5 Troubles affectifs (y compris autisme)</b>  <i>Elèves dont les difficultés d'apprentissage ne peuvent être attribuées à des causes intellectuelles, physiques ou sensorielles. Elèves incapables d'établir ou d'entretenir des relations constructives avec leurs camarades et les enseignants. Elèves faisant preuve d'un comportement ou exprimant des sentiments inappropriés dans des circonstances normales. Elèves généralement malheureux ou dépressifs, élèves ayant tendance à présenter des symptômes physiques ou à exprimer des craintes en cas de problèmes personnels ou scolaires.</i></p>

Tableau 3.2. **Rattachement aux catégories transnationales A, B et C des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers relevant de la définition fondée sur les ressources** (suite)

	Catégorie transnationale A	Catégorie transnationale B	Catégorie transnationale C
Corée	<p><i>les individus qui ne peuvent utiliser leurs fonctions auditives dans la vie quotidienne et sont difficilement scolarisables avec des élèves non handicapés.</i></p> <p><b>3 Retard mental</b> Elèves dont le QI est inférieur à 75 et qui présentent des difficultés d'adaptation comportementale.</p> <p><b>4 Déficiences motrices</b> Elèves présentant des dysfonctionnements ou des malformations corporelles et qui ont du mal à suivre des études dans des établissements d'enseignement ordinaire du fait qu'il leur est difficile ou impossible de se servir de leurs membres.</p> <p><b>6 Troubles de la parole</b> Elèves présentant des difficultés de communication et d'apprentissage en raison de troubles articulatoires, de troubles du rythme de la parole, de déficience auditive et de troubles de compréhension des signes.</p> <p><b>8 Autres déficiences physiques et psychologiques</b></p>		
Pays-Bas	<p><b>1 Surdité</b></p> <p><b>2 Malentendance</b></p> <p><b>3 Troubles du langage et de la communication</b></p> <p><b>4 Déficiences visuelles</b></p> <p><b>5 Déficience motrice</b></p> <p><b>6 Autres déficiences (sans hospitalisation prolongée)</b></p> <p><b>Handicap mental profond, troubles s�v�res de l'apprentissage</b></p> <p><b>11 Comportement anormal</b></p> <p><b>Maladies chroniques nécessitant un placement en institut pédologique</b></p> <p><b>12 Polyhandicaps</b></p> <p><b>AUCUNE DÉFINITION DES CATÉGORIES N'EST ACTUELLEMENT DISPONIBLE</b></p>	<p><b>7 Troubles de l'apprentissage</b></p> <p><b>10 Enfants ayant des besoins éducatifs particuliers ou des difficultés d'apprentissage</b></p> <p><b>13 Jeune enfant dont le développement est compromis</b></p>	<p><b>14 (4.1) Enfants issus de milieux défavorisés</b></p> <p><b>15 (4.2) Jeunes en formation professionnelle et connaissant des difficultés d'apprentissage</b></p>

Tableau 3.2. **Rattachement aux catégories transnationales A, B et C des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers relevant de la définition fondée sur les ressources (suite)**

	Catégorie transnationale A	Catégorie transnationale B	Catégorie transnationale C
Nouvelle-Zélande	<p><b>1 Surdité ou malentendance – �coles spéciales</b> �coles spéciales accueillant les élèves sourds ou présentant des déficiences auditives.</p> <p><b>2 élèves sourds ou malentendants – unités spéciales</b> Cette catégorie d'élèves est scolarisée dans des unités d'enseignement spécial et bénéficie des services d'enseignants spécialisés</p> <p><b>3 Aveugles ou malvoyants</b> Les élèves aveugles ou malvoyants sont scolarisés dans des écoles spéciales et bénéficient des services d'enseignants spécialisés.</p> <p><b>6 Incapacités physiques – �coles spéciales</b> �coles spéciales accueillant les élèves présentant une incapacité physique.</p> <p><b>7 Incapacités physiques – unités spéciales et enseignants</b> Les élèves présentant des incapacités physiques sont scolarisés dans des unités spéciales et bénéficient des services d'enseignants spécialisés.</p> <p><b>8 Déficiences intellectuelles – �coles spéciales de jour</b> Les élèves présentant des déficiences intellectuelles sont accueillis dans les écoles spéciales de jour.</p> <p><b>9 Déficiences intellectuelles – unités spéciales et enseignants</b> Les élèves atteints de déficiences intellectuelles sont scolarisés dans des unités spéciales.</p> <p><b>10 Hospitalisation et/ou maladies</b> Elèves scolarisés dans des hôpitaux, notamment psychop�diatriques, et dans des centres de santé et enseignants exerçant dans les classes des hôpitaux.</p> <p><b>14 Troubles du langage</b> Unités accueillant les élèves présentant des troubles du langage s�v�res y compris des troubles de la parole.</p>	<p><b>4 élèves en retard présentant également des troubles affectifs et comportementaux</b> Les élèves qui sont en retard et peuvent présenter des troubles affectifs ou comportementaux sont scolarisés en internat dans des écoles spéciales</p> <p><b>5 Troubles affectifs et/ou comportementaux</b> �coles spéciales accueillant les élèves présentant des troubles affectifs et/ou comportementaux.</p> <p><b>11 élèves ayant des difficultés s�v�res d'adaptation sociale</b> Ces élèves sont accueillis dans des écoles relevant du ministère de la Protection sociale..</p> <p><b>12 Problèmes comportementaux</b> Elèves fréquentant des classes d'adaptation en raison de leurs problèmes comportementaux et élèves inscrits auprès des enseignants des unités d'orientation et d'apprentissage.</p> <p><b>13 Difficultés d'apprentissage</b> Les élèves présentant des troubles de l'apprentissage bénéficient des services d'enseignants spécialisés dans les besoins éducatifs particuliers et sont accueillis dans des unités d'enseignement spécial, comprenant notamment des classes d'évaluation, des classes spéciales et des unités d'éveil.</p>	<p><b>15 (4.1) Apprentissage de l'anglais pour les élèves parlant une autre langue (ESOL)</b> Cette catégorie regroupe les élèves qui ont le plus besoin d'apprendre la langue anglaise selon les quatre types de critères d'évaluation (�coute, expression orale, lecture et expression écrite).</p> <p><b>16 (4.2) Absentéisme scolaire</b> Absence non justifiée de l'�cole. Le ministère fournit une aide financière aux 115 District Truancy Services pour aider les établissements scolaires à lutter contre l'absentéisme. Le ministère assimile également la non-inscription à une forme d'absentéisme et finance le National Non-Enrolment Truancy Service (NETS) pour que celui-ci règle ce problème.</p> <p><b>17 (4.3) Financements ciblés en faveur de la réussite scolaire</b> Les financements ciblés en faveur de la réussite scolaire ont pour but d'aider les écoles à surmonter les difficultés scolaires observées dans certaines zones. Les difficultés envisagées dans ce cas sont celles qui sont attribuables à des causes socio-économiques plutôt qu'à des déficiences motrices ou intellectuelles.</p>

Tableau 3.2. **Rattachement aux catégories transnationales A, B et C des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers relevant de la définition fondée sur les ressources** (suite)

	Catégorie transnationale A	Catégorie transnationale B	Catégorie transnationale C
Portugal	<p><b>1 Incapacité mentale</b> Développement intellectuel faible et inférieur à la moyenne conjugué à un défaut d'adaptation ou à des problèmes de comportement décelés durant le développement de l'enfant et entravant la progression scolaire de ce dernier. Cette catégorie ne comprend pas les élèves dont les déficiences mentales sont d'origine visuelle, auditive ou motrice.</p> <p><b>2 Incapacité motrice/physique</b> Difficultés motrices graves dues à une maladie congénitale ou autres, à un traumatisme ou à une affection et entravant la progression scolaire de l'élève.</p> <p><b>3 Déficiences visuelles</b> Déficience visuelle qui subsiste même après correction et qui entrave la progression scolaire de l'élève. Ces déficiences se situent à trois niveaux : - Cécité – absence totale de vision. - Vision résiduelle – acuité visuelle de 0.1 ou moins du meilleur œil après correction ou de 0.1 ou plus avec une limitation du champ de vision de 20 ou plus. - Vision partielle – acuité visuelle de 0.1 à 0.3 après correction ou supérieure à 0.3 avec une limitation du champ de vision.</p> <p><b>4 Déficiences auditives</b> Il y a déficience auditive en cas d'incapacité totale ou partielle à traiter à l'aide de l'ouïe des informations transmises oralement, que les sons soient ou non amplifiés, en permanence ou non. Les déficiences auditives qui entravent la progression scolaire d'un élève se subdivisent en quatre niveaux : - Déficience auditive légère – perte de 20 à 40 dB du meilleur côté. - Déficience auditive moyenne – perte de 40 à 70 dB du meilleur côté. - Déficience auditive sévère – perte de 70 à 90 dB du meilleur côté. - Déficience auditive profonde – perte de plus de 90 dB du meilleur côté.</p> <p><b>5 Instabilité /perturbations affectives</b> a) Troubles de l'apprentissage que ne peuvent expliquer des problèmes intellectuels, sensori-moteurs ou des problèmes de santé.</p>		<p><b>8 (4.1) Programme d'aide psychopédagogique.</b> Des moyens supplémentaires sont alloués pendant un certain temps aux élèves présentant des difficultés spécifiques d'apprentissage.</p> <p><b>9 (4.2) Programme interculturel</b> Des moyens supplémentaires sont alloués aux élèves dont la langue maternelle n'est pas le portugais.</p> <p><b>10 (4.3) Différenciation des programmes d'enseignement</b></p>

Tableau 3.2. **Rattachement aux catégories transnationales A, B et C des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers relevant de la définition fondée sur les ressources** (suite)

	Catégorie transnationale A	Catégorie transnationale B	Catégorie transnationale C
Portugal	<p>b) Difficultés à entretenir des relations à d'autres élèves et les adultes.</p> <p>c) Comportement inadapté en situation normale.</p> <p>d) Expression permanente et généralisée de tristesse et de dépression.</p> <p>e) Manifestation de peur associée à des problèmes personnels ou scolaires.</p> <p>La notion de " perturbations affectives " englobe également quelques troubles psychiatriques tels que l'autisme, la schizophrénie, etc.</p> <p><b>6 Difficultés spécifiques d'apprentissage</b> Difficultés qui touchent un ou plusieurs des mécanismes de base intervenant dans la compréhension ou l'utilisation de la langue écrite ou parlée et qui entraînent une insuffisance de l'audition, de la pensée, de la parole, de la lecture, de l'écriture, du calcul et de tous les aspects des apprentissages scolaires en général. Cette catégorie concerne les élèves de plus de six ans présentant des problèmes de compréhension, un dysfonctionnement cérébral minime, ou atteints de dyslexie, d'aphasie, etc. Sont exclus les élèves dont les difficultés d'apprentissage sont dues à une déficience mentale, motrice, auditive ou visuelle ou à leur milieu socio-économique et culturel défavorisé. Les troubles de la parole et les poly-handicaps sont inclus dans cette catégorie.</p> <p><b>7 Maladies chroniques ou graves</b> Maladies chroniques ou graves (malformations cardiaques congénitales, autres syndromes cardiaques ou respiratoire, asthme, hémophilie, diabète, insuffisance rénale chronique, etc.) ou toute autre maladie préjudiciable à la bonne progression scolaire de l'élève (absences, lenteur d'exécution du travail, troubles de l'attention, période de concentration plus courte, etc.).</p>		
Espagne	<p><b>1 Déficiences auditives</b> Perte partielle ou totale de l'acuité auditive.</p> <p><b>2 Déficiences motrices</b> Altérations du système moteur attribuables à un dysfonctionnement du système ostéo-articulaire, musculaire ou nerveux.</p>	<p><b>7 Grande précocité intellectuelle</b> Capacité intellectuelle supérieure à la moyenne, grande assiduité au travail et créativité.</p> <p><b>9 (4.1) Programmes destinés aux élèves hospitalisés ou malades</b> Elèves qui ont de graves problèmes de santé et doivent être hospitalisés ou sont confinés à la maison.</p>	<p><b>8 (4.2) Besoins d'enseignement compensatoire</b> Elèves présentant un retard dans l'acquisition des connaissances dû à des difficultés socioculturelles.</p> <p><b>10 (4.3) Programmes destinés aux élèves itinérants</b> S'adressent aux élèves dont les parents sont des travailleurs itinérants (emploi temporaire, cirque, foire).</p>

Tableau 3.2. **Rattachement aux catégories transnationales A, B et C des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers relevant de la définition fondée sur les ressources** (suite)

	<b>Catégorie transnationale A</b>	<b>Catégorie transnationale B</b>	<b>Catégorie transnationale C</b>
Espagne	<p><b>3 Déficiences visuelles</b> <i>Perte significative ou complète de l'acuité visuelle.</i></p> <p><b>4 Déficiences mentales</b> <i>Performances intellectuelles sensiblement inférieures à la moyenne et capacité d'adaptation très limitée, diagnostiquées avant l'âge de 18 ans.</i></p> <p><b>5 Troubles affectifs ou comportementaux</b> <i>Altérations de la personnalité généralement liées à une psychose ou à l'autisme.</i></p> <p><b>6 Polyhandicaps</b> <i>Conjonction de deux ou plusieurs incapacités.</i></p>		
Suède	<p><b>1 Écoles spéciales pour élèves présentant des déficiences auditives, visuelles et motrices</b> <i>Ces écoles accueillent les enfants sourds ou malentendants, dont le premier moyen d'expression est le langage des signes ; les enfants sourds ou malentendants, déficients visuels ou présentant des troubles du langage ou de la parole, qui par ailleurs souffrent d'une autre incapacité.</i></p> <p><b>2 Enseignement obligatoire pour handicapés mentaux</b> <i>Destiné aux handicapés mentaux âgés de 7 à 16 ans (niveaux 1 et 2 de la CITE ; correspondant à la "grundskolan" pour les autres enfants).</i></p> <p><b>3 Enseignement secondaire du deuxième cycle pour handicapés mentaux</b> <i>Enseignement secondaire du deuxième cycle pour les handicapés mentaux qui ont terminé l'" oblija tonsha sarskolan " (niveau 3 de la CITE).</i></p>		

Tableau 3.2. Rattachement aux catégories transnationales A, B et C des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers relevant de la définition fondée sur les ressources (suite)

	Catégorie transnationale A	Catégorie transnationale B	Catégorie transnationale C
Suisse	<p><b>9 Handicap mental léger</b></p> <p><b>10 Handicap mental moyen</b></p> <p><b>11 Polyhandicaps</b></p> <p><b>12 Déficiences motrices</b></p> <p><b>13 Troubles du comportement</b></p> <p><b>14 Sourds ou malentendants</b></p> <p><b>15 Troubles du langage</b></p> <p><b>16 Déficience visuelle</b></p> <p><b>17 Maladies chroniques/hospitalisation prolongée</b></p> <p><b>18 Handicaps associés</b></p> <p><b>AUCUNE DÉFINITION DES CATÉGORIES N'EST ACTUELLEMENT DISPONIBLE</b></p>	<p><b>1 Troubles de l'apprentissage/classe d'initiation</b></p> <p><b>2 Troubles de l'apprentissage/classes spéciales</b></p> <p><b>3 Troubles de l'apprentissage/classes à vocation professionnelle</b></p> <p><b>4 Troubles du comportement</b></p> <p><b>7 Déficiences motrices</b></p> <p><b>8 Déficiences sensorielles et troubles du langage</b></p> <p><b>19 Elèves malades/ fréquentant les classes d'hôpital</b></p> <p><b>Autres catégories relevant du " programme d'enseignement spécial "</b></p>	<p><b>5 Langue maternelle étrangère</b></p>
Turquie	<p><b>1 Déficiences visuelles (englobe les enfants aveugles et malvoyants)</b>  <i>Aveugles : élèves dont l'acuité visuelle, même après correction, est inférieure à 1/10 et qui ne peuvent se servir de la vision pour s'instruire.  Malvoyants : élèves dont l'acuité visuelle, même après correction, se situe entre 1/10 et 3/10 et qui ne peuvent se servir de la vision pour s'instruire sans recourir à des méthodes et matériels adaptés.</i></p> <p><b>2 Déficiences auditives</b>  <i>Sourds : élèves dont la perte d'acuité auditive, même après correction, est supérieure à 70 dB et qui ne peuvent se servir de l'audition pour s'instruire. Malentendants : élèves dont la perte d'acuité auditive, même après correction, se situe entre 25 et 70 dB et qui ne peuvent se servir de l'audition pour s'instruire sans avoir recours à des aides auditives.</i></p> <p><b>3 Affections orthopédiques</b>  <i>Elèves incapables de tirer correctement parti du processus d'enseignement en raison des altérations de leur squelette, de leur système nerveux, de leurs muscles et de leurs articulations même après toutes les corrections possibles.</i></p> <p><b>4 Handicap mental léger</b>  <i>Déficients intellectuels dont le QI se situe entre 45 et 75 selon diverses échelles de mesure de l'intelligence</i></p> <p><b>5 Handicap mental moyen</b>  <i>Déficients intellectuels dont le QI se situe entre 25 et 45 selon diverses échelles de mesure de l'intelligence.</i></p>	<p><b>7 Surdoués et précocité intellectuelle</b>  <i>Elèves dont le QI est égal ou supérieur à 130 (surdoués) selon différentes échelles de mesure de l'intelligence ou dont le QI est égal ou supérieur à 110 (précocité intellectuelle) selon différentes échelles de mesure de l'intelligence et qui, par rapport aux élèves de leur âge font preuve de talents exceptionnels dans des domaines tels que les beaux-arts et la technologie.</i></p>	

Tableau 3.2. **Rattachement aux catégories transnationales A, B et C des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers relevant de la définition fondée sur les ressources** (suite)

	Catégorie transnationale A	Catégorie transnationale B	Catégorie transnationale C
Turquie	<p><b>6 Troubles du langage</b> Elèves présentant des troubles concernant le débit, le rythme et l'intonation de la parole ainsi que des difficultés à utiliser leur voix et à articuler efficacement.</p> <p><b>8 Maladies chroniques</b> Elèves ayant besoin d'un enseignement spécial en raison d'une maladie qui nécessite l'administration permanente de soins et de médicaments</p>		
Royaume-Uni	<b>Pas de système de classement en catégories</b>		
États-Unis	<p><b>1 Retard mental</b> Le retard mental désigne la conjonction, observée pendant le développement de l'enfant, d'un fonctionnement intellectuel général sensiblement inférieur à la moyenne et d'une capacité d'adaptation insuffisante qui compromettent les performances scolaires de l'enfant concerné (34 Code of Federal Regulations §300.7).</p> <p><b>2 Troubles de la parole ou du langage</b> Les " troubles de la parole ou du langage " désignent des difficultés de communication telles que le bégaiement, des troubles de l'articulation, des troubles de l'expression ou une perturbation de la voix qui compromettent les performances scolaires de l'enfant concerné (34 Code of Federal Regulations §300.7).</p> <p><b>3 Déficiences visuelles</b> Les déficiences visuelles, y compris la cécité, désignent une déficience de l'acuité visuelle qui, même corrigée, compromet les performances scolaires de l'enfant concerné. Cette expression recouvre à la fois la malvoyance et la cécité. (34 Code of Federal Regulations §300.7).</p> <p><b>5 Affections orthopédiques</b> Désignent les déficiences orthopédiques sévères qui compromettent les performances scolaires d'un enfant. Ce terme englobe les déficiences causées par une anomalie congénitale (pied bot, absence d'un membre, etc.), par une</p>	<p><b>4 Troubles affectifs</b> Les troubles affectifs se définissent comme suit : (i) troubles présentant une ou plusieurs des caractéristiques indiquées ci-dessous pendant une longue période et avec une intensité telle qu'ils compromettent la scolarité de l'enfant. (a) incapacité d'apprendre sans cause intellectuelle, sensorielle ou pathologique ; (b) incapacité d'établir ou d'entretenir des relations satisfaisantes avec des camarades ou les enseignants ; (c) comportement ou expression de sentiments inappropriés dans des circonstances normales ; (d) humeur généralement triste ou état dépressif persistant ; ou (e) tendance à présenter les symptômes physiques ou à exprimer des craintes associés à des problèmes personnels ou sociaux. (ii) cette expression ne s'applique pas aux enfants présentant un défaut d'adaptation sociale à moins qu'il ne soit établi qu'ils souffrent de troubles affectifs graves (34 Code of Federal Regulations §300.7).</p> <p><b>7 Troubles spécifiques de l'apprentissage</b> Troubles touchant l'un ou plusieurs des mécanismes psychologiques de base intervenant dans la compréhension ou l'utilisation de la langue parlée ou écrite, qui se manifeste parfois par une certaine incapacité d'écouter, de réfléchir, de parler, de lire, d'écrire, d'épeler ou de calculer. Cette expression désigne aussi les troubles de la perception, les lésions cérébrales, les dysfonctionnements mineurs du cerveau, la dyslexie et l'aphasie congénitale.</p>	<b>13 (4.1) Titre 1 : Enfants défavorisés</b>

Tableau 3.2. **Rattachement aux catégories transnationales A, B et C des catégories d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers relevant de la définition fondée sur les ressources** (suite)

	Catégorie transnationale A	Catégorie transnationale B	Catégorie transnationale C
États-Unis	<p>maladie (poliomyélite, tuberculose osseuse, etc.) et par d'autres facteurs (infirmité motrice cérébrale, amputations, fractures, ou brûlures qui sont à l'origine de contractures) (34 Code of Federal Regulations §300.7).</p> <p><b>6 Autres problèmes de santé</b> Maladies chroniques ou aiguës entraînant une perte de force, de vitalité ou d'attention (maladies cardiaques, tuberculose, fièvre rhumatismale, néphrite, asthme, anémie dépranocytaire, hémophilie, épilepsie, intoxication par le plomb, leucémie ou diabète) qui compromettent les performances scolaires de l'enfant concerné (34 Code of Federal Regulations §300.7).</p> <p><b>8 Surdicécité</b> Désigne la conjonction de déficiences auditives et visuelles qui entraînent de graves problèmes de communication, de développement et d'instruction. Les enfants ainsi affectés ne peuvent suivre un programme conçu seulement pour les enfants sourds ou seulement pour les enfants aveugles (34 Code of Federal Regulations §300.7).</p> <p><b>9 Polyhandicaps</b> Ce terme désigne la conjonction de plusieurs handicaps (retard mental et cécité, retard mental et affections orthopédiques, etc.) entraînant de graves problèmes d'instruction que ne peuvent résoudre les programmes conçus pour un seul de ces handicaps. Ce terme ne concerne pas la surdicécité (34 Code of Federal Regulations §300.7).</p> <p><b>10 Déficiences auditives</b> Comprend la surdité et la malentendance. La surdité désigne une déficience auditive si sévère qu'elle empêche l'enfant de traiter l'information linguistique par l'intermédiaire de l'audition avec ou sans amplification des sons et qu'elle compromet ses performances scolaires. La malentendance désigne une perte d'acuité auditive, permanente ou non, qui compromet la scolarité de l'enfant mais qui n'est pas incluse dans la définition de la surdité donnée dans la présente section (34 Code of Federal Regulation §300.7)</p>	<p>Cette expression ne s'applique pas aux difficultés d'apprentissage qui résultent principalement de déficiences visuelles, auditives ou motrices, d'un retard mental, de perturbations affectives ou d'un milieu environnemental, culturel ou économique défavorisé (34 Code of federal Regulations §300.7).</p>	

Tableau 3.2. **Rattachement aux catégories transnationales A, B et C des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers relevant de la définition fondée sur les ressources** (suite)

	Catégorie transnationale A	Catégorie transnationale B	Catégorie transnationale C
États-Unis	<p><b>11 Autisme</b>  <i>Ce terme désigne un trouble du développement entravant considérablement la communication verbale et non verbale ainsi que l'interaction sociale, qui se manifeste généralement avant l'âge de 3 ans et qui compromet la scolarité de l'enfant. Autre comportement souvent associé à l'autisme : activités répétitives et gestes stéréotypés, résistance aux changements d'environnement ou d'habitudes quotidiennes et réactions inhabituelles aux stimuli sensoriels. On ne parle pas d'autisme dans le cas d'un enfant dont les performances scolaires sont principalement compromises par de graves perturbations affectives telles qu'elles sont définies au paragraphe b (9) de la présente section (voir description des troubles affectifs dans la catégorie 4 ci-dessus) [34 Code of Federal Regulations §300.7].</i></p> <p><b>12 Lésions cérébrales d'origine traumatique</b>  <i>Désigne une lésion cérébrale causée par un choc extérieur et se traduisant par une incapacité fonctionnelle totale ou partielle ou un handicap, ou les deux, qui compromet les performances scolaires de l'enfant. Cette expression désigne les traumatismes crâniens avec lésions ouvertes ou non, se traduisant par des déficiences dans un ou plusieurs domaines parmi lesquels : la cognition, le langage, la mémoire, l'attention, le raisonnement, la pensée abstraite, le jugement, la résolution de problèmes, les capacités sensorielles, perceptuelles et motrices, le comportement psychosocial ; les fonctions physiques, le traitement de l'information et la parole. Cette expression ne s'applique pas aux lésions cérébrales d'origine congénitale ou dégénérative ni à celles induites par les traumatismes à la naissance (34 Code of Federal Regulations §300.7).</i></p>		

Note: (4.1), (4.2) etc. correspondent aux catégories qui bénéficient de moyens supplémentaires sans toutefois faire partie des catégories nationales de besoins éducatifs particuliers.

*Autriche* : Aucune définition normalisée des différents types d'incapacités/de déficiences n'a été communiquée pour les besoins éducatifs particuliers. Dans la mesure où la Loi prévoit depuis 1993 l'intégration scolaire dans l'enseignement primaire, la définition des besoins éducatifs particuliers englobe tous les enfants qui, du fait de leurs déficiences motrices ou psychologique, ne peuvent suivre le programme d'enseignement ordinaire sans bénéficier d'un soutien spécial supplémentaire. Afin de répartir les enfants en fonction de la nature et de l'intensité de leur handicap et afin de prendre des mesures adaptées et de fournir les ressources voulues, les conseils d'établissement procèdent à un bilan des besoins éducatifs particuliers. Ce bilan est établi à partir de l'évaluation faite par l'enseignant de l'enfant et complétée, le cas échéant, par une expertise psychologique, médicale ou thérapeutique.



## **ANALYSE COMPARATIVE DES DONNÉES QUANTITATIVES FONDÉES SUR LES CATÉGORIES NATIONALES D'INCAPACITÉS**

### **Généralités**

Fondé sur les tableaux 2, 3 et 4 de l'instrument de collecte (voir annexe 3), le présent chapitre a pour objet d'analyser les données que les pays ont communiquées en fonction de leurs catégories nationales respectives d'incapacités. Seuls sont retenus les élèves que les pays ont classés dans les catégories transnationales A et B qui, en effet, regroupent tous les jeunes dont les difficultés d'apprentissage peuvent être associées à une déficience d'origine organique. En outre, les données portent uniquement sur les élèves enregistrés par les autorités scolaires et se trouvent donc limitées du fait de l'exclusion des élèves handicapés qui, bien qu'appartenant au groupe d'âge considéré, sont pris en charge en dehors du système éducatif. D'après les travaux antérieurs (OCDE, 1995), toutefois, les effectifs concernés seraient très faibles voire inexistantes puisque, dans de nombreux pays, tous les élèves d'âge scolaire relèvent des autorités scolaires.

Les données sont ventilées par catégories d'incapacités et exprimées en pourcentage de la population totale d'élèves du primaire et du premier cycle du secondaire. Elles renseignent également sur les structures où ces élèves sont scolarisés, classes ordinaires, classes spéciales ou écoles spéciales par exemple et indiquent l'effectif d'élèves, en pourcentage du total, classés dans chacune des catégories et scolarisés dans chacune des structures.

Dans le présent chapitre, on a réuni les données en sachant parfaitement qu'il est difficile d'établir des comparaisons internationales à partir des catégories nationales d'incapacités. On a cependant jugé utile d'effectuer cette analyse afin de garder à l'esprit les données telles qu'elles ont été à l'origine présentées, en utilisant une terminologie plus accessible à de nombreux lecteurs, et de définir le cadre dans lequel s'inscrivent les comparaisons établies à l'aide des catégories transnationales A, B et C. La méthode employée est décrite plus loin. Les données figurant dans le tableau 3.2 montrent pourquoi ces comparaisons sont aléatoires. Tout d'abord, les pays n'ont pas tous recours à des modèles fondés sur les catégories, ensuite, les catégories d'incapacités retenues ne sont pas uniformes dans l'ensemble des pays et enfin, les catégories, lorsqu'elles sont définies, le sont diversement d'un pays à l'autre. C'est naturellement en partie pour ces raisons que le modèle fondé sur les ressources et le système de classification en catégories transnationales sont mis au point.

### **Méthode**

Afin d'établir des comparaisons entre les différents pays en fonction des catégories nationales, il faut faire un certain nombre d'hypothèses simplificatrices afin de regrouper dans une même catégorie des élèves dont la situation est analogue. Cette méthode ne pose guère de difficultés dans un certain nombre de cas et s'applique pour l'essentiel aux catégories suivantes : cécité et malvoyance, surdité et malentendance, troubles affectifs et comportementaux, incapacités physiques, polyhandicaps, troubles de la parole et du langage et hospitalisation.

Pour les autres catégories, à savoir difficultés d'apprentissage sévères, moyennes ou légères, troubles de l'apprentissage et autisme, on constate que la description des élèves ainsi regroupés varie considérablement. Le Secrétariat a réparti les élèves correspondant aux diverses descriptions nationales des difficultés/troubles de l'apprentissage en quatre catégories – W-DA, X-DA Y-DA Z-DA – qui traduisent l'intensité de la difficulté,

de la plus grande à la plus faible. Grosso modo, les catégories retenues regroupent des élèves ayant les QI suivants : W-DA : QI = 0-40/50; X-DA : QI = 40/50-70; Y-DA : QI = 70-85; et Z-DA : QI 85+.

Cette méthode ne va pas cependant sans poser quelques problèmes. Si, par exemple, un pays n'est pas signalé dans le tableau sous la rubrique "difficultés d'apprentissage", il ne faut pas en déduire qu'il ne compte aucun enfant ayant ce type de difficultés ou qu'il ne prévoit aucun dispositif particulier en leur faveur. Il est très probable que ces enfants sont classés dans une autre catégorie. Aux États-Unis par exemple, les élèves présentant des difficultés sévères et moyennes d'apprentissage sont comptabilisés sous la rubrique générale "retard mental". Pour les pays qui font l'objet de ces comparaisons, le tableau 4.2 a consisté à répartir les diverses catégories nationales en quatre catégories communes de difficultés d'apprentissage, auxquelles s'ajoutent deux catégories l'une pour les troubles affectifs et comportementaux et l'autre pour les polyhandicaps.

On a en outre analysé à la fin du présent chapitre les données communiquées sur les proportions d'élèves classés dans ces diverses catégories en s'efforçant de tenir compte des différences de définitions données pour ces élèves.

Il vaut la peine de signaler encore que ces problèmes de définition rendent très difficile d'établir des comparaisons internationales et qu'ils constituent l'une des raisons d'adopter un modèle fondé sur les ressources ainsi que les catégories transnationales A, B et C décrites dans les chapitres précédents.

### **Données sur les différentes catégories d'incapacités**

Dans le graphique 4.1 (A à L), on a indiqué le pourcentage d'élèves classés dans les 12 principales catégories d'incapacités utilisées par les pays participants. Pour calculer ces pourcentages, on a divisé le nombre d'élèves classés dans chaque catégorie par l'effectif total scolarisé dans le primaire et le premier cycle du secondaire (niveaux 1 et 2 de la CITE) sauf dans le cas de la Belgique (Communauté flamande) pour laquelle le deuxième cycle du secondaire est également inclus (niveau 3 de la CITE) et celui de la Turquie où seuls les élèves du primaire sont pris en considération (niveau 1 de la CITE).

Les chiffres sont calculés sur la base d'une scolarisation à temps plein et portent sur l'année scolaire 1995-96 sauf pour la Finlande (1994-95), la France (1994 à 1998), ainsi que pour la Belgique (Communauté flamande), l'Espagne, l'Italie, les Pays-Bas et la Suisse (1996-97). Sauf indication contraire, les données visent les établissements publics et privés.

Dans les graphiques, les pays sont classés par ordre croissant de la proportion d'élèves comptabilisés. Dans les graphiques 4.1A - 4.1L, le nombre d'élèves recensés dans chaque catégorie d'incapacités est exprimé en pourcentage de l'effectif total du primaire et du premier cycle du secondaire. Dans les graphiques 4.2-4.13, les données relatives aux pays sont présentées par ordre croissant de la proportion d'élèves scolarisés dans des écoles spéciales.

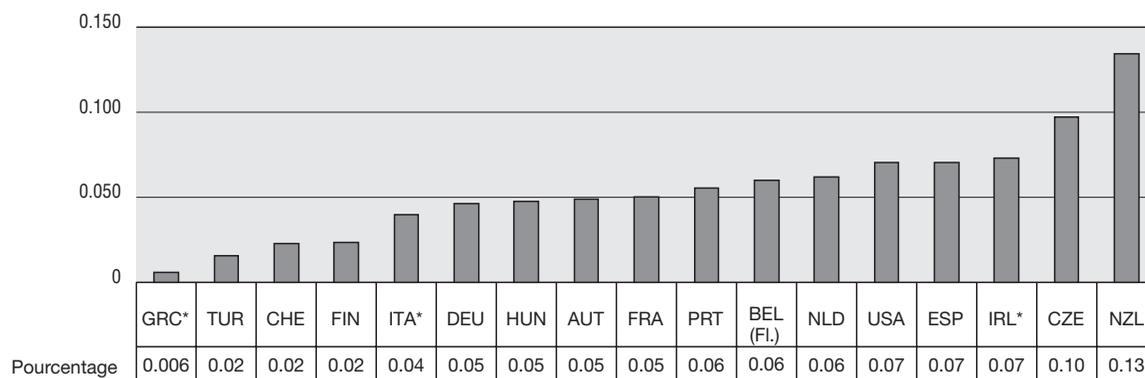
Aux fins de comparaisons internationales, la série des graphiques 4.1 révèlent deux grands problèmes. Premièrement, les différents pays n'ont pas systématiquement recours à des catégories, ce qui empêche de procéder à des comparaisons. Quatre catégories seulement – cécité et malvoyance (4.1A), surdité et malentendance (4.1B), troubles affectifs et comportementaux (4.1C) et incapacités physiques (4.1D) sont utilisées par la majorité des pays. Les huit autres le sont à des degrés divers. Chacune des 12 catégories est examinée plus en détail dans les sections suivantes. Deuxièmement, un examen attentif des différentes catégories révèle des écarts inattendus entre les pays dans la proportion d'élèves comptabilisés. Les éléments d'informations nécessaires pour comprendre ces écarts sont difficilement accessibles.

Il convient de noter également qu'un nombre non négligeable d'élèves est recensé deux fois lorsqu'on additionne les effectifs scolarisés dans des classes ordinaires. En Irlande, par exemple, environ 19 000 élèves sont, selon les estimations, comptabilisés dans plusieurs catégories. Il a été tenu compte dans le présent document de ces doubles comptages, et des ajustements ont été opérés. Les proportions pourraient néanmoins être sous-estimées dans la mesure où certaines données manquent concernant le premier cycle du secondaire.

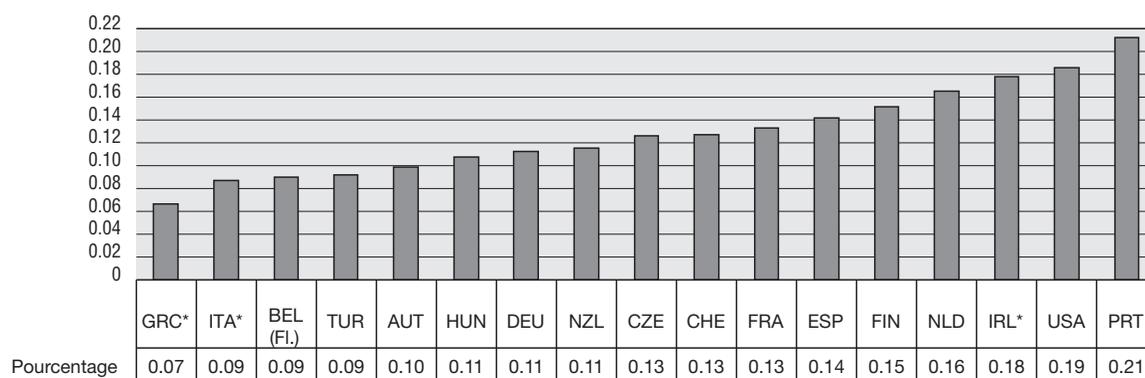
**Graphique 4.1 Pourcentage d'élèves handicapés dans le primaire et le premier cycle du secondaire, ventilé par catégories d'incapacités et par pays**

NB : Seules sont prises en considération les données pouvant être facilement classées dans l'une des 12 catégories ci-dessous

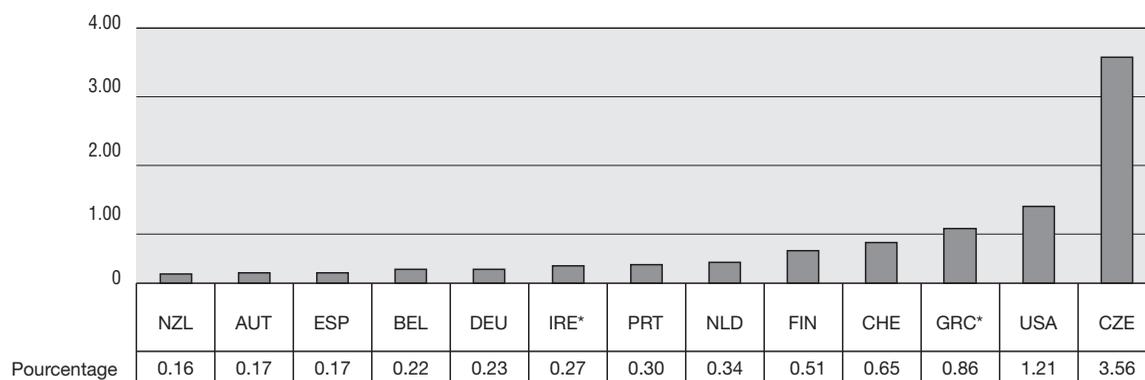
**A. Cécité et malvoyance**



**B. Surdité et malentendance**



**C. Troubles affectifs et comportementaux**

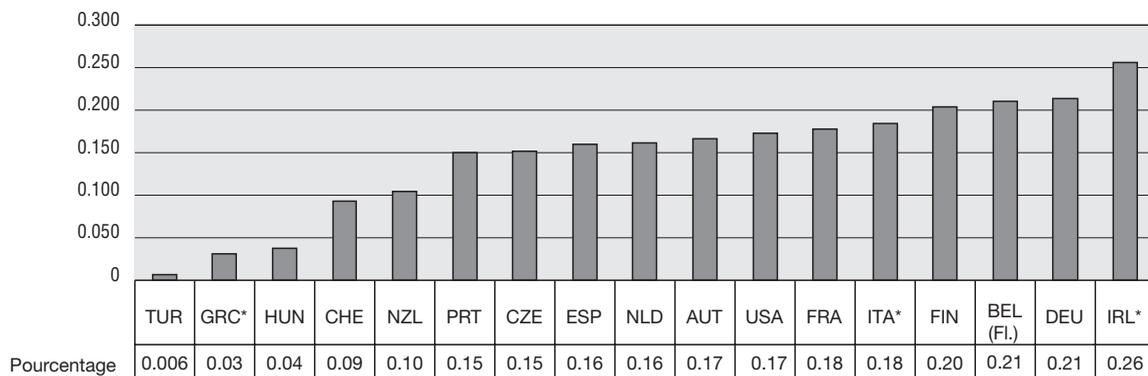


\*  tablissements publics seulement.

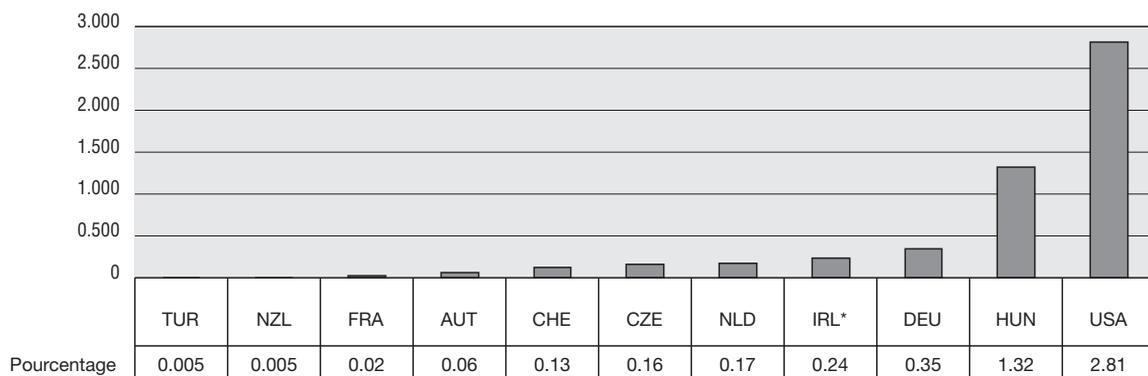
Graphique 4.1 **Pourcentage d'élèves handicapés dans le primaire et le premier cycle du secondaire, ventilé par catégories d'incapacités et par pays (suite)**

NB : Seules sont prises en considération les données pouvant être facilement classées dans l'une des 12 catégories ci-dessous

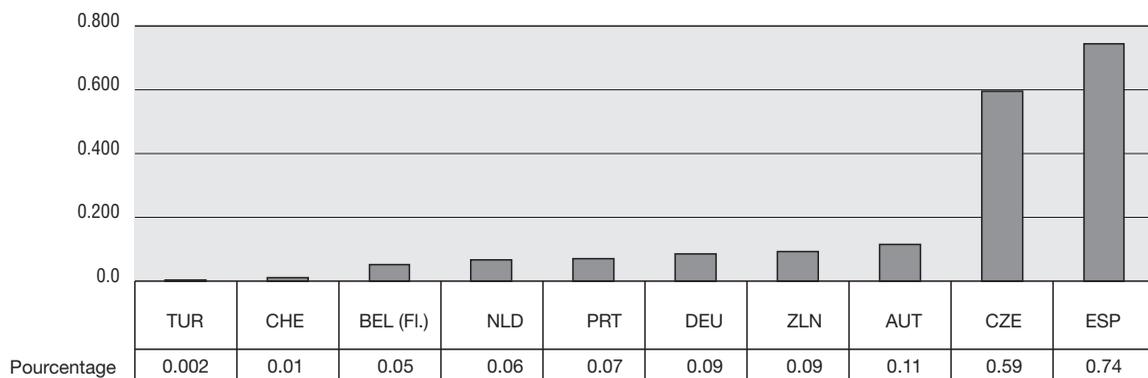
**D. Déficience motrice**



**E. Troubles du langage et de la parole**



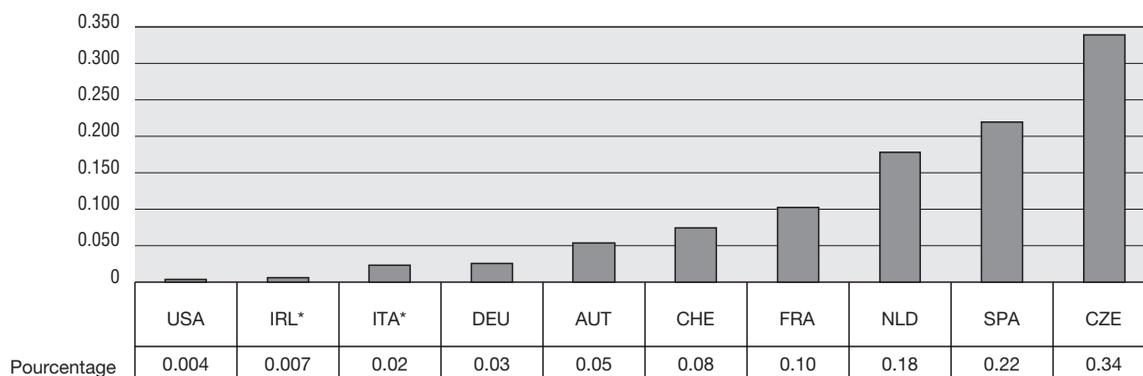
**F. Hospitalisation**



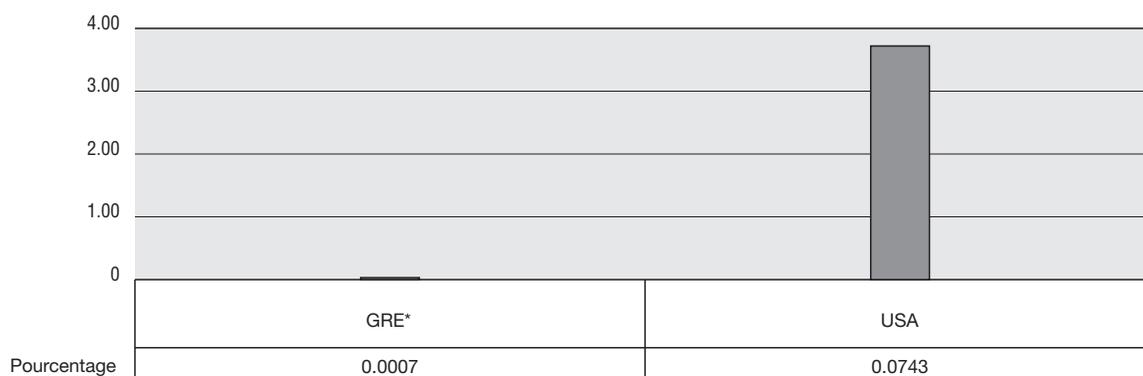
Graphique 4.1 Pourcentage d'élèves handicapés dans le primaire et le premier cycle du secondaire, ventilé par catégories d'incapacités et par pays (suite)

NB : Seules sont prises en considération les données pouvant être facilement classées dans l'une des 12 catégories ci-dessous

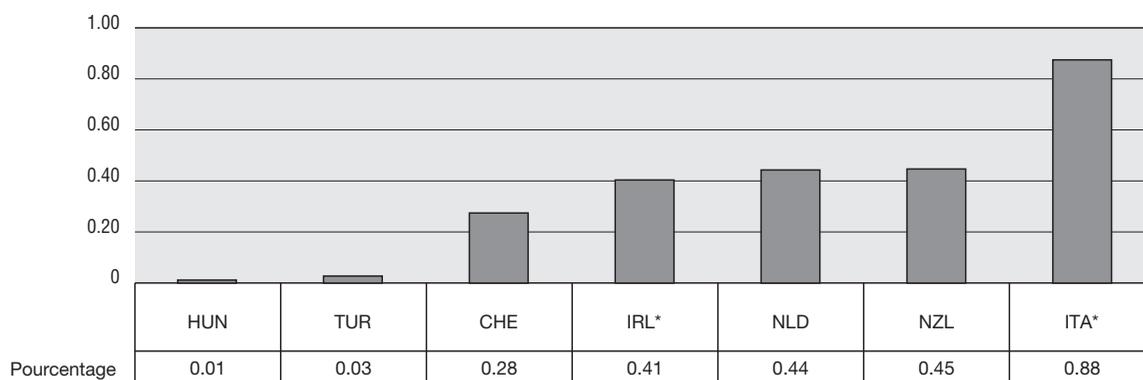
**G. Polyhandicaps**



**H. Autisme**



**I. Troubles sévères de l'apprentissage**

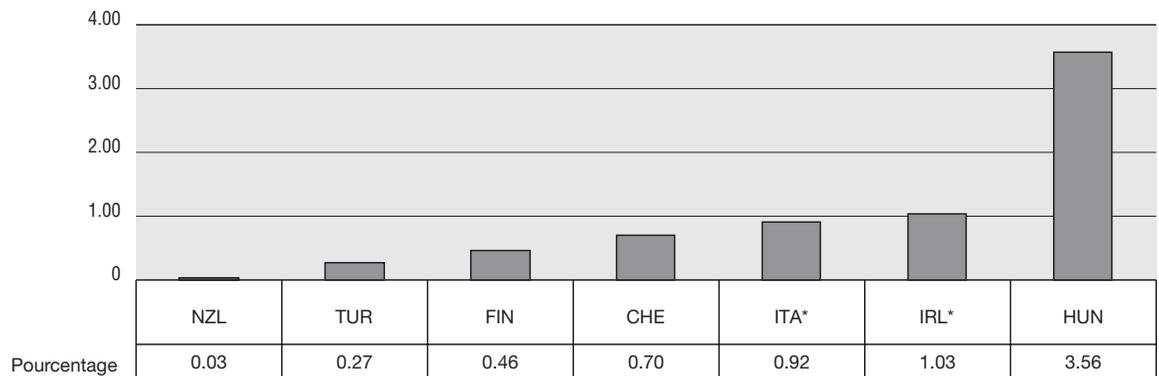


\* Établissements publics seulement.

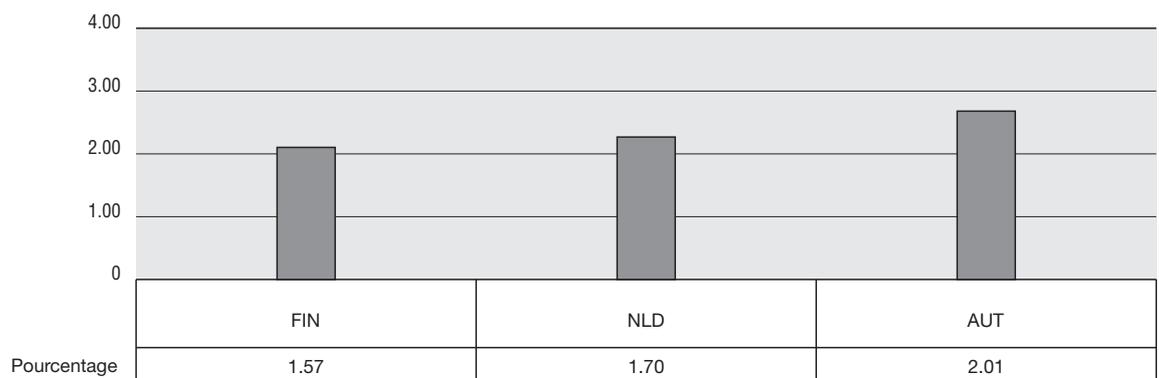
Graphique 4.1 **Pourcentage d'élèves handicapés dans le primaire et le premier cycle du secondaire, ventilé par catégories d'incapacités et par pays (suite)**

NB : Seules sont prises en considération les données pouvant être facilement classées dans l'une des 12 catégories ci-dessous

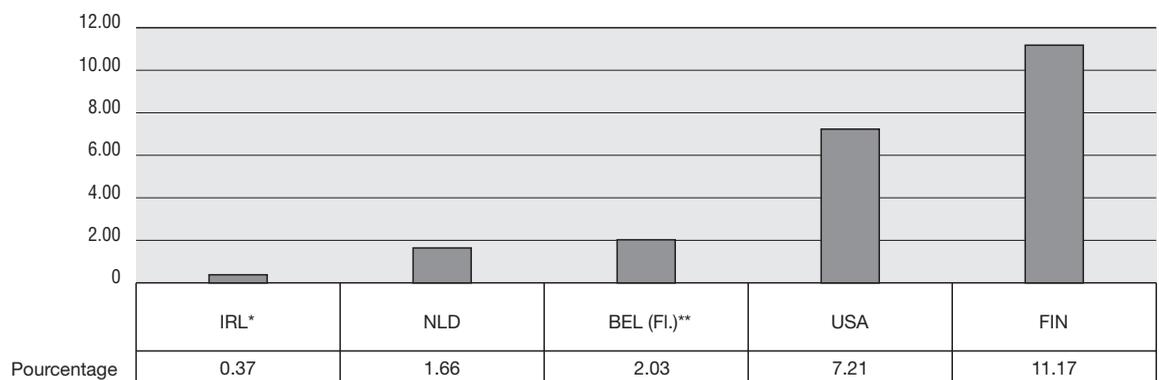
**J. Troubles moyens de l'apprentissage**



**K. Troubles légers de l'apprentissage**



**L. Troubles de l'apprentissage**



\*Établissements publics seulement.

\*\*Belgique (Communauté flamande) : enseignement primaire seulement.

## Description par catégorie

### Cécité et malvoyance

Les élèves aveugles et malvoyants font l'objet de catégories statistiques distinctes dans quelques pays seulement (Allemagne, Autriche et France), mais dans la plupart sont regroupés en une catégorie unique, utilisée pour notifier les données dans le présent rapport.

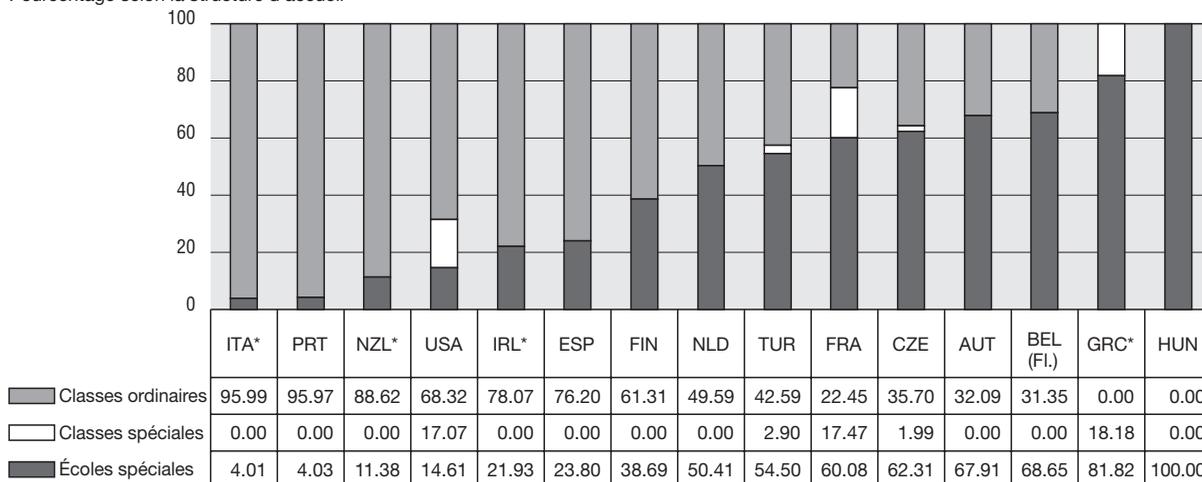
Comme il ressort du graphique 4.1A, la proportion d'élèves aveugles ou malvoyants varie beaucoup d'un pays à l'autre. Le pourcentage le plus faible est celui de la Grèce (0.006 %) et le plus élevé celui de la Nouvelle-Zélande (0.13%). Autrement dit, l'effectif d'élèves classés dans cette catégorie est 21.7 fois plus élevé dans certains pays que dans d'autres. Même si l'on fait abstraction des pourcentages extrêmes, les écarts restent considérables, la République tchèque (0.10%), faisant état d'un pourcentage 5 fois supérieur à ceux de la France, de la Suisse et de la Turquie (0.02%).

D'après le graphique 4.2, dans quatre pays, ces élèves sont scolarisés dans des classes ordinaires, des classes spéciales ou des écoles spéciales dans les proportions suivantes: France (22.45%, 17.47%, 60.08%), États-Unis (68.32%, 17.07%, 14.61%), République tchèque (35.70%, 1.99%, 62.31%), et Turquie (42.59 %, 2.90 %, 54.50 %).

Dix pays sont dotés d'un système binaire en vertu duquel ces élèves sont scolarisés soit dans des classes ordinaires, soit dans des écoles spéciales dans les proportions suivantes : Autriche, (32.09% d'après une estimation, 67.91%), la Communauté flamande de Belgique (31.35%, 68.65%), Espagne (76.20%, 23.80%), Finlande (61.31%, 38.69%), Irlande (78.07%, 21.93%), Italie (95.9%, 4.01%), Nouvelle-Zélande (88.62%, 11.38%), Pays-Bas (49.59% selon une estimation, 50.41%) et Portugal (95.97%, 4.03%). En Grèce, ces élèves sont scolarisés dans des classes spéciales (18.18%) et dans des écoles spéciales (81.82%). En Allemagne et en Suisse, les élèves dans leur majorité fréquentent des écoles spéciales, mais faute de données, il est impossible de ventiler les pourcentages par structure d'accueil.

**Graphique 4.2. Proportion d'élèves aveugles et malvoyants du primaire et du premier cycle du secondaire, par structure d'accueil et par pays**

Pourcentage selon la structure d'accueil



\* Établissements publics seulement.

Autriche et Pays-Bas : les chiffres relatifs aux classes ordinaires sont des estimations.

Belgique (Communauté flamande) : du fait de la méthode employée pour répartir les ressources, les chiffres relatifs aux élèves ayant des BEP scolarisés dans des classes ordinaires sont sous-estimés.

Italie : les écoles spéciales sont publiques ou privées.

Nouvelle-Zélande : les écoles spéciales sont privées et subventionnées par l'État.

Entre les deux formes de scolarisation extrêmes, on observe de grandes différences. En Italie et au Portugal, 96 % de ces élèves fréquentent des établissements ordinaires alors que dans certains des pays cités ci-dessus, plus des deux tiers de ces élèves sont scolarisés dans des écoles spéciales.

### Surdité et malentendance

De même que pour les élèves aveugles et malvoyants, quelques pays seulement (Allemagne, Autriche, France et Pays-Bas) établissent des statistiques distinctes pour les élèves sourds et malentendants. Dans la plupart des pays, ces élèves font l'objet d'une seule catégorie, et c'est la méthode adoptée dans le présent rapport.

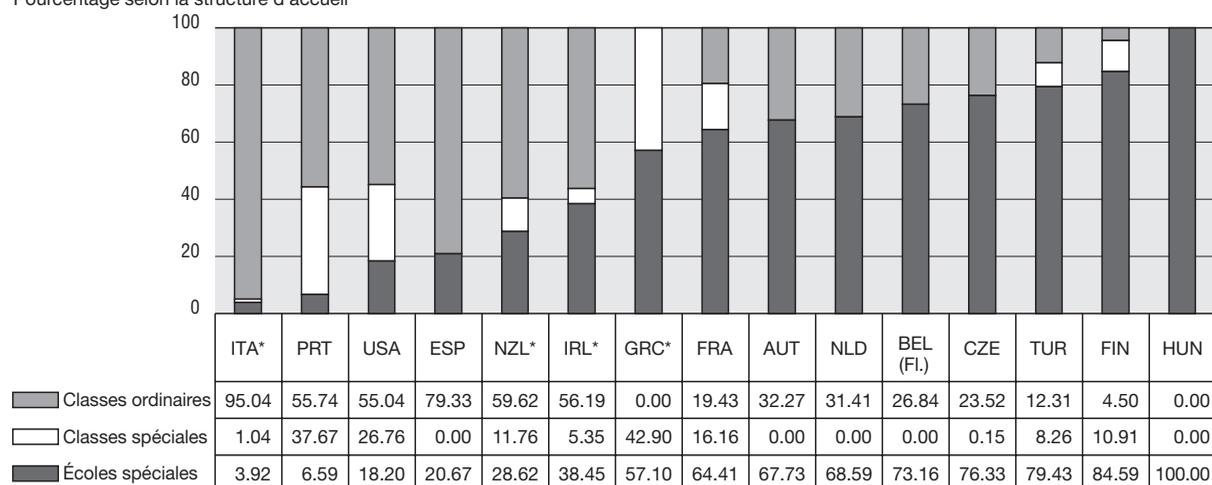
Comme on peut le voir dans le graphique 4.1B, la proportion d'élèves sourds et malentendants recensée dans les statistiques de l'enseignement varie sensiblement d'un pays à l'autre. Cette proportion est la plus faible en Grèce (0.07%) et la plus élevée au Portugal (0.21 %), ce qui revient à dire que l'effectif d'élèves comptabilisé dans cette catégorie est trois fois plus élevé dans certains pays que dans d'autres. Même si l'on ne tient pas compte des deux proportions extrêmes, les écarts demeurent puisque la proportion calculée est presque 2.1 fois plus élevée aux États-Unis (0.19%) qu'en Belgique (Communauté flamande), en Italie ou en Turquie ( 0.09%)

Le graphique 4.3 révèle que dans neuf pays, ces élèves se répartissent entre des classes ordinaires, des classes spéciales et des écoles spéciales selon les proportions suivantes : États-Unis (55.04 %, 26.76 %, 18.20 %), Finlande (4.50 %, 10.91 %, 84.59 %), France, (19.43 %, 16.16 %, 64.41 %), Irlande (56.19 %, 5.35 %, 38.45 %), Italie (95.04 %, 1.04 %, 3.92 %), Nouvelle-Zélande (59.62 %, 11.76 %, 28.62 %), Portugal (55.74 %, 37.67 %, 6.59 %), République tchèque (23.52 %, 0.15 %, 76.33 %) et Turquie (12.31 %, 8.26 %, 79.43 %).

Cinq pays ont recours à un mode de scolarisation double. Quatre pays scolarisent ces élèves dans des classes ordinaires ou dans des classes spéciales : Autriche (32.27 % d'après une estimation, 67.73 %), Belgique (Communauté flamande) (26.84 %, 73.16 %), Pays-Bas (31.41 % d'après une estimation, 68.59 %), Espagne

Graphique 4.3. Proportion d'élèves sourds et malentendants du primaire et du premier cycle du secondaire, ventilés par structure d'accueil et par pays

Pourcentage selon la structure d'accueil



\* Établissements publics seulement.

Autriche et Pays-Bas : les chiffres relatifs aux classes ordinaires sont des estimations.

Belgique (Communauté flamande) : du fait de la méthode employée pour répartir les ressources, les chiffres relatifs aux élèves ayant des BEP scolarisés dans des classes ordinaires sont sous-estimés.

Italie : les écoles spéciales sont publiques ou privées.

(79.33 %, 20.67 %). En Grèce, ces élèves fréquentent soit des classes spéciales (42.90 %), soit des écoles spéciales (57.10 %). En Hongrie, ils sont tous scolarisés dans des écoles spéciales. En Allemagne et en Suisse, ils le sont également dans leur majorité, mais faute de données, il est impossible de ventiler les proportions par structure d'accueil.

Dans les situations extrêmes, les modes de scolarisation varient considérablement puisqu'en Italie, ces élèves fréquentent dans leur majorité des classes ordinaires alors qu'en Hongrie, les écoles ordinaires en accueillent très peu, voire aucun.

### **Troubles affectifs et comportementaux**

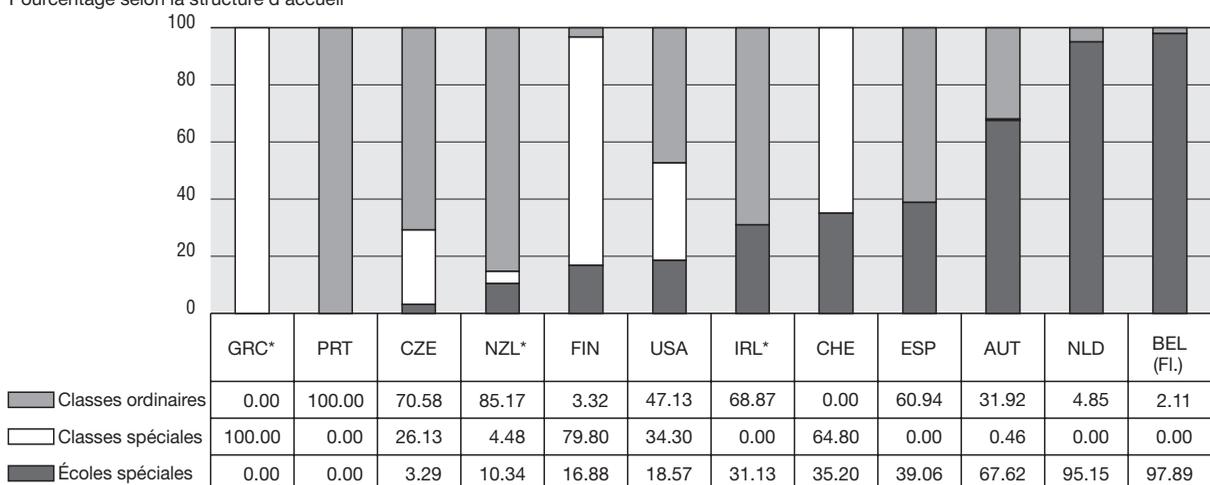
Étant donné que le nombre d'élèves présentant des troubles du comportement augmente visiblement, il est intéressant de noter que tous les pays n'ont pas recours à cette catégorie. Dans les pays qui l'utilisent cette catégorie, on constate des différences plus grandes du point de vue des structures d'accueil que dans les deux catégories précédentes.

Comme on peut le voir dans le graphique 4.1C, la proportion d'élèves présentant des troubles affectifs et comportementaux varie beaucoup d'un pays à l'autre. Le pourcentage le plus faible est celui de la Nouvelle-Zélande (0.16 %) et le plus élevé celui de la République tchèque (3.56 %). En d'autres termes, le nombre de ces élèves, recensés dans les statistiques de l'enseignement, sont 22.3 fois plus élevés dans certains pays que dans beaucoup d'autres. Toutefois, si l'on fait abstraction des deux pays en position extrême, ce chiffre diminue sensiblement et se situe à 7.1 (États-Unis 1.21 %, et Espagne ou Autriche 0.17 %).

Le graphique 4.4 montre que cinq pays scolarisent ces élèves dans des classes ordinaires, des classes spéciales ou des écoles spéciales dans les proportions suivantes : Autriche (31.92 %, 0.46 %, 67.62 %), États-Unis (47.13 %, 34.30 %, 18.57 %), Finlande (3.32 %, 79.80 %, 16.88 %), Nouvelle-Zélande (85.17 %, 4.48 %, 10.34 %) et République tchèque (70.58 %, 26.13 %, 3.29 %).

**Graphique 4.4. Proportion d'élèves présentant des troubles affectifs ou comportementaux dans le primaire et le premier cycle du secondaire, ventilés par structure d'accueil et par pays**

Pourcentage selon la structure d'accueil



\* Établissements publics seulement.

Autriche et Pays-Bas : les chiffres relatifs aux classes ordinaires sont des estimations.

Belgique (Communauté flamande) : du fait de la méthode employée pour répartir les ressources, les chiffres relatifs aux élèves ayant des BEP scolarisés dans des classes ordinaires sont sous-estimés.

Nouvelle-Zélande : classes ordinaires des établissements privés subventionnés par l'État.

Cinq pays scolarisent ces élèves dans deux types de structure : des classes ordinaires ou des écoles spéciales dans la Communauté flamande de Belgique (2.11 %, 97.89 %), en Irlande (68.87 %, 31.13 %), aux Pays-Bas (4.85 %, 95.15 %) et en Espagne (60.94 %, 39.06 %) ; des classes spéciales ou des écoles spéciales en Suisse (64.80 %, 35.20 %). En Allemagne, ces élèves fréquentent dans leur majorité des écoles spéciales mais, faute de données, il est impossible de présenter une ventilation par type de structure.

Dans deux pays, ces élèves sont scolarisés dans un seul type de structure, des classes spéciales en Grèce et des classes ordinaires au Portugal.

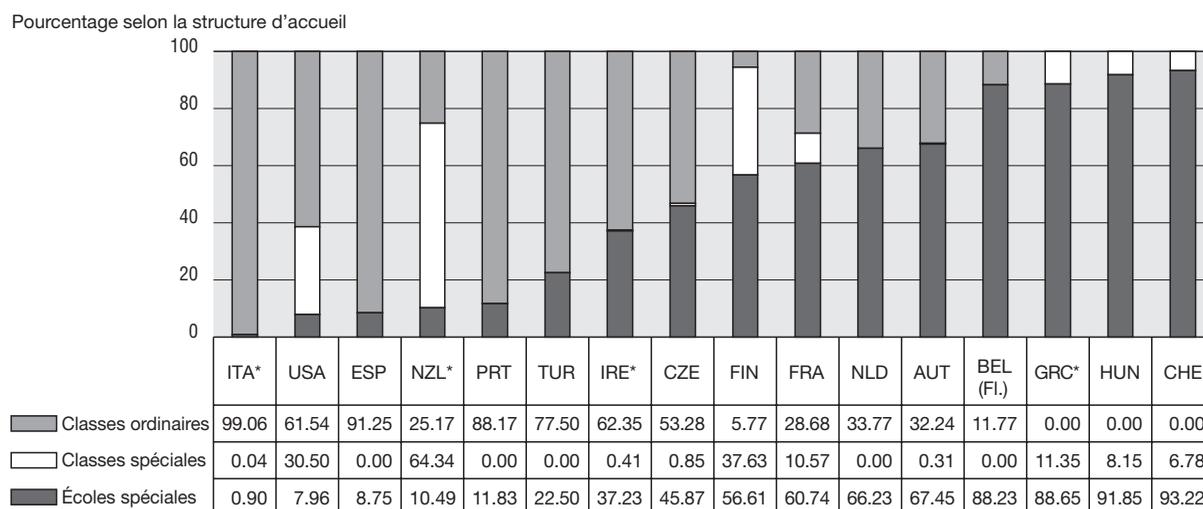
À l'extrême, les modes de scolarisation sont radicalement opposés. Au Portugal, tous les enfants classés dans cette catégorie fréquentent des écoles ordinaires, alors que dans d'autres pays, la totalité, ou la majorité, d'entre eux sont scolarisés dans des écoles spéciales.

### Incapacités physiques

On constate sans mal dans le graphique 4.1D que la proportion d'élèves souffrant d'incapacités physiques varie énormément selon les pays. Les pourcentages les plus élevés s'observent en Irlande (0.26 %), en Allemagne (0.21 %) et dans la Communauté flamande de Belgique (0.21 %) et les plus faibles en Turquie (0.006 %), en Grèce (0.03 %), et en Hongrie (0.04 %) ce qui revient à dire que l'Irlande, dans ses statistiques de l'enseignement, recense 43.3 fois plus d'élèves handicapés physiques que la Turquie. Même si l'on fait abstraction des pays en position extrême, l'Allemagne et la Belgique (Communauté flamande) (0.21 %) comptent 7 fois plus d'élèves handicapés physiques que la Grèce (0.03 %).

Comme il ressort du graphique 4.5, huit pays scolarisent ces élèves dans les trois types de structures d'accueil – les classes ordinaires, les classes spéciales et les écoles spéciales – dans les proportions suivantes : Autriche (32.24 % selon une estimation, 0.31 %, 67.45 %), États-Unis (61.54 %, 30.50 %, 7.96 %), Finlande (5.77 %, 37.63 %, 56.61 %), France (28.68 %, 10.57 %, 60.74 %), Irlande (62.35 %, 0.41 %, 37.23 %), Italie (99.06 %, 0.04 %, 0.90 %), Nouvelle-Zélande (25.17 %, 64.34 %, 10.49 %) et République tchèque (53.28 %, 0.85 %, 45.87 %).

Graphique 4.5. Proportion d'élèves souffrant d'incapacités physiques dans le primaire et le premier cycle du secondaire, par structure d'accueil et par pays



\* Établissements publics seulement.

Belgique (Communauté flamande) : du fait de la méthode employée pour répartir les ressources, les chiffres relatifs aux élèves ayant des BEP scolarisés dans des classes ordinaires sont sous-estimés.

Italie : les écoles spéciales sont publiques ou privées.

Pays-Bas : les chiffres relatifs aux classes ordinaires sont des estimations.

Cinq pays sont dotés de systèmes qui répartissent ces élèves entre les classes ordinaires et les écoles spéciales : Communauté flamande de Belgique (11.77 %, 88.23), Espagne (91.25 %, 8.75 %), Pays-Bas (33.77 % selon une estimation, 66.23 %) Portugal (88.17 %, 11.83 %), et Turquie (77.50 %, 22.50 %). Trois pays ont recours à des classes spéciales et à des écoles spéciales : Grèce (11.35 %, 88.65 %), Hongrie (8.15 %, 91.85 %) Suisse (6.78 %, 93.22 %), mais, comme on peut le voir, les élèves dans leur majorité fréquentent des écoles spéciales. En Allemagne, ces élèves sont pour la plupart scolarisés dans des écoles spéciales, mais faute de données, il est impossible de les ventiler par structure d'accueil.

Aux extrêmes, le mode de scolarisation varie considérablement. En Italie, 99.06 % de ces élèves sont scolarisés dans des classes ordinaires, alors qu'en Suisse, ils le sont majoritairement dans des écoles spéciales.

### **Troubles de la parole et du langage**

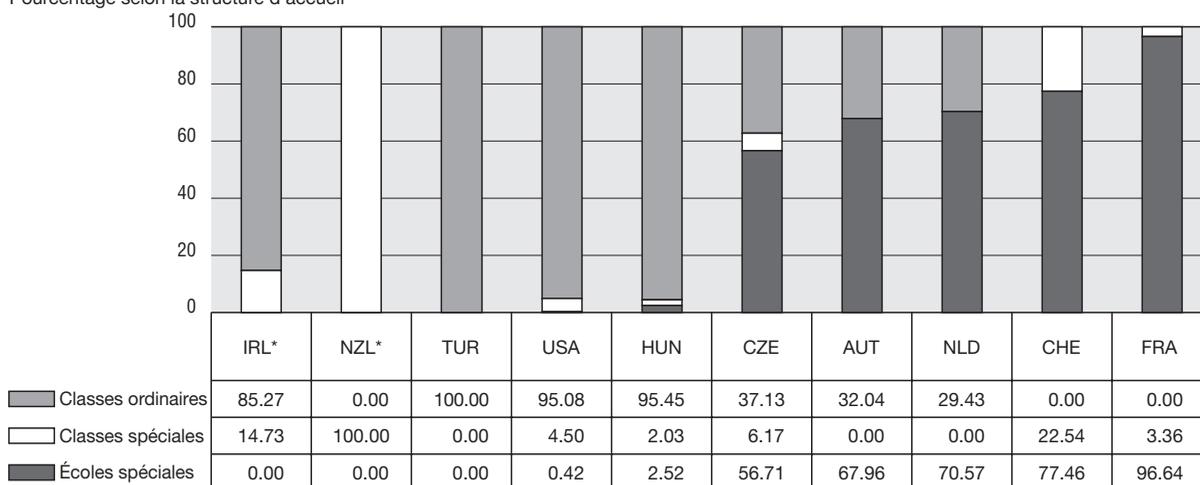
Comme le montre le graphique 4.1E, la proportion d'élèves souffrant de troubles de la parole ou du langage varie aussi énormément d'un pays à l'autre. Cette proportion est la plus faible (0.005 %) en Nouvelle-Zélande et en Turquie, et la plus élevée aux États-Unis (2.81 %). Autrement dit, l'effectif d'élèves dans cette catégorie est 562 fois plus élevé dans certains pays que dans d'autres. Toutefois, si l'on ne tient pas compte des pays en position extrême, cet écart diminue sensiblement, puisque l'Allemagne (0.35 %) comptabilise 17.5 fois plus d'élèves dans cette catégorie que la France (0.02 %).

Le graphique 4.6 révèle que dans trois pays, ces élèves sont scolarisés dans des classes ordinaires, des classes spéciales et des écoles spéciales dans les proportions suivantes : États-Unis (95.08 %, 4.50 %, 0.42 %), Hongrie (95.45 %, 2.03 %, 2.52 %), et République tchèque (37.13 %; 6.17 %; 56.71 %).

Dans cinq pays, deux types de structure seulement accueillent ces élèves : des classes spéciales et des écoles spéciales en France (3.36 %, 96.64 %) et en Suisse (22.54 %, 77.46 %) ; des classes ordinaires et des écoles spéciales en Autriche (32.04 % d'après une estimation, 67.96 %) et aux Pays-Bas (29.43 % d'après une estimation, 70.57 %) ; enfin des classes ordinaires et des classes spéciales en Irlande (85.27 %, 14.73 %). En

**Graphique 4.6. Proportion d'élèves atteints de troubles de la parole et du langage dans le primaire et le premier cycle du secondaire, ventilés par structure d'accueil et par pays**

Pourcentage selon la structure d'accueil



\* Établissements publics seulement.

Autriche et Pays-Bas : les chiffres relatifs aux classes ordinaires sont des estimations.

États-Unis : cette catégorie englobe également les élèves souffrant de difficultés sévères et moyennes de l'apprentissage.

Note : en Suisse, la catégorie des élèves présentant des troubles de la parole et du langage regroupe les élèves atteints de déficiences sensorielles et de troubles du langage.

Allemagne et en Suisse, ces élèves sont dans leur majeure partie scolarisés dans des écoles spéciales, mais faute de données, il est impossible de ventiler les proportions par structure d'accueil.

En Nouvelle-Zélande, tous ces élèves fréquentent des classes spéciales et en Turquie des classes ordinaires.

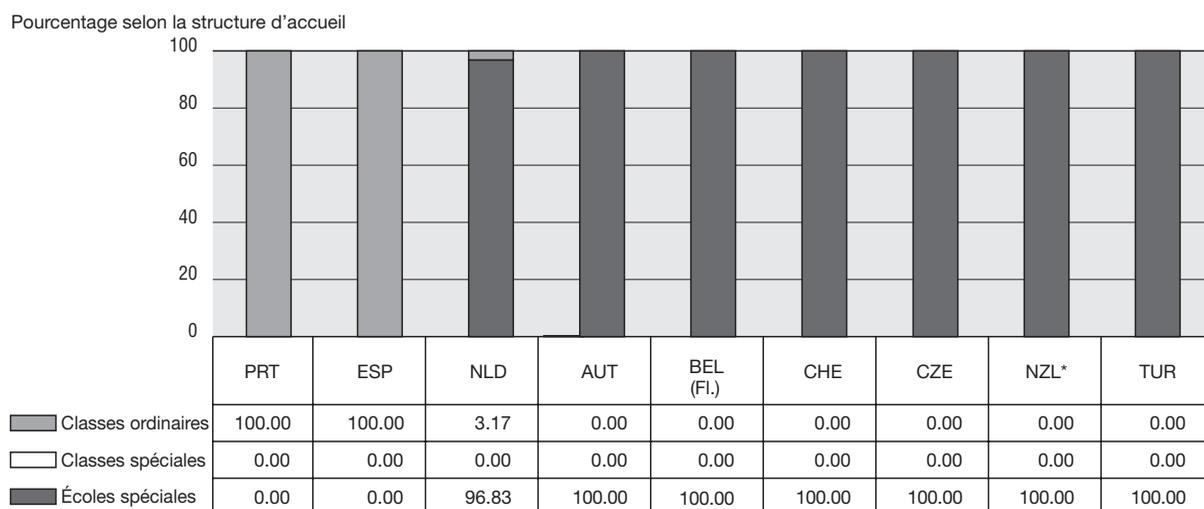
Ainsi, si l'on considère les situations extrêmes, les formes de scolarisation varient considérablement, certains pays ayant principalement recours aux classes ordinaires et d'autres principalement aux écoles spéciales.

### Hospitalisation

Comme on peut le voir dans le graphique 4.1F, le pourcentage d'élèves scolarisés en milieu hospitalier varie d'un pays à l'autre. Le plus faible pourcentage s'observe en Turquie (0.002 %) et le plus élevé en Espagne (0.74 %), ce qui revient à dire que l'effectif recensé dans cette catégorie est 370 fois plus importante dans certains pays que dans d'autres. Cependant, si l'on fait abstraction des chiffres les plus éloignés, les écarts diminuent beaucoup, l'Autriche (0.11 %), comptabilisant 11 fois plus d'élèves dans cette catégorie que la Suisse (0.01 %).

Le graphique 4.7 montre qu'à l'exception des Pays-Bas où les élèves de cette catégorie sont scolarisés dans des classes ordinaires (3.17 % d'après une estimation) ou dans des écoles spéciales (96.83 %), tous les autres pays ne proposent qu'un type de structure d'accueil, soit les écoles spéciales, soit les écoles ordinaires. Au Portugal et en Espagne, les élèves de cette catégorie qui fréquentent des classes ordinaires sont ceux qui n'ont besoin que d'hospitalisations périodiques. Les données confirment par conséquent que les élèves de cette catégorie peuvent être accueillis dans des structures très diverses. En Belgique (Communauté flamande), ces élèves suivent la classe à l'hôpital pendant une durée limitée et pendant ce temps demeurent inscrits dans leur école ordinaire.

Graphique 4.7. Proportion d'élèves hospitalisés dans le primaire et le premier cycle du secondaire, ventilés par structure d'accueil et par pays



## Polyhandicaps

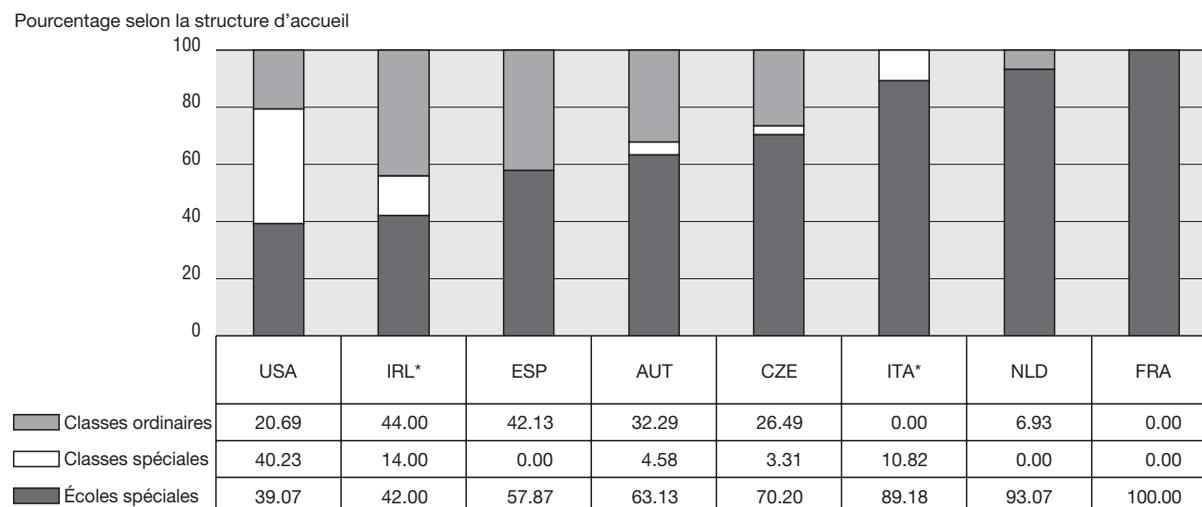
Dix pays classent les élèves atteints de plusieurs handicaps dans une catégorie distincte et là encore, les proportions varient beaucoup d'un pays à l'autre (voir le graphique 4.1G). Les États-Unis affichent le pourcentage le plus faible (0.004 %) et la République tchèque le plus élevé (0.34 %). Ce qui revient à dire que certains pays, dans leurs statistiques de l'enseignement, enregistrent 85 fois plus d'élèves polyhandicapés que d'autres. Même si l'on ne tient pas compte de ces pourcentages extrêmes, les écarts demeurent considérables, l'Espagne (0.22 %) comptabilisant 31.4 fois plus de polyhandicapés que l'Irlande (0.007 %).

Comme le montre le graphique 4.8, quatre pays scolarisent cette catégorie d'élèves dans des classes ordinaires dans des classes spéciales ou des écoles spéciales : Autriche (32.29 % d'après une estimation, 4.58 %, 63.13 %), États-Unis (20.69 %, 40.23 %, 39.07 %), Irlande (44.00 %, 14.00 %, 42.00 %) et République tchèque (26.49 %, 3.31 %, 70.20 %).

Trois pays ne proposent que deux types de structure d'accueil : des écoles ordinaires ou des écoles spéciales aux Pays-Bas (6.93 % d'après une estimation, 93.07 %) et en Espagne (42.13 %, 57.87 %). Des classes spéciales ou des écoles spéciales en Italie (10.82 %, 89.18 %). En France, tous ces élèves fréquentent des établissements spéciaux. En Allemagne et en Suisse, ces élèves sont pour l'essentiel scolarisés dans des écoles spéciales mais, faute de données, il est impossible de présenter une ventilation par structure d'accueil.

Les structures destinées à ces élèves très handicapés semblent varier moins que dans les autres catégories, les pays pour la plupart scolarisant la majorité des élèves dans des classes spéciales ou des écoles spéciales.

**Graphique 4.8. Proportion d'élèves polyhandicapés du primaire et du premier cycle du secondaire, ventilés par structure d'accueil et par pays**



\* Établissements publics seulement.

Autriche et Pays-Bas : les chiffres relatifs aux classes ordinaires sont des estimations.

Irlande : chiffres basés sur des estimations.

Italie : les écoles spéciales sont publiques ou privées.

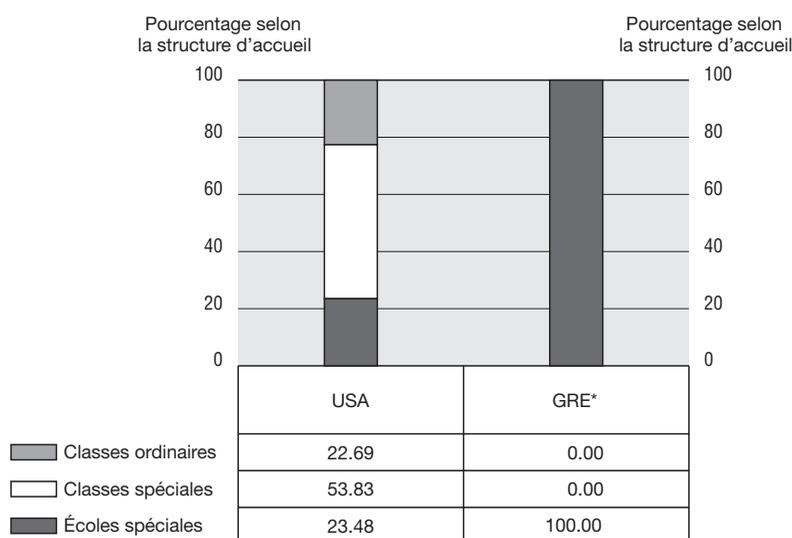
Note : L'absence d'élèves polyhandicapés scolarisés dans des classes ordinaires en Italie ne reflète pas la réalité car ces élèves sont recensés en fonction de leur handicap le plus sévère.

## Autisme

Malgré tout l'intérêt que le thème de l'autisme suscite à l'échelle mondiale, deux pays seulement, la Grèce et les États-Unis, rassemblent des statistiques pour cette catégorie d'élèves et les écarts entre ces deux pays ressortent du graphique 4.1H. Les États-Unis comptabilisent 100 fois plus d'enfants autistes (0.07 %) que la Grèce (0.0007 %).

On constate dans le graphique 4.9 que les États-Unis scolarisent les élèves autistes dans des classes ordinaires (22.69 %), des classes spéciales (53.83 %) ou des établissements spéciaux (23.48 %). En Grèce, en revanche, tous ces élèves fréquentent des écoles spéciales.

Graphique 4.9. **Proportion d'élèves autistes dans le primaire et dans le premier cycle du secondaire, ventilés par structure d'accueil et par pays**



\* Établissements publics seulement.

## Difficultés sévères d'apprentissage

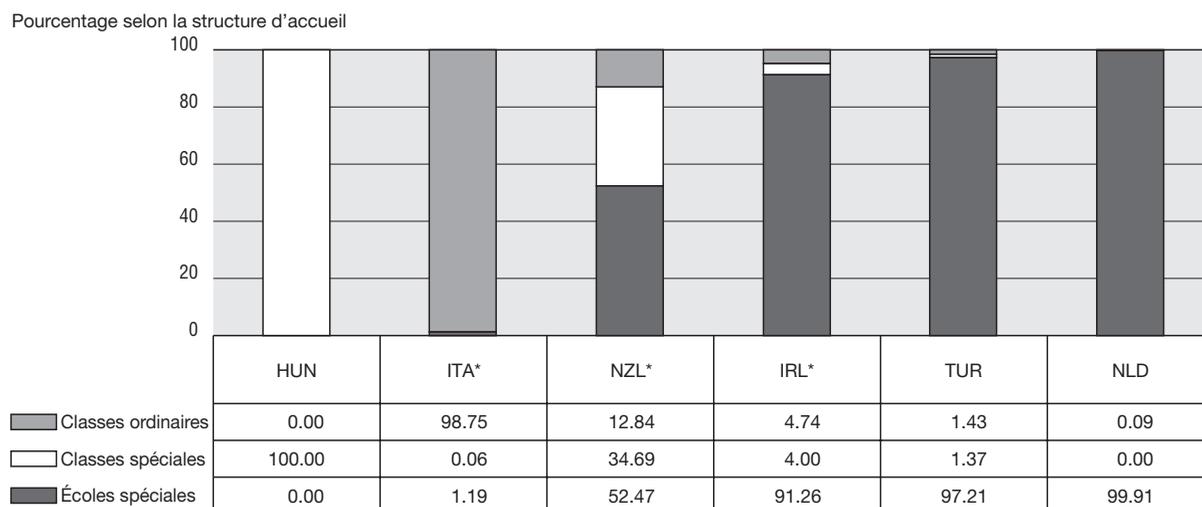
Comme on peut le lire dans le graphique 4.11, sept pays établissent des statistiques concernant les élèves présentant des difficultés sévères d'apprentissage.

D'après ce graphique, le pourcentage d'élèves dans ce cas varie sensiblement d'un pays à l'autre. C'est en Hongrie qu'il est le plus faible (0.01 %) et en Italie qu'il est le plus élevé (0.88 %). Autrement dit, les enfants présentant ces troubles sont 87 fois plus nombreux dans certains pays que dans d'autres. Même si l'on exclut les pourcentages extrêmes, les écarts restent considérables, la Nouvelle-Zélande (0.45 %) signalant 15 fois plus d'élèves dans cette catégorie que la Turquie (0.03 %).

Il ressort du graphique 4.10 que quatre pays scolarisent ces élèves dans des écoles ordinaires, des classes spéciales ou des écoles spéciales selon les proportions suivantes : Irlande (4.74 %, 4.00 %, 91.26 %), Italie (98.75 %, 0.06 %, 1.19 %), Nouvelle-Zélande (12.84 %, 34.69 %, 52.47 %), et Turquie (1.43 %, 1.37 %, 97.21 %). Aux Pays-Bas, ces élèves sont accueillis dans des classes ordinaires (0.09 % d'après une estimation) mais surtout dans des écoles spéciales (99.91 %) tandis qu'en Hongrie, ils sont tous scolarisés dans des classes spéciales. En Suisse, la grande majorité d'entre eux fréquentent des établissements spéciaux mais faute de données, il est impossible de ventiler l'effectif par structure d'accueil.

Dans les situations extrêmes, les structures d'accueil varient beaucoup puisqu'en Italie, ces élèves sont dans leur quasi-totalité scolarisés dans des classes ordinaires alors que dans les autres pays ils fréquentent majoritairement des écoles spéciales.

**Graphique 4.10. Proportion d'élèves présentant des difficultés sévères d'apprentissage dans le primaire et dans le premier cycle du secondaire, ventilés par structure d'accueil et par pays**



\* Établissements publics seulement.

Italie : les écoles spéciales sont publiques ou privées.

Nouvelle-Zélande : les écoles spéciales sont publiques ou privées.

Pays-Bas : les chiffres relatifs aux classes ordinaires sont des estimations.

### **Difficultés moyennes d'apprentissage**

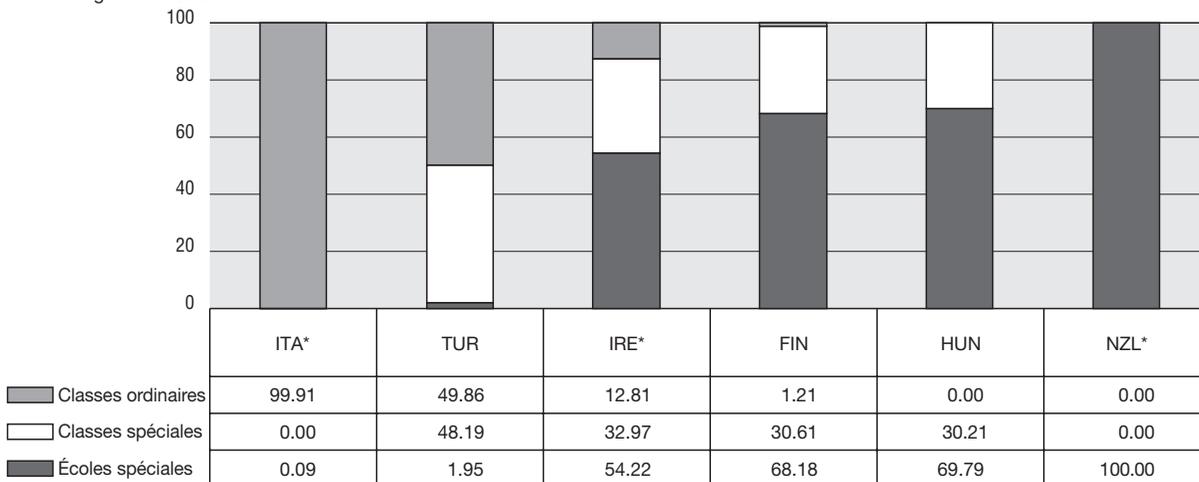
Parmi les pays qui communiquent des données, six classent dans une catégorie les élèves souffrant de difficultés moyennes d'apprentissage et comme on peut le voir dans le graphique 4.11] les proportions varient sensiblement d'un pays à l'autre. Le pourcentage le plus faible est celui de la Nouvelle-Zélande (0.03 %) et le plus élevé celui de l'Irlande (1.03 %), ce qui revient à dire que ces élèves sont 34.3 fois plus nombreux dans certains pays que dans d'autres. Toutefois, si l'on fait abstraction des pourcentages extrêmes, l'écart entre les pays est beaucoup plus faible, l'Italie (0.92 %) comptabilisant 3.4 fois plus d'élèves seulement dans cette catégorie que la Turquie (0.27 %).

D'après le graphique 4.11, trois pays scolarisent les élèves de cette catégorie dans des classes ordinaires, des classes spéciales ou des écoles spéciales dans les proportions suivantes : Irlande (12.81 %, 32.97 %, 54.22 %), Finlande (1.21 %, 30.61 %, 68.18 %), Turquie (49.86 %, 48.19 %, 1.95 %). En Italie, cette catégorie d'élèves fréquente des classes ordinaires (99.91 %) ou des écoles spéciales (0.09 %), en Hongrie, des classes spéciales (30.21 %) ou des écoles spéciales (69.79 %), mais en Nouvelle-Zélande, ils sont tous scolarisés dans des écoles spéciales. En Suisse, ces élèves sont dans leur grande majorité accueillis dans des écoles spéciales mais faute de données, il est impossible de ventiler l'effectif par structure.

Si l'on considère les deux formes de scolarisation extrêmes, ces élèves sont accueillis soit presque tous dans des écoles ordinaires, soit tous dans des écoles spéciales.

Graphique 4.11. Proportion d'élèves présentant des difficultés moyennes d'apprentissage dans le primaire et dans le premier cycle du secondaire, ventilés par structure d'accueil et par pays

Pourcentage selon la structure d'accueil



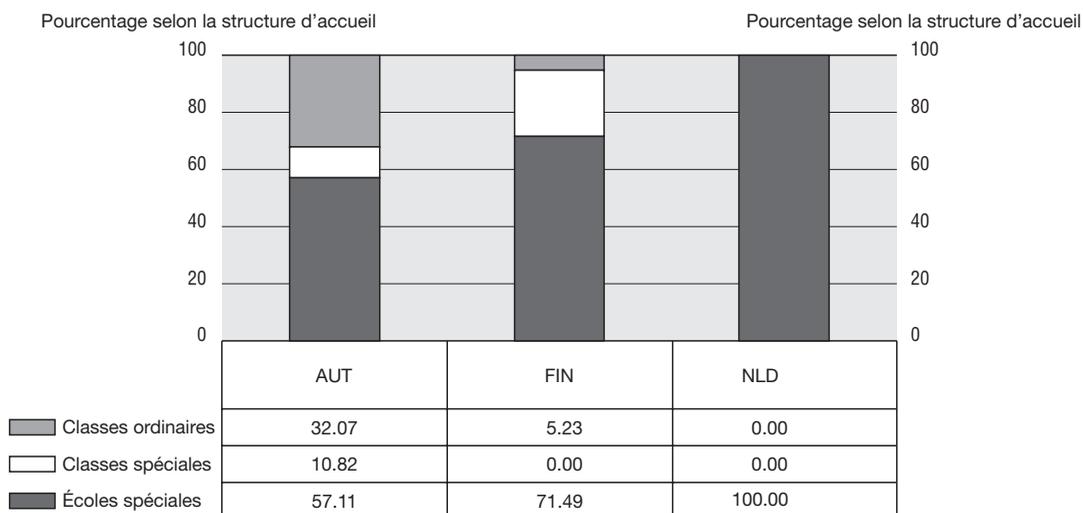
\* Établissements publics seulement.

Nouvelle-Zélande : les écoles spéciales sont des établissements privés subventionnés par l'état.

### Difficultés légères d'apprentissage

Comme il apparaît dans le graphique 4.1K, trois pays comptabilisent les élèves présentant des difficultés d'apprentissage légères. S'il est vrai qu'aucun pays n'emploie véritablement cette expression spécifique, nous avons constaté qu'après avoir répertorié dans le présent rapport les élèves classés dans les catégories de

Graphique 4.12. Proportion d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage légères dans le primaire et dans le premier cycle du secondaire, ventilés par structure d'accueil et par pays



difficultés d'apprentissage sévères et moyennes et dans celle des troubles de l'apprentissage, une quatrième catégorie de difficultés d'apprentissage subsistait qu'il fallait pouvoir désigner. Les élèves de cette quatrième catégorie seront donc désignés dans le présent rapport par l'expression difficultés d'apprentissage légères qui englobe pour l'Autriche la catégorie 1 : troubles de l'apprentissage, pour la Finlande, la catégorie 1 : déficience mentale légère et pour les Pays-Bas, la catégorie 10 : enfants ayant des besoins éducatifs particuliers/des difficultés d'apprentissage. Aucune définition nationale qui permettront d'établir des comparaisons plus systématiques ne nous a été communiquée. Dans cette catégorie, les écarts sont moins grands d'un pays à l'autre que dans beaucoup d'autres.

Comme il ressort du graphique 4.12, l'Autriche et la Finlande scolarisent ces élèves dans des classes ordinaires, des classes spéciales ou des écoles spéciales selon les proportions suivantes : Autriche (32.07 % d'après une estimation, 10.82 %, 57.11 %) et Finlande (5.23 %, 23.28 %, 71.49 %). Aux Pays-Bas, tous les élèves de cette catégorie fréquentent des écoles spéciales.

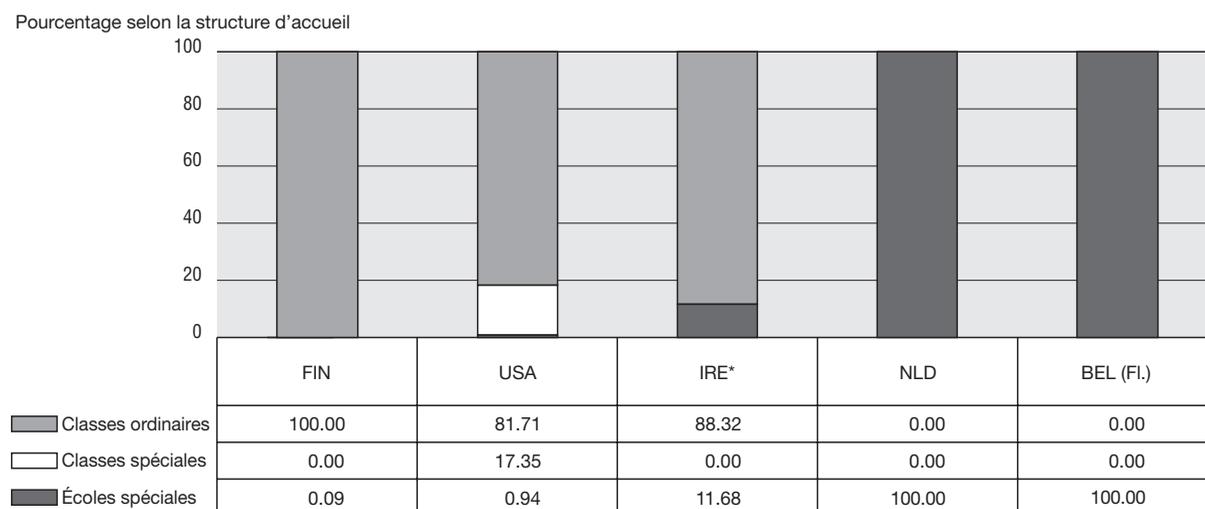
### **Troubles de l'apprentissage**

D'après le graphique 4.11, cinq pays seulement classent les élèves souffrant de troubles de l'apprentissage dans une catégorie distincte ; comme pour beaucoup des autres catégories, des écarts sensibles s'observent d'un pays à l'autre, le pourcentage le plus élevé étant celui de la Finlande (11.17 %) qui comptabilise 30.2 fois plus d'élèves dans cette catégorie que l'Irlande (0.37 %)

Comme on peut le voir dans le graphique 4.13, les États-Unis scolarisent les élèves de cette catégorie dans des classes ordinaires, dans des classes spéciales ou dans des écoles spéciales selon les proportions suivantes : (81.70 %, 17.35 %, 0.94 %).

En Irlande, ces élèves se répartissent entre des classes ordinaires (88.32 %) et des écoles spéciales (11.68 %). En Finlande, ils sont tous scolarisés dans des classes ordinaires, tandis qu'aux Pays-Bas, ils le sont tous dans des écoles spéciales.

**Graphique 4.13. Proportion d'élèves présentant des troubles de l'apprentissage dans le primaire et le premier cycle du secondaire, ventilés par structure d'accueil et par pays**



\* Établissements publics seulement.

Note : Seuls sont retenus les pays où les troubles de l'apprentissage constituent une catégorie tout à fait distincte.

### Différences de structure d'accueil selon les pays

Les données présentées jusqu'à présent ont permis d'étudier les structures dans lesquelles les différents pays scolarisent les élèves classés par catégories d'incapacités. On pourrait également présenter différemment ces données en regroupant les catégories et en les analysant par pays. C'est précisément le but du tableau 4.1 qui révèle la très grande diversité des structures d'accueil utilisées dans les différents pays pour lesquels on dispose de données fiables pour des catégories clairement définies. On constate, par exemple, pour les catégories d'incapacités retenues dans le tableau, que la Belgique (Communauté flamande) et l'Allemagne ont principalement recours à des écoles spéciales alors que la Grèce et la Suisse scolarisent les enfants concernés à la fois dans des écoles spéciales et dans des classes spéciales. D'autres pays font appel à des degrés divers aux écoles spéciales, aux classes spéciales et aux classes ordinaires. Le tableau précise également la proportion des élèves concernés scolarisée dans les différentes structures.

Ainsi, ce tableau donne synthétiquement une idée de la complexité des dispositions prises dans l'ensemble des pays de l'OCDE pour dispenser un enseignement à une forte proportion de la population d'âge scolaire qui présente les plus grandes difficultés d'apprentissage et de socialisation.

Tableau 4.1. Diversité des structures d'accueil dans les différents pays

Catégories	Autriche	Belgique (Com. fl.)	Allemagne	Finlande	France	Grèce	Irlande	Italie	Pays-Bas	Portugal	Espagne	CH Suisse	Rep. tchèque	Hongrie	Turquie	États-Unis	Nouvelle-Zélande
Cécité et malvoyance	S r	S r	S*	s R	S r	S c	s R	s R	S r	s R	s R	S*	S c r	S*	S r	s c R	s R
Surdité et malentendance	S r	S r	S*	S c r	S r	S c	s c R	s c R	S r	s c R	s R	S*	S c r	S*	S c r	s c R	s c R
Troubles affectifs et comportementaux	S c r	S*	S*	s C r	S*	C*	s R		S r	R*	s R	s C	s c R			s c r	s c R
Difficultés sévères d'apprentissage					S*		S c	s c R	S			S*		C*	S c r	s c r	s c R
Difficultés moyennes d'apprentissage				S c r	S r		S c r	s R				S*		S c	s c r		S*
Difficultés légères d'apprentissage	S c r			S c r					S*								
Troubles de l'apprentissage		S*		R*			s R		S*							s c R	
Handicaps physiques	S c r	S r	S*	S c r	S r	S c	s c R	s R	S r	s R	s R	S c	s c R	S c	s R	s c R	s c R
Polyhandicaps	S c r		S*		S*		S c r	S c	S r		S r	S*	S c r		s c r		
Troubles de la parole et du langage	S r		S*		S*		c R		S r			S c	S c r	s c R	R*		C*
Hospitalisation	S*	S*	S*						S r			S*	S*		S*		S*

s = écoles spéciales 10-50 %  
 S = écoles spéciales 50-99 %  
 S\* = écoles spéciales 100 %

c = classes spéciales 10-50 %  
 C = classes spéciales 50-99 %  
 C\* = classes spéciales 100 %

r = classes ordinaires 10-50 %  
 R = classes ordinaires 50-99 %  
 R\* = classes ordinaires 100 %

### Autres considérations relatives aux difficultés d'apprentissage

L'analyse faite des données jusqu'à présent conduit à deux principaux constats : premièrement, les catégories employées pour recueillir les statistiques varient beaucoup d'un pays à l'autre. Deuxièmement, ces catégories sont diversement définies. Si l'on ajoute à cela le fait que les données sont souvent incomplètes, ces facteurs conjugués rendent très difficiles les comparaisons internationales.

Cela dit, les données révèlent de grands écarts de prévalence entre les pays et l'on comprend difficilement que les pays de l'OCDE, malgré une homogénéité intrinsèque, présentent de telles disparités surtout en ce qui concerne les élèves censés avoir été victimes soit de traumatismes d'origine pré-, péri- et/ou post-natale,

Tableau 4.2. . Classification des difficultés/troubles d'apprentissage (DA), y compris les troubles affectifs et comportementaux (TAC) et polyhandicaps (PH)

	DA-W (QI ≤ 50)	DA-X (QI ≤ 70)	DA-Y (QI ≤ 85)	DA-Z (QI > 85)	TAC	PH
Autriche	Retard mental moyen ou sévère		Troubles de l'apprentissage		Troubles du caractère/ du comportement	Polyhandicaps
Belgique (Communauté flamande)	Type 2: Handicap mental moyen, ou sévère		Type 1: Handicap mental léger	Type 8: Troubles sévères de l'apprentissage	Type 3: Troubles affectifs et/ou comportementaux (sévéres)	
République tchèque	Retard mental				Troubles du développement, du comportement et de l'apprentissage	Polyhandicaps
Finlande	N.B. Prise en charge en dehors du système éducatif	Déficiência mentale moyenne	Déficiência mentale légère	Troubles spécifiques de l'apprentissage. Enseignement de soutien (x)	Troubles affectifs et difficultés d'adaptation sociale	
Allemagne	Handicaps intellectuels		Troubles de l'apprentissage		Troubles du comportement ou de la conduite	Polyhandicaps
Grèce	Retard mental Autisme (x)		Difficultés d'apprentissage			
Hongrie	Retard mental moyen	Retard mental léger		Autres incapacités		
Irlande	Handicap mental sévère et profond Handicap mental moyen	Retard mental léger		Troubles spécifiques de l'apprentissage. Elèves ayant besoin d'une pédagogie de soutien scolaire (x)	Troubles affectifs ou comportementaux Troubles affectifs ou comportementaux sévéres	Polyhandicaps
Italie	Handicap mental sévère	Handicap mental moyen				Polyhandicaps
Pays-Bas	Handicap mental profond ou troubles sévéres de l'apprentissage		Enfants ayant des besoins éducatifs particuliers ou des difficultés d'apprentissage	Troubles de l'apprentissage	Comportement anormal	Polyhandicaps
Nouvelle-Zélande	Déficiência intellectuelle (établissements spéciaux)	Déficiência intellectuelle (unités spéciales et enseignants spécialisés)	Difficultés d'apprentissage Lenteur intellectuelle associée à des troubles affectifs et comportementaux		Troubles affectifs et/ou comportementaux. Difficultés sévéres d'adaptation sociale Problèmes comportementaux	

Tableau 4.2. . Classification des difficultés/troubles d'apprentissage (DA), y compris les troubles affectifs et comportementaux (TAC) et polyhandicaps (PH)

	DA-W (QI £ 50)	DA-X (QI £ 70)	DA-Y (QI £ 85)	DA-Z (QI > 85)	TAC	PH
Portugal	Incapacité mentale		Difficultés spécifiques d'apprentissage		Instabilité/perturbations affectives	
Espagne	Déficiences mentales				Troubles affectifs/comportementaux	Polyhandicaps
Suisse	Handicap mental moyen	Handicap mental léger	Troubles de l'apprentissage/classes d'initiation Troubles de l'apprentissage/classes spéciales Troubles de l'apprentissage/classes à vocation professionnelle		Troubles du comportement Difficultés comportementales	Handicaps associés Polyhandicaps
Turquie	Handicap mental moyen	Handicap mental léger				
États-Unis	Retard mental Polyhandicaps Lésions cérébrales d'origine traumatique Austisme (x)	Retard mental		Troubles spécifiques de l'apprentissage	Troubles affectifs	Surdicécité Polyhandicaps

x = catégorie comptabilisée ailleurs

DA-W = difficultés d'apprentissage sévères

DA-X = difficultés d'apprentissage moyennes

DA-Y = difficultés d'apprentissage légères

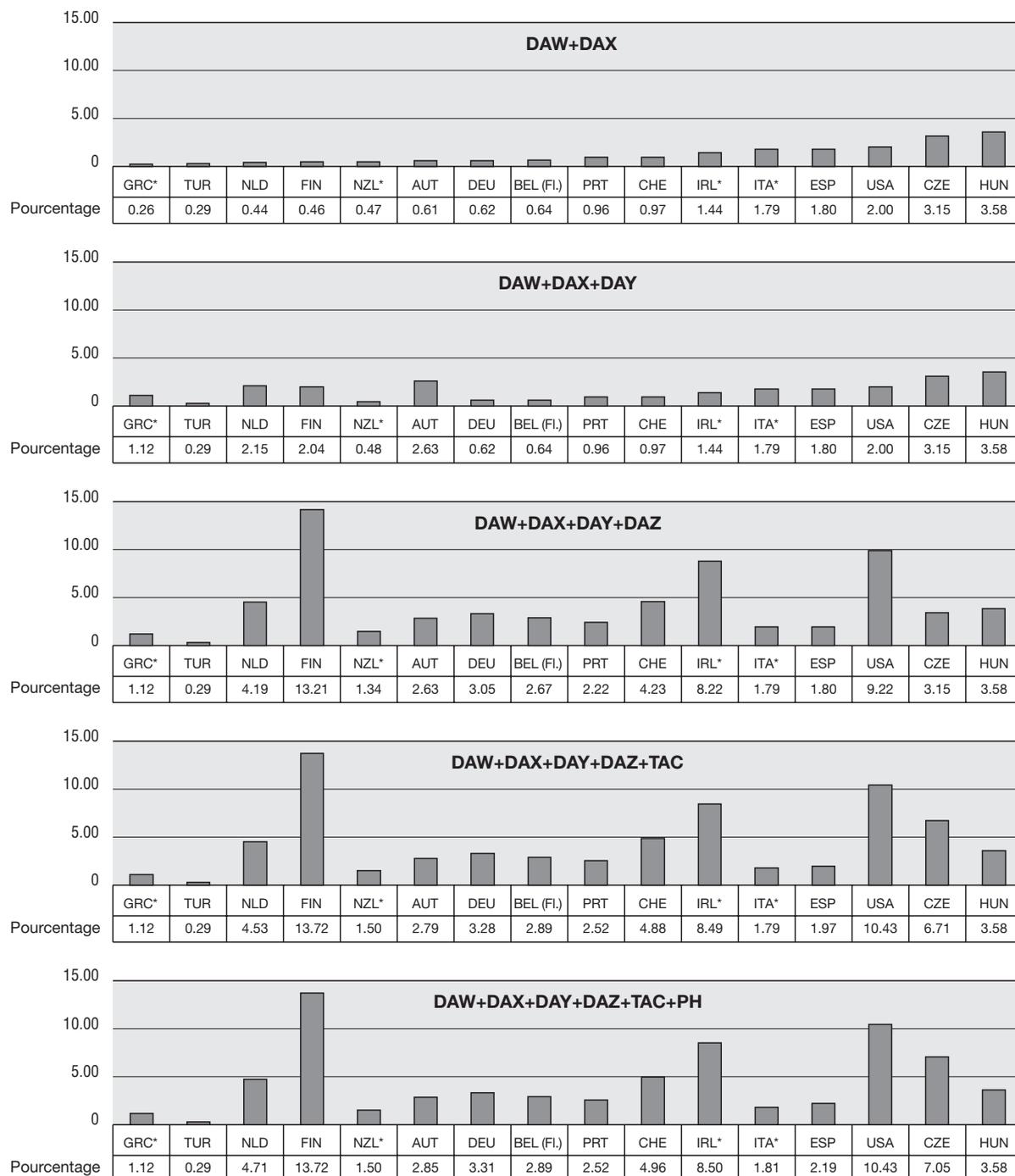
DA-Z = troubles de l'apprentissage

TAC= Troubles affectifs et comportementaux

PH= polyhandicaps

Graphique 4.14. Effectifs cumulés des élèves classés dans certaines catégories d'incapacités, en pourcentage du nombre d'élèves scolarisés dans le primaire et dans le premier cycle du secondaire

DA-W = difficultés d'apprentissage sévères; DA-X = difficultés d'apprentissage moyennes; DA-Y = difficultés d'apprentissage légères; DA-Z = troubles de l'apprentissage; TAC = troubles affectifs et comportementaux; PH = polyhandicaps



Note : Les données relatives aux enfants scolarisés dans des classes ordinaires en Autriche et aux Pays-Bas sont des estimations.

\* Établissements publics seulement.

Pour plus de détails, voir le tableau 4.2.

soit d'autres accidents exceptionnels. Compte tenu de ces considérations, si les difficultés de ces élèves sont de nature " purement " organique, on pourrait s'attendre à recenser des proportions d'élèves concernés à peu près équivalentes dans les différents pays et on pourrait supposer que les écarts constatés dans le présent rapport sont dus à des différences de définitions entre les pays.

Pour vérifier cette hypothèse, on peut par exemple fusionner de façon systématique les catégories d'élèves présentant diverses formes de difficultés d'apprentissage, pour lesquelles les écarts sont, selon toute vraisemblance imputables aux définitions. Si les écarts constatés sont dus à des disparités dans les définitions, le fait de regrouper les données devrait donc en atténuer les effets et réduire considérablement les fluctuations entre les pays. Le graphique 4.14 présente les résultats de cette agrégation des données. Dans le premier graphique, on a fusionné les catégories des difficultés d'apprentissage sévères et moyennes ; dans le second, on y a ajouté la catégorie des difficultés légères d'apprentissage ; dans le troisième, on a intégré les données relatives aux troubles de l'apprentissage puis, dans le quatrième, aux troubles affectifs et comportementaux car de nombreux pays assimilent cette vaste catégorie à des difficultés d'apprentissage. Le cinquième graphique complète le tableau en intégrant les élèves poly-handicapés. Dans le tableau 4.2, les catégories nationales ont été réaffectées à six catégories communes.

Le graphique 4.14 tend à démontrer que cet exercice d'agrégation de données ne diminue guère les écarts entre pays qui demeurent même lorsqu'on ajoute la catégorie des polyhandicaps (voir dernier graphique). Cette méthode n'établit donc pas de façon probante que les écarts observés dans chaque catégorie sont dus à des différences de définitions entre les pays. En outre, l'idée que les difficultés d'apprentissage recensées n'aient qu'une seule origine étiologique ne trouve guère de défenseurs.

D'autres facteurs doivent plutôt continuer d'être envisagés . comme il est indiqué dans un document de l'OCDE (1995), ces facteurs intéressent probablement les politiques et les pratiques en matière d'éducation et plus particulièrement les dispositions prises concernant le financement, la scolarisation, l'évaluation, les programmes d'enseignement, la pédagogie, la formation et les attentes que ce processus induit chez les enseignants. Les écarts de taux de pauvreté seront aussi nécessairement liés aux différences de morbidité néonatale et infantile, ce qui pourrait être une autre explication.

## **Conclusions**

Dans le présent chapitre, on a analysé les données à partir des catégories nationales d'incapacités communiquées par les pays participants puis on a examiné les proportions d'élèves comptabilisés dans les statistiques de l'enseignement, par structure d'accueil et par catégorie. Les données révèlent de grandes variations dans les catégories retenues par les pays et dans la prévalence des diverses incapacités au cours de la scolarité de base, c'est-à-dire durant le primaire et le premier cycle du secondaire. De plus, les formes de scolarisation, c'est-à-dire dans les écoles ordinaires, des classes spéciales ou des écoles spéciales, varient beaucoup d'un pays l'autre. Si l'on considère les situations extrêmes dans la quasi-totalité des catégories, le vécu scolaire d'élèves atteints d'un handicap analogue varie du tout au tout selon le pays. Dans tel pays, par exemple, ces élèves sont scolarisés dans des classes ordinaires, alors que dans tel autre, ils sont totalement exclus du circuit scolaire normal.

Comme les définitions retenues pour ces catégories varient elles aussi sensiblement, on a additionné les effectifs affectés aux diverses catégories pour lesquelles les diagnostics variables peuvent éventuellement résulter de différences de définition ; l'objectif était de voir dans quelle mesure cette méthode permettait d'atténuer les écarts entre les pays. En l'occurrence, aucun changement essentiel n'a pu être observé et il faut continuer de penser que ces différences ont des origines complexes et pluridimensionnelles, mettant en cause des principes et des pratiques épidémiologiques, médicaux et éducatifs ainsi que des mécanismes socioculturels.

Quant aux comparaisons internationales aux fins de l'élaboration des politiques de l'éducation, elles ne sont pas dénuées d'intérêt mais leur interprétation est très difficile du fait de ces différences et il faut donc disposer d'un modèle plus simple qui permette d'obtenir des données plus comparables.

La notion même de besoins éducatifs particuliers, largement utilisée à l'échelle internationale, pose un autre problème qui complique encore la situation et dont il a été question dans le chapitre 1. Cette notion n'a pas elle non plus de signification universelle et en réalité recouvre des populations très diverses dans les pays.

C'est pourquoi, dans la présente étude, on a adopté un système de classement simplifié en trois catégories transnationales appelées A, B et C dans le cadre d'un modèle fondé sur les ressources, défini dans les chapitres précédents. C'est à partir de ce cadre que sont décrites dans les chapitres suivants les autres données recueillies à l'aide du volet quantitatif de l'instrument.



## **ANALYSE DES DONNÉES QUANTITATIVES DESTINÉES AUX CATÉGORIES TRANSNATIONALES A, B ET C**

### **Généralités**

Outre les données sur les catégories d'incapacités examinées dans le chapitre 4, on a obtenu, grâce à une analyse plus poussée des tableaux figurant dans l'instruments de collecte, les données quantitatives sur les activités d'enseignement assurées aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. La quantité de données que les différents pays ont été en mesure de fournir est très variable d'un pays à l'autre. La tendance globale est la suivante : les données sont extrêmement détaillées au sujet des établissements spéciaux, elles le sont beaucoup moins dans le cas des classes spéciales créées dans les établissements ordinaires et elles sont très fragmentaires au sujet des élèves totalement intégrés dans les classes ordinaires d'établissements ordinaires. De la même façon, les données sont plus complètes et plus fiables pour la catégorie transnationale A (qui regroupe en gros les élèves présentant des troubles organiques dus à des déficiences du système sensoriel, moteur ou neurologique) que pour les deux autres.

Bien entendu, il est du plus haut intérêt d'analyser les éléments d'information actuellement disponibles, mais il est également utile de définir les aspects pour lesquels les pays recueillent actuellement peu, voire aucune données. Cet exercice aidera à cibler les collectes futures sur les domaines où il est raisonnable d'espérer obtenir des données fiables. Par ailleurs, il mettra en lumière les éléments que l'on juge essentiels pour indiquer comment les systèmes nationaux fonctionnent à l'égard des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, mais au sujet desquels, en général, il n'existe pas actuellement de données. L'étude des pays qui réussissent effectivement à recueillir les données en question pourrait donner aux autres pays des indices sur la façon dont eux-mêmes pourraient modifier ou élargir leur propre travail de collecte pour obtenir les données en question.

On a donc construit les sections qui suivent de manière à présenter une analyse des données actuelles en mettant l'accent sur les domaines où la quantité et la qualité des éléments d'information paraissent acceptables. Cela dit, on s'attache aussi aux domaines où les données sont beaucoup plus parcellaires, voire quasi-inexistantes.

### **Nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers**

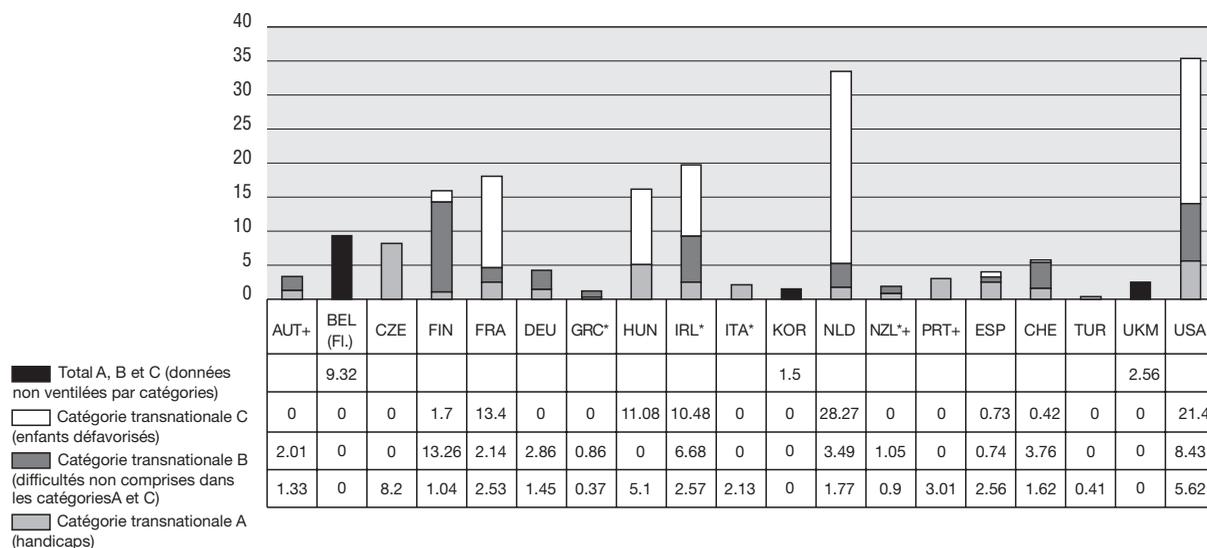
Les pays ont été invités à fournir des données selon la définition des besoins éducatifs particuliers fondés sur les ressources (voir chapitre 1, " Définitions pratiques des catégories transnationales "). L'effectif d'élèves qui, selon les pays, répondrait à cette définition, est indiqué dans le graphique 5.1 où il est exprimé en pourcentage de la population scolaire globale de chaque pays et ventilé selon les trois catégories transnationales A, B et C.

Comme on peut le voir dans le graphique 5.1, la proportion d'élèves bénéficiant de moyens supplémentaires est très variable. Aux Pays-Bas, elle est de 33.53 pour cent contre 0.41 pour cent en Turquie, ce qui représente 81.78 plus d'élèves dans le premier cas.

Dans certains cas, ces pourcentages diffèrent de ceux qui auraient été obtenus si on avait utilisé la définition nationale des besoins éducatifs particuliers plutôt que la définition fondée sur les ressources (voir

Graphique 5.1. Nombre d'élèves bénéficiant de ressources supplémentaires pour suivre le programme d'enseignement, en pourcentage de l'effectif total du primaire et du premier cycle du secondaire (calculs basés sur le nombre d'individus), 1996

N.B. Sont retenus dans le graphique les pays où la définition selon les ressources et la définition selon les catégories nationales correspondent. Le graphique comprend les pays où les définitions des ressources et des catégories nationales sont identiques.



\* Grèce, Irlande, Italie et Nouvelle-Zélande : établissements publics seulement.

+ La catégorie transnationale C n'existe pas. La catégorie transnationale B n'existe pas pour le Portugal.

Autriche, Nouvelle-Zélande et Portugal : les données portent sur les catégories nationales ; d'autres catégories bénéficient de ressources supplémentaires, mais les données sont incomplètes. Les données sur les classes ordinaires sont des estimations.

Belgique (Communauté flamande) : les chiffres englobent les élèves du deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE).

France : estimations (enseignement primaire seulement pour les élèves classés selon les catégories nationales et fréquentant les classes spéciales et les classes ordinaires des établissements ordinaires).

Hongrie : les chiffres englobent quelques élèves du deuxième cycle du secondaire.

Irlande : estimations.

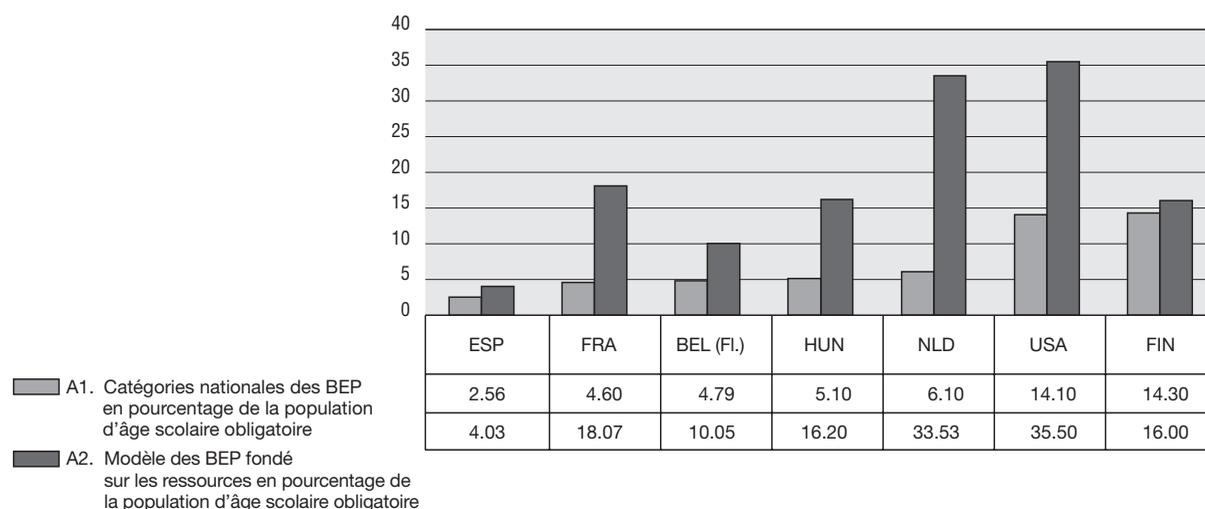
Pays-Bas : le pourcentage d'élèves classés dans la catégorie transnationale C est beaucoup plus faible dans le 1<sup>er</sup> cycle du secondaire que dans le primaire.

Turquie : les données portent uniquement sur la période de scolarité obligatoire (niveau 1 de la CITE).

le graphique 5.2). En Hongrie, par exemple, le pourcentage d'élèves concernés selon la définition des catégories nationales s'élève à 5.1 pour cent mais comme 11.1 pour cent supplémentaires d'élèves bénéficient de moyens supplémentaires, le pourcentage global est de 16.2 pour cent. Il convient cependant de souligner dans près de la moitié des pays dont les données se prêtent à des comparaisons, les pourcentages calculés selon les deux types de définition sont identiques.

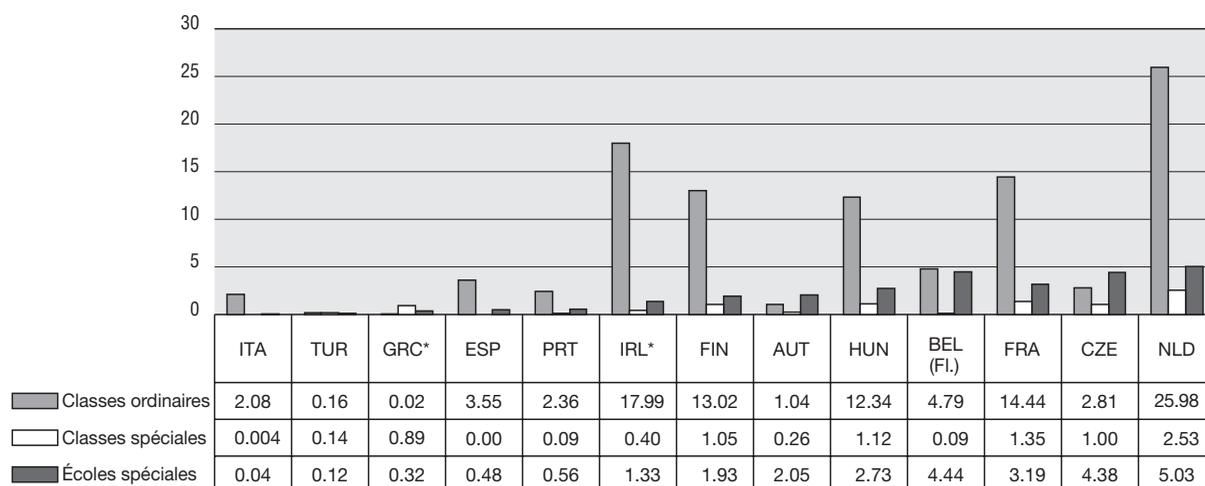
Comme on l'a noté, dans beaucoup d'autres pays, le pourcentage calculé à partir de la définition fondée sur les ressources est largement supérieur à celui qui l'aurait été à partir des catégories nationales. Les écarts sont particulièrement nets pour les élèves scolarisés dans des classes ordinaires : la Hongrie, par exemple, recense dans ce type de classe, un effectif total de 132 145 élèves selon la définition fondée sur les ressources contre 13 476 élèves à partir des catégories nationales. De même pour l'Espagne qui, selon la méthode employée, comptabilise 136 437 contre 80 041 élèves. Ces écarts tiennent au fait que certains élèves entrent dans la définition fondée sur les ressources mais non dans celle fondée sur les catégories nationales. Dans le graphique 5.2, on a mis en regard, lorsque les données le permettaient, les proportions calculées selon la définition fondée sur les ressources (colonne foncée) et à partir des catégories nationales (colonne claire).

Graphique 5.2. Nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers en pourcentage de l'effectif total du primaire et du premier cycle du secondaire, calculé à partir des catégories nationales et du modèle fondé sur les ressources



Belgique (Communauté flamande) : la proportion indiquée englobe les élèves du deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE).  
 États-Unis : la proportion calculée à partir du modèle fondé sur les ressources est une estimation.  
 France : estimations.

Graphique 5.3. Nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers selon la définition fondée sur les ressources, en pourcentage de l'effectif total du primaire et du premier cycle du secondaire, par structure d'accueil et par pays



\* Établissements publics seulement.

Autriche : les données relatives aux classes ordinaires sont des estimations.

Belgique (Communauté flamande) : le pourcentage indiqué englobe les élèves du deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE).

France : estimations.

Italie : classes spéciales et classes ordinaires de l'enseignement public seulement.

Turquie : les données ne portent que sur la période de scolarité obligatoire (niveau 1 de la CITE).

La méthode fondée sur les ressources a pour objectif d'augmenter la comparabilité des statistiques nationales et elle semble y parvenir dans une certaine mesure. En utilisant cette méthode, les pays où la définition des besoins éducatifs particuliers est assez étroite sont amenés à englober des catégories d'élèves pris en considération dans d'autres pays où la définition nationale de ces besoins est plus large.

Rien ne garantit naturellement que tous les pays utilisent exactement de la même façon la définition fondée sur les ressources, mais on s'est employé dans les notes accompagnant l'instrument de collecte à expliquer dans le détail le sens à donner au terme "ressources". Il appartiendra aux utilisateurs futurs de l'instrument de repérer toute anomalie probable et de chercher des solutions afin d'accroître la qualité des données.

Dans le graphique 5.3, on a ventilé le nombre total d'élèves indiqué dans le graphique 5.1 en fonction des trois structures d'accueil : écoles spéciales, les classes spéciales des établissements ordinaires et les classes ordinaires des établissements ordinaires. Dans 11 des 16 pays pour lesquels il existe des données comparables, c'est la proportion d'élèves intégrés dans les classes ordinaires qui est la plus élevée encore que l'effectif scolarisé dans les différentes structures varie considérablement en chiffres tant relatifs qu'absolus.

### Catégories transnationales A, B et C

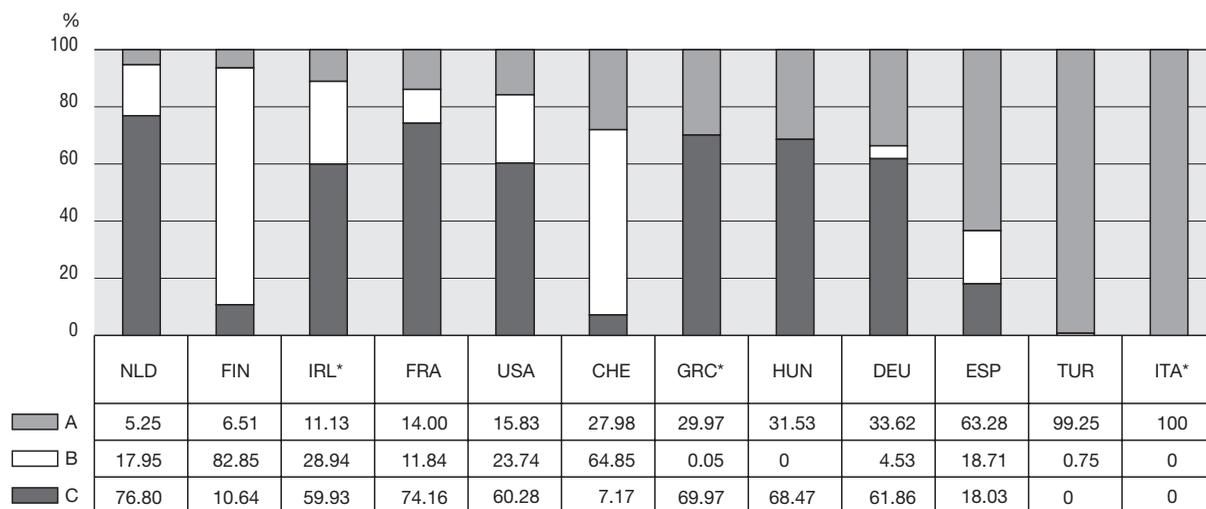
L'analyse des données quantitatives obtenues grâce à cet exercice de collecte s'articule autour des trois catégories transnationales A, B et C. Le graphique 5.4 fait ressortir de grandes variations dans la façon dont les différents pays utilisent ces catégories. D'un côté, les Pays-Bas classent plus des trois quarts des élèves bénéficiant de moyens supplémentaires dans la catégorie transnationale C (correspondant en gros aux élèves qui sont défavorisés pour des raisons socio-économiques ou autres). De l'autre, la Turquie et l'Italie affectent des moyens supplémentaires presque exclusivement aux élèves classés dans la catégorie transnationale A. On peut, semble-t-il, raisonnablement supposer que, dans tous les pays, des élèves sont défavorisés par une ou plusieurs caractéristiques de leur milieu d'origine puisqu'ils ont du mal à suivre le programme d'enseignement ordinaire. Il y a donc lieu de penser que la Turquie et l'Italie n'allouent pas de moyens supplémentaires à des élèves qui dans d'autres pays (les Pays-Bas, par exemple) en bénéficieraient.

D'autres explications sont naturellement possibles. Des moyens supplémentaires sont peut-être bel et bien affectés à ces élèves, mais faute de pouvoir aisément les évaluer ou d'en avoir une idée précise, ils n'ont pas été intégrés dans les tableaux.

Le pourcentage d'élèves classés dans la catégorie transnationale B varie aussi beaucoup d'un pays à l'autre. Deux pays, la Hongrie et l'Italie, ne comptabilisent aucun élève dans cette catégorie et la Turquie y classe moins de 1 % des élèves. En Finlande, cette catégorie représente plus de 80 % des élèves retenus selon la définition fondée sur les ressources et en Suisse, près des deux tiers. La catégorie B regroupe les élèves qui ont du mal à suivre le programme d'enseignement ordinaire pour des raisons ne pouvant être manifestement attribuées à une déficience organique ou à un handicap dû à leur milieu d'origine et qui, à ce titre, bénéficient de moyens supplémentaires. Elle comprend par exemple les élèves qui ont des troubles comportementaux ou affectifs et, dans un petit nombre de pays, les élèves surdoués, précoces ou talentueux.

On pourrait pour les élèves de cette catégorie avancer des raisons analogues à celles qui l'ont été pour expliquer l'absence relative d'élèves dans la catégorie transnationale C dans certains pays. Néanmoins, si l'on peut prévoir que tous les systèmes éducatifs comptent des élèves présentant par exemple des troubles affectifs et comportementaux, l'octroi de moyens supplémentaires pour financer l'éducation de ces élèves n'est peut-être que l'un des nombreux moyens possibles de les aider. On pourrait soutenir que certains types d'activités d'enseignement ou de pédagogies pourraient sans doute moins atténuer le développement de difficultés affectives ou comportementales chez les élèves ou au contraire aideraient

Graphique 5.4. Répartition par pays et par catégorie transnationale A, B ou C des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers selon la définition fondée sur les ressources et exprimée en pourcentage de l'effectif total classé dans A, B et C



\* Établissements publics seulement.

France et États-Unis : estimations.

Suisse : ces pourcentages sont peut-être sous-estimés. Dans le canton de Zurich, par exemple, 12 % de tous les élèves scolarisés reçoivent une aide en raison de leurs faiblesses en allemand ou en mathématiques. Les statistiques fédérales ne tiennent pas compte de ces pourcentages.  
Turquie : les données ne portent que sur la période de scolarité obligatoire (niveau 1 de la CITE).

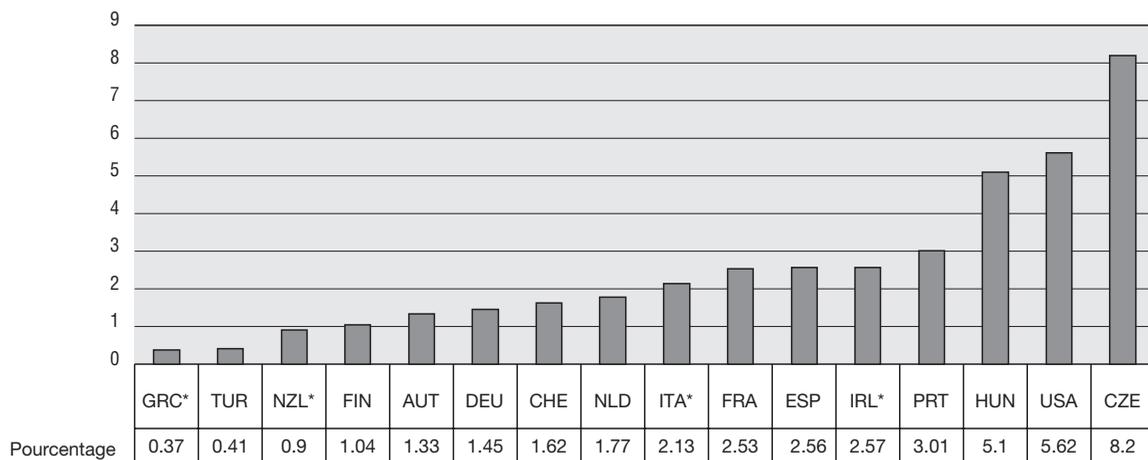
les élèves concernés à accéder aux programmes d'enseignement ordinaires. En conséquence, l'absence d'élèves classés dans la catégorie transnationale B peut certes laisser supposer que des élèves en difficulté ne bénéficient d'aucun moyen supplémentaire mais aussi éventuellement que ces difficultés sont surmontées autrement.

Là encore, les statistiques peuvent être faussées si les responsables ne peuvent ou ne souhaitent recueillir des données relatives à la catégorie B faute de pouvoir le faire facilement. En effet, il ne faut pas perdre de vue que de nombreux élèves dont on pourrait penser qu'ils appartiennent à cette catégorie, fréquentent des établissements ordinaires où, de l'avis général, il est plus difficile de recueillir des données sur les besoins éducatifs particuliers que dans les établissements spéciaux.

### Données quantitatives relatives à la catégorie transnationale A

La catégorie transnationale A, analysée et définie dans le chapitre 1 (" Définitions pratiques des catégories transnationales "), correspond en gros aux besoins découlant de déficiences organiques. Tous les pays recourant à un système de classification des besoins éducatifs particuliers ont défini des catégories nationales qui selon eux correspondent à la catégorie transnationale A, mais le nombre de ces catégories varie beaucoup d'un pays à l'autre (voir le tableau 3.2). Dans le graphique 5.5, on a indiqué le pourcentage d'élèves du primaire et du premier cycle du secondaire, que différents pays classent dans cette catégorie et dans le graphique 5.6, lorsque les données le permettaient, la proportion d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, calculée à partir des catégories nationales (colonne grisée), du modèle fondé sur les ressources (colonne noire) et la catégorie transnationale A (colonne blanche).

Graphique 5.5. Nombre d'élèves classés dans la catégorie transnationale A, en pourcentage de l'effectif total du primaire et du premier cycle du secondaire

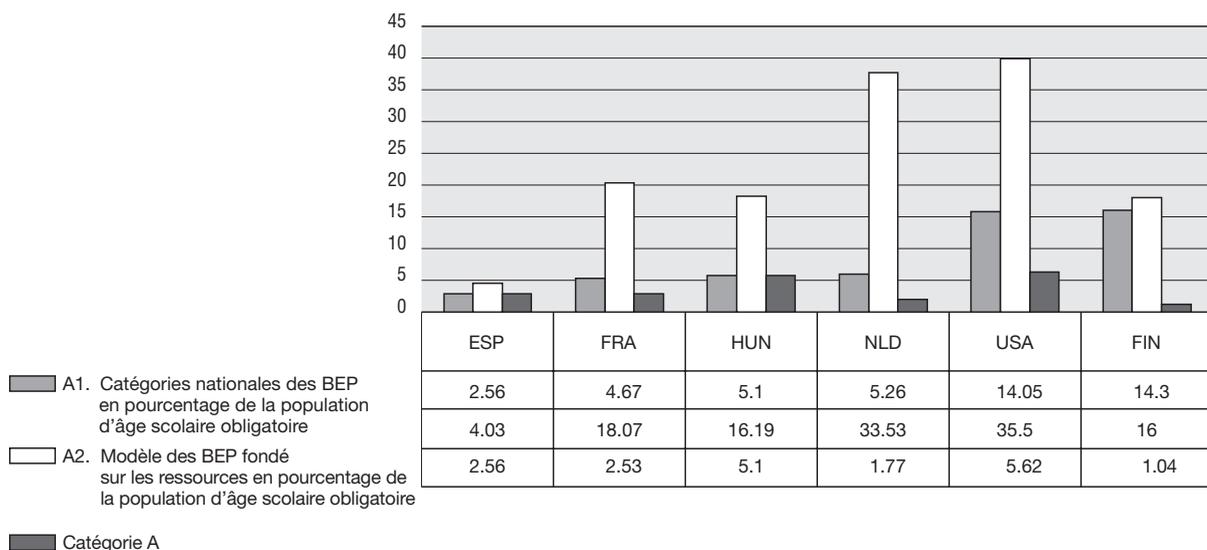


\* Établissements publics seulement.

France et États-Unis : estimations.

Turquie : les données portent uniquement sur la période de scolarité obligatoire (niveau 1 de la CITE).

Graphique 5.6. Nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers en pourcentage de l'effectif total du primaire et du premier cycle du secondaire, calculé à partir des catégories nationales, du modèle fondé sur les ressources et pour la catégorie transnationale A



France, Espagne et États-Unis (A2) : estimations.

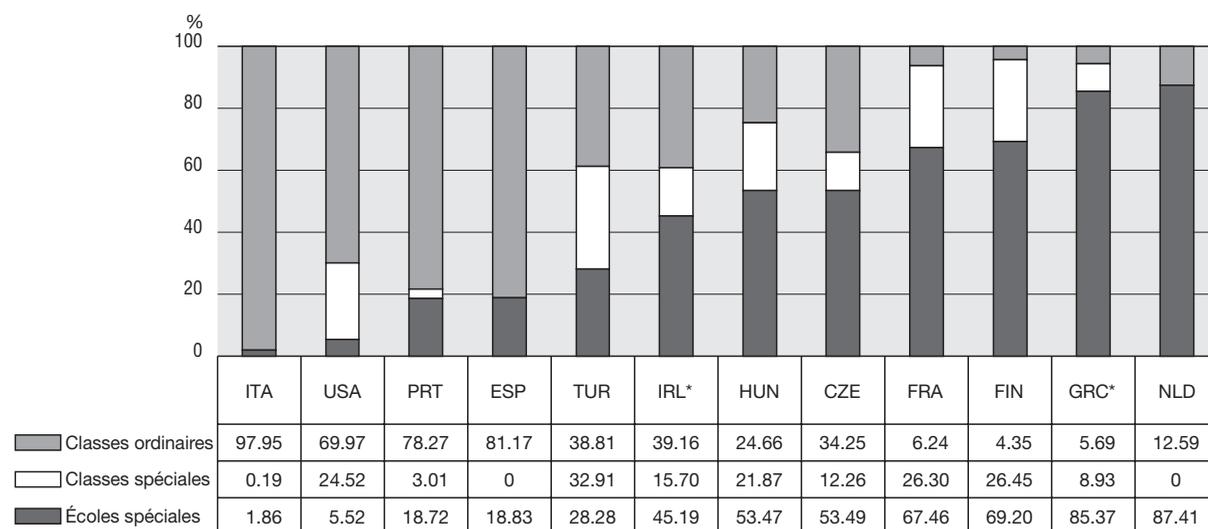
Ce graphique conduit à faire le constat suivant. Si les écarts entre pays sont toujours grands du point de vue de la catégorie A, ils le sont sensiblement moins que ceux révélés par les chiffres approximatifs calculés à partir de la définition des catégories nationales ou du modèle fondé sur les ressources et le sont encore moins

que ceux observés entre certaines catégories nationales dans le chapitre précédent. Ce constat justifie l'utilisation de la catégorie A dans la classification en trois catégories et donne davantage à croire que la comparaison porte sur des éléments comparables. Il subsiste néanmoins de grandes variations qu'il est nécessaire d'expliquer. Par exemple, les élèves classés dans la catégorie A sont 5.4 fois plus nombreux aux États-Unis (5.62 %) qu'en Finlande (1.04 %).

## Structures d'accueil

Comme en témoigne le graphique 5.7, la proportion des élèves classés dans la catégorie A qui sont scolarisés dans des structures distinctes est aussi très variable d'un pays à l'autre.

Graphique 5.7. Ventilation, par structure d'accueil, des élèves de la catégorie transnationale A (en %)



\* Établissements publics seulement.

France et États-Unis : estimations.

Italie : classes spéciales et classes ordinaires de l'enseignement public seulement.

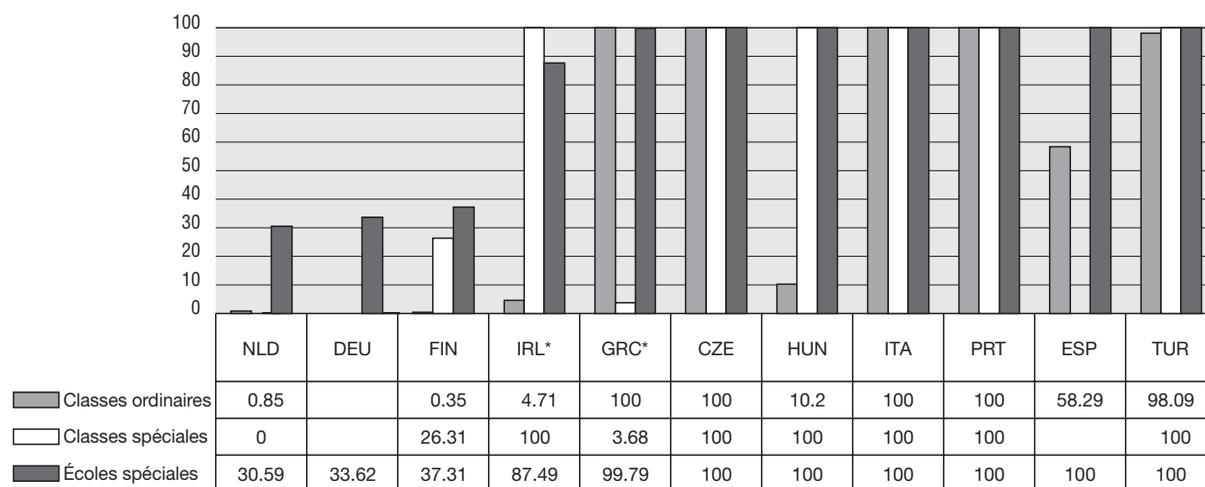
Pays-Bas : les données relatives aux classes ordinaires sont des estimations.

Turquie : les données portent uniquement sur la période de la scolarité obligatoire (niveau 1 de la CITE).

Le graphique 5.8 présente le nombre d'élèves de la catégorie transnationale A, ventilé par structure d'accueil, en pourcentage de l'effectif total d'élèves relevant, dans chacune de ces structures, de la définition fondée sur les ressources. Alors qu'aux Pays-Bas, par exemple, 87.41 % des élèves classés dans la catégorie transnationale A sont scolarisés dans des écoles spéciales (voir le graphique 5.7), le graphique 5.8 montre que ces élèves ne représentent que 30.59 % de l'effectif de ces établissements. À l'inverse, alors qu'en Italie, près de 98 % des élèves classés dans la catégorie transnationale A sont scolarisés dans des classes ordinaires d'établissements ordinaires, et moins de 2 % dans des établissements spéciaux, tous les élèves fréquentant des écoles spéciales appartiennent à la catégorie A (ce qui en soi n'est pas surprenant puisque tous les élèves italiens qui relèvent de la définition fondée sur les ressources sont classés dans la catégorie transnationale A).

Les analyses montrent bien que les élèves dont on pense que les difficultés d'apprentissage sont dues à des déficiences bénéficient d'une prise en charge très différente selon les pays, constat qui, pour l'essentiel, est indépendant des proportions classées dans la catégorie A.

Graphique 5.8. Nombre d'élèves de la catégorie transnationale A, ventilé par structure d'accueil, en pourcentage de l'effectif total relevant, dans chacune de ces structures, de la définition fondée sur les ressources



\* Établissements publics seulement.

France : estimations.

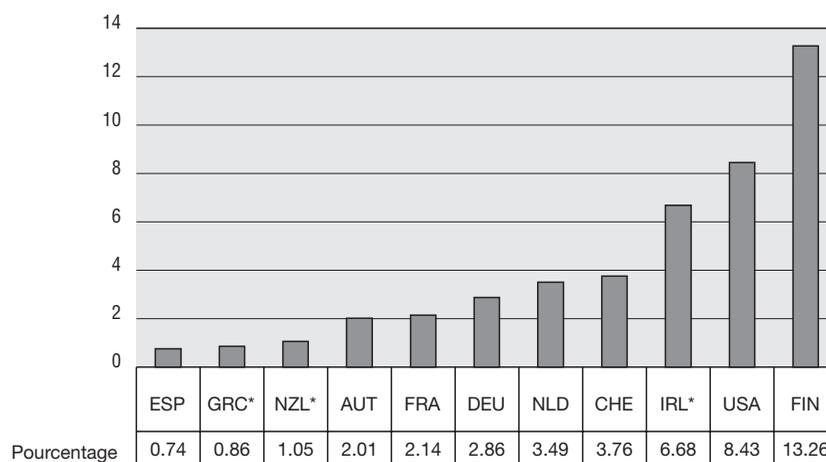
Italie : classes spéciales et classes ordinaires de l'enseignement public seulement.

Turquie : les données portent uniquement sur la période de la scolarité obligatoire (niveau 1 de la CITE).

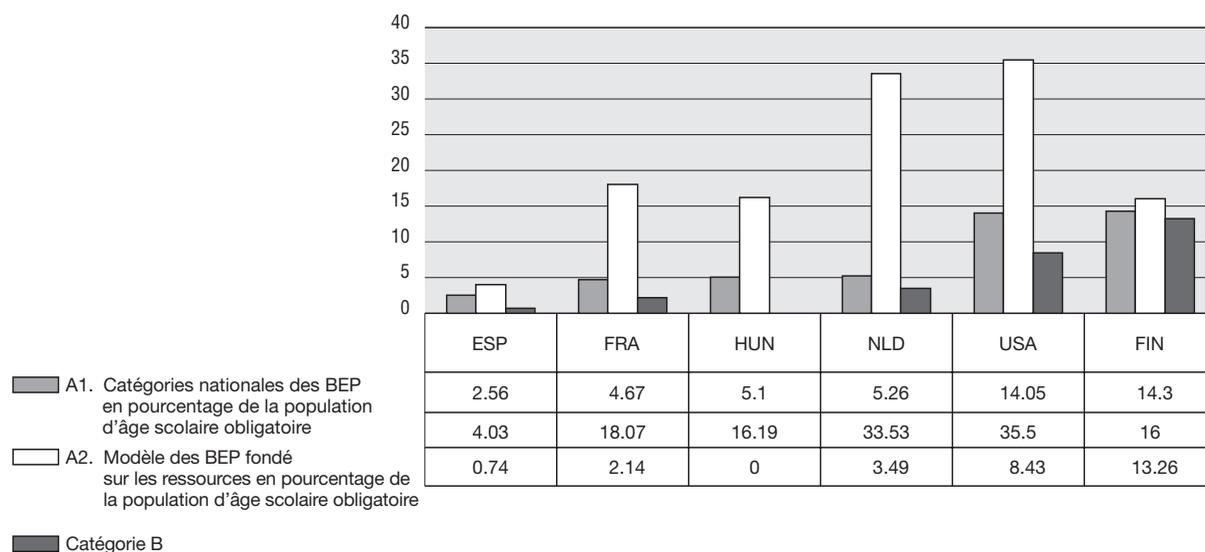
### Données quantitatives relatives à la catégorie transnationale B

Les données correspondant aux catégories transnationales B et C, on l'a déjà dit, sont moins nombreuses et de moins bonne qualité que celles qui intéressent la catégorie A. La catégorie transnationale B, examinée et définie dans le chapitre 1, est effectivement une catégorie résiduelle à laquelle sont rattachées les catégories

Graphique 5.9. Nombre d'élèves classés dans la catégorie transnationale B, en pourcentage de l'effectif total du primaire et du premier cycle du secondaire



Graphique 5.10. Nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers en pourcentage de l'effectif total du primaire et du premier cycle du secondaire, calculé à partir des catégories nationales, du modèle fondé sur les ressources et pour la catégorie transnationale B



États-Unis : les pourcentages indiqués en A2 sont des estimations.  
France : estimations.

nationales de besoins éducatifs particuliers qui ne sont pas clairement attribuables à des déficiences organiques ou à des handicaps liés au milieu socio-économique d'origine.

Alors que tous les pays qui classent les besoins éducatifs particuliers en catégories ont rattaché certaines de ces catégories à la catégorie transnationale A, plusieurs pays n'en ont rattaché aucune à la catégorie B (pour plus de détails, voir le tableau 3.2 dans le chapitre 3).

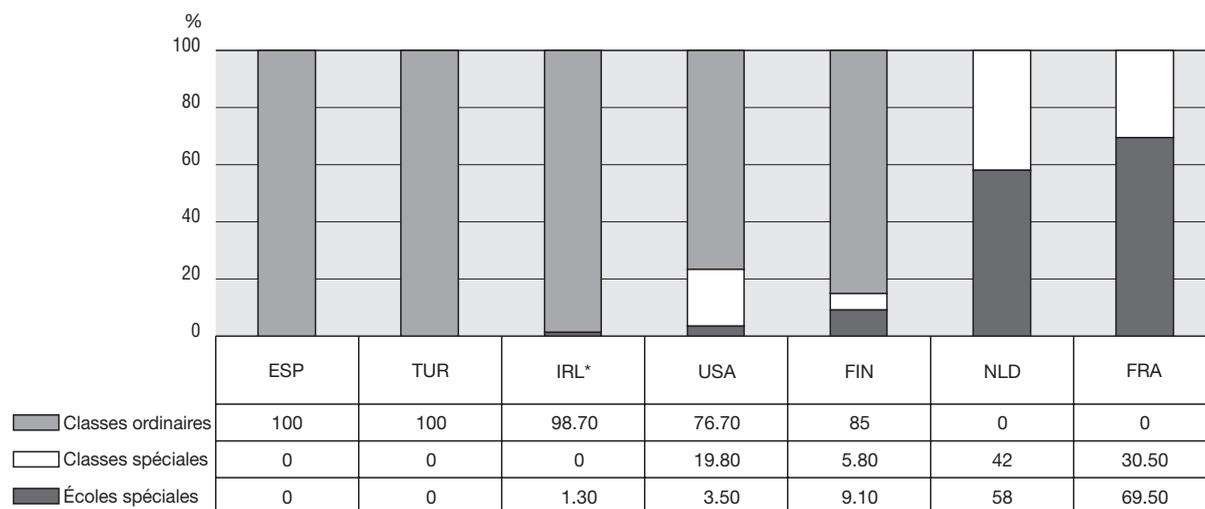
Dans le graphique 5.9, on a indiqué pour différents pays le pourcentage d'élèves qui dans le primaire et dans le premier cycle du secondaire correspondent à la catégorie B et dans le graphique 5.10, on a comparé ce pourcentage (colonne blanche) à celui calculé à partir des catégories nationales (colonne gris clair) et à partir du modèle fondé sur les ressources (colonne gris foncé).

Le graphique 5.4 permet d'établir une comparaison entre les pourcentages d'élèves classés dans la catégorie transnationale B et dans les deux autres catégories. Là encore, il convient de noter que tous ces pourcentages varient considérablement d'un pays à l'autre. La catégorie transnationale B étant une catégorie résiduelle, elle regroupe, logiquement, des élèves présentant un large éventail de caractéristiques, allant de ceux souffrant de troubles affectifs et comportementaux aux élèves surdoués et talentueux, ce qui tend à montrer que la notion d'enseignement spécial s'entend diversement selon les pays. La classification transnationale B sert du moins utilement à atténuer les écarts et d'accroître la comparabilité entre les bases de données et les systèmes de classification des différents pays.

## Structures d'accueil

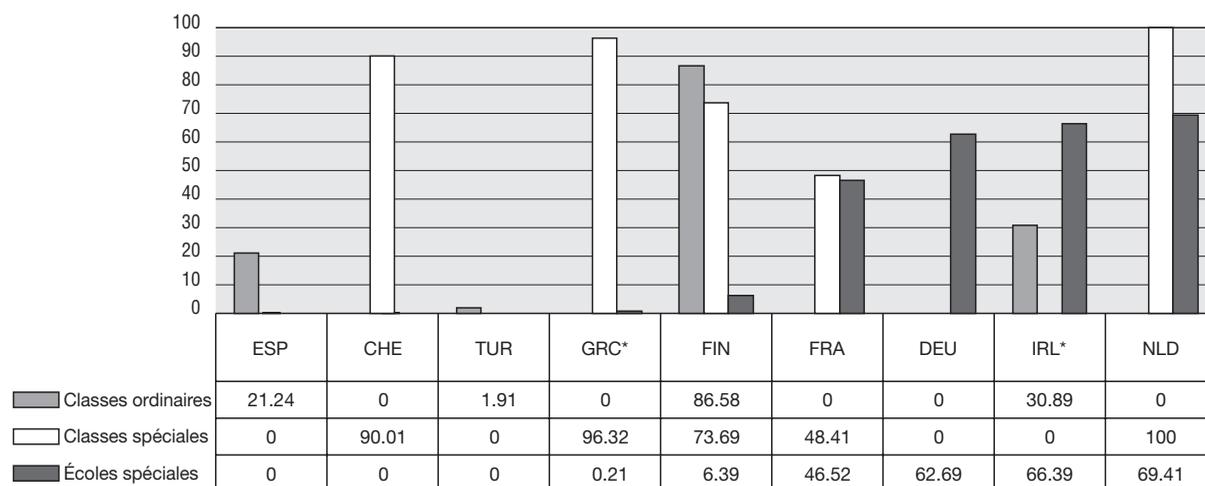
La scolarisation des élèves de cette catégorie dans des structures distinctes varie également beaucoup d'un pays à l'autre comme il ressort du graphique 5.11. Faute de données concernant bon nombre des

Graphique 5.11. Ventilation, par structure d'accueil, des élèves de la catégorie transnationale B (en %)



\* Établissements publics seulement.  
France et États-Unis : estimations.

Graphique 5.12. Nombre d'élèves de la catégorie transnationale B, ventilé par structure d'accueil, en pourcentage de l'effectif total relevant, dans chaque structure, de la définition fondée sur les ressources



\* Établissements publics seulement.  
France : estimations.  
Turquie : les données portent uniquement sur la période de la scolarité obligatoire (niveau 1 de la CITE).

catégories nationales rattachées à la catégorie transnationale B, il n'est possible d'établir une comparaison entre les trois structures d'accueil que pour les cinq pays figurant dans le graphique qui révèle de grandes différences. En France et aux Pays-Bas, tous les élèves classés dans la catégorie transnationale B fréquentent

des écoles spéciales ou des classes spéciales, alors qu'en Espagne, aux États-Unis, en Finlande, en Irlande et en Turquie, ils sont dans leur grande majorité scolarisés dans des classes ordinaires.

Le graphique 5.12 présente le nombre d'élèves de la catégorie transnationale B, ventilé par structure d'accueil, en pourcentage de l'effectif total relevant, dans chaque structure, de la définition fondée sur les ressources. Toutefois, trop de données manquent pour qu'il soit possible d'interpréter ce graphique clairement.

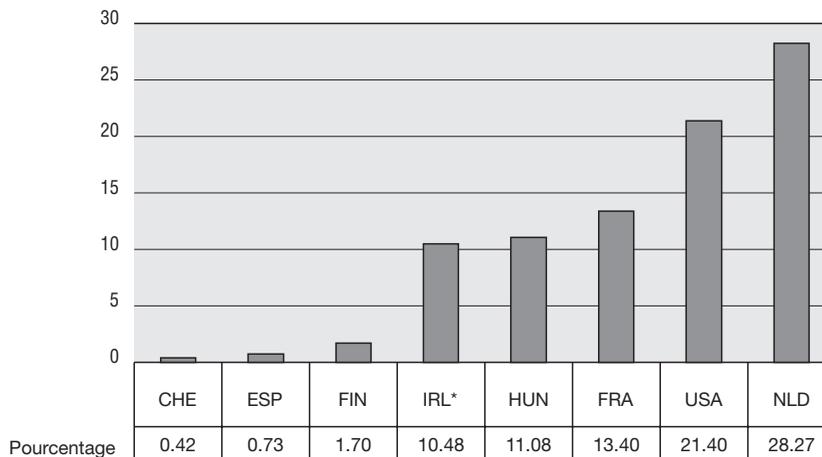
### **Données quantitatives relatives à la catégorie transnationale C**

La catégorie transnationale C, telle qu'elle est examinée et définie dans le chapitre 1, regroupe les catégories nationales dans lesquelles sont classés les élèves dont les besoins éducatifs particuliers sont dus au milieu socio-économique d'origine. Plusieurs pays ne disposaient d'aucune catégorie à rattacher à cette catégorie transnationale C (pour plus de détails, voir le tableau 3.2).

### **Effectifs et pourcentages globaux**

Dans le graphique 5.13, on indique pour différents pays le pourcentage d'élèves du primaire et du premier cycle du secondaire appartenant à cette catégorie. Dans le graphique 5.14, on a comparé la proportion d'élèves de la catégorie C (colonne blanche) à la proportion d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, calculée à partir des catégories nationales (colonne gris clair) et du modèle fondé sur les ressources (colonne gris foncé).

**Graphique 5.13. Nombre d'élèves classés dans la catégorie transnationale C, en pourcentage de l'effectif total du primaire et du premier cycle du secondaire**



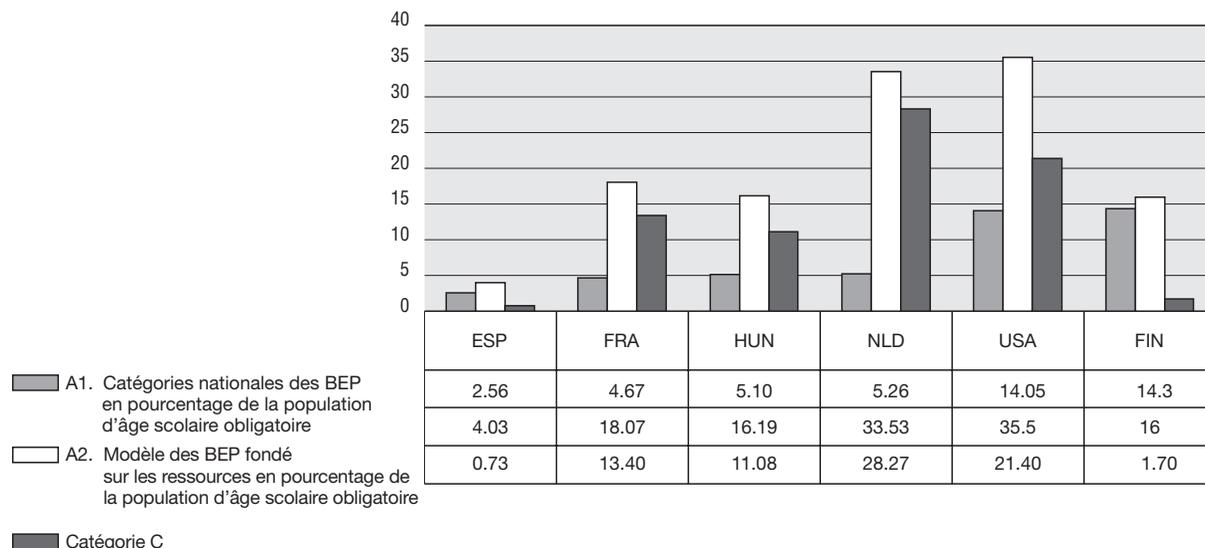
\* Établissements publics seulement.

France : estimations.

Suisse : Pourcentage largement sous-estimé.

Le graphique 5.4 plus haut, a permis de comparer les effectifs d'élèves classés dans la catégorie transnationale C à ceux des autres catégories. Là encore, il convient de noter des écarts considérables entre pays. En effet, les pourcentages indiqués montrent à quel point varient les moyens supplémentaires dont bénéficient les élèves issus de milieux défavorisés. Pour mieux comprendre cette situation, il faut cependant analyser plus en détail d'autres facteurs tels que les budgets publics de l'éducation, l'effectif de la population défavorisée à l'échelle nationale évalué par exemple à partir des écarts de niveaux d'immigration .

Graphique 5.14. Nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers en pourcentage de l'effectif total du primaire et du premier cycle du secondaire, calculé à partir des catégories nationales, du modèle fondé sur les ressources et pour la catégorie internationale C

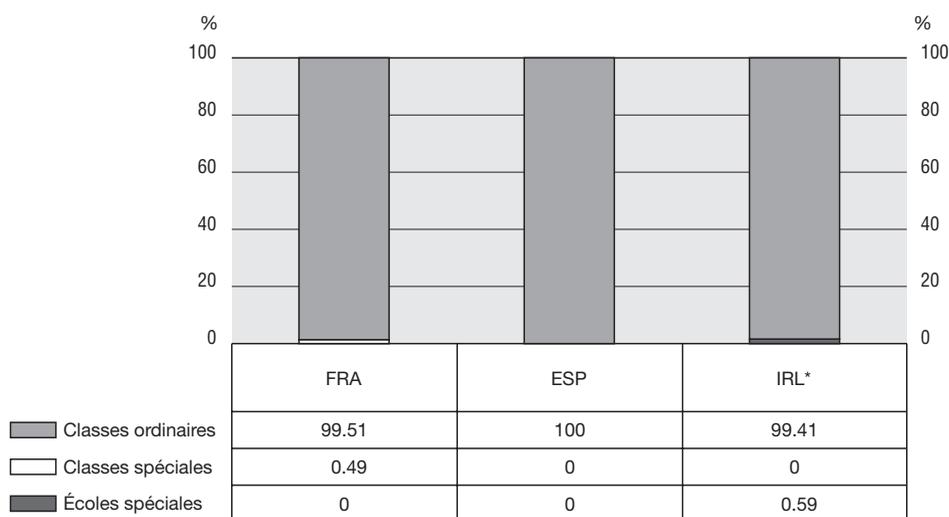


États-Unis : les pourcentages indiqués pour la catégorie C et la catégorie A2 sont des estimations.  
France : estimations.

### Structures d'accueil

D'après les estimations disponibles, peu d'élèves classés dans la catégorie transnationale C sont scolarisés dans des structures distinctes. Le graphique 5.15 révèle que dans les pays se prêtant à des comparaisons, la quasi-totalité de ces élèves sont scolarisés dans des classes ordinaires.

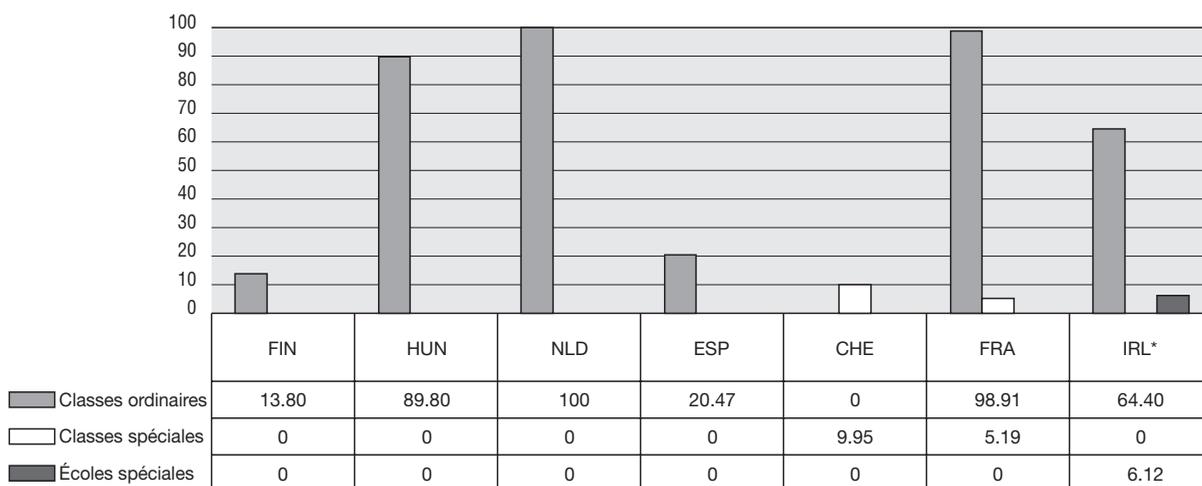
Graphique 5.15. Ventilation, par structure d'accueil, des élèves de la catégorie transnationale C



Espagne, France et Irlande : estimations.  
Irlande : établissements publics seulement. Les enfants réfugiés scolarisés dans des classes ordinaires ne sont pas comptabilisés.

Le graphique 5.16 indique le nombre d'élèves classés dans la catégorie transnationale C, ventilé par structure d'accueil, en pourcentage de l'effectif total relevant, dans chaque structure, de la définition fondée sur les ressources. Comme pour la catégorie transnationale C, les données sont trop incomplètes pour qu'il soit possible d'en tirer de quelconques conclusions.

Graphique 5.16. **Nombre d'élèves classés dans la catégorie transnationale C, ventilé par structure d'accueil, en pourcentage de l'effectif total relevant, dans chaque structure, de la définition fondée sur les ressources**



\* Établissements publics seulement.  
France : estimations.

## Réflexions et résumé

Dans le présent chapitre, on a résumé les données obtenues à partir de la définition des besoins éducatifs particuliers, fondée sur les ressources et de la reclassification des élèves concernés en trois catégories transnationales A, B et C.

La notion de besoins éducatifs particuliers étant diversement entendue, on a défini le modèle fondé sur les ressources afin de recenser le plus grand nombre possible d'élèves bénéficiant d'un soutien supplémentaire et, par là même, d'améliorer l'exactitude des comparaisons internationales. On a constaté que l'utilisation du modèle fondé sur les ressources plutôt que les catégories nationales seulement permettaient pour certains pays de prendre en considération un nombre beaucoup plus important d'élèves. Apparemment, le volume des moyens supplémentaires alloués varie considérablement selon les pays et les écarts constatés doivent être étudiés plus avant et expliqués.

La classification en trois catégories A, B et C offre un moyen plus simple de comparer les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, qui permet d'éviter le système de catégories, décrit dans le chapitre 4, fondé sur des définitions médicales. Comparée tant aux catégories nationales qu'au modèle fondé sur les ressources, la catégorie A, de toute évidence, permet d'atténuer les disparités dans les données, d'où une plus grande certitude de comparer des éléments comparables. Les élèves classés dans cette catégorie ont des parcours très différents selon les pays, très probablement du fait que les politiques et pratiques en vigueur en matière d'éducation varient. Cette conclusion corrobore celle qui a été dégagée dans le chapitre 4.

Les données relatives aux catégories B et C sont insuffisantes et plus incertaines que celles de la catégorie A. Il serait imprudent de tirer d'autres conclusions avant d'avoir amélioré la qualité de ces données.



## ANALYSE COMPLÉMENTAIRE DES DONNÉES QUANTITATIVES

### Introduction

Dans le présent chapitre, on examine les éléments d'information contenus dans les tableaux au sujet des diverses structures dans lesquelles sont scolarisés les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers, en suivant à cette fin le système simple utilisé dans le chapitre précédent pour classer ces structures : les écoles spéciales, les classes spéciales des établissements ordinaires et les classes ordinaires des établissements ordinaires.

On y analyse aussi plusieurs autres aspects parmi lesquels, la proportion de garçons et de filles ayant des besoins éducatifs particuliers dans les différentes structures d'accueil et catégories, le taux d'encadrement et la répartition par âge de ces élèves dans un certain nombre de systèmes éducatifs nationaux.

### Écoles spéciales

La scolarisation à part des élèves ayant des BEP dans des écoles spéciales, est plus ou moins importante d'un pays à l'autre. Comme on peut le voir dans le tableau 6.1, le nombre de ces établissements, exprimé par rapport à la population scolaire totale, varie de 1.6 à 72.4 pour 100 000 élèves. On constate également dans ce tableau que l'effectif moyen scolarisé dans ces écoles varie sensiblement, oscillant entre 21.9 et 124.9 élèves. L'effectif de ces établissements semble assez peu varié selon qu'il s'agisse du primaire ou du premier cycle

Tableau 6.1. **Écoles spéciales : nombre et effectif accueilli**

	Nombre d'écoles spéciales	Nombre par rapport à la population scolaire totale **	Effectif moyen des écoles spéciales	Pourcentage d'écoles spéciales privées
Autriche	317	41.4	49.4	3.80
Belgique (Com. flamande)	313	31.4	124.9	65.81
République tchèque	785	72.4	60.6	6.5
Finlande	285	48.4	39.6	1.40
Allemagne	3397	37.4	115.1	15.70
Grèce*	147	14.1	21.9	m
Hongrie	271	25.3	107.8	1.10
Irlande*	119	21.0	63.3	0.00
Italie	71	1.6	24.5	0.30
Pays-Bas	946	48.0	m	m
Portugal	85	6.3	88.8	m
Espagne	491	12.8	37.6	59.10
Suisse	350	45.2	35.9	54.60
Turquie	128	2.0	58.6	4.70
Royaume-Uni	1565	21.1	73.1	7.00

\* Établissements publics seulement.

\*\* Nombre d'établissements spéciaux pour 100 000 élèves de la population scolaire totale du primaire et du premier cycle du secondaire.

Belgique (Communauté flamande) : les données englobent les élèves du deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE).

Finlande : année scolaire 1996.

Grèce et Portugal : les données portent sur l'ensemble des catégories définies selon des critères nationaux (et non selon le modèle fondé sur les ressources).

Portugal : les données portent uniquement sur les établissements qui relèvent du ministère de l'Éducation (d'autres établissements relèvent du ministère de la Solidarité et de l'Aide sociale).

Turquie : les données portent uniquement sur la période de scolarité obligatoire (niveau 1 de la CITE).

du secondaire. Alors que dans de nombreux pays, ces écoles dans leur grande majorité, relèvent de l'enseignement public, dans quatre pays (la Communauté flamande de Belgique, l'Espagne, l'Italie et la Suisse) plus de la moitié sont privées, subventionnées par l'État.

La proportion relative de garçons et de filles dans les établissements spéciaux est examinée dans une section ultérieure distincte.

### Classes spéciales

Les données relatives aux classes spéciales sont rares par rapport à celles communiquées sur les écoles spéciales. Huit pays ont fourni des éléments d'information sur le nombre de classes spéciales accueillant des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Comme on peut le voir dans le tableau 6.2, l'effectif de ces classes, en règle générale, est faible, oscillant entre moins de trois élèves et près de 14. Pour cinq pays, les données permettent de calculer le nombre moyen de classes spéciales par établissement, qui se situe entre 1.36 et 3.53.

La proportion de garçons et de filles scolarisés dans les classes spéciales est examinée dans une section ultérieure distincte.

Tableau 6.2. **Nombre de classes spéciales par établissement et effectif moyen de ces classes**

	Nombre moyen de classes spéciales par école	Effectif moyen des classes spéciales
Autriche	1.64	6.93
Rép. tchèque	3.53	10.15
Finlande	m	7.39
Grèce	m	13.61
Irlande*	1.29	9.78
Italie*	2.48	3.46
Portugal	m	2.63
Turquie	1.36	11.01

\* Établissements publics seulement.

Portugal : les données portent sur l'ensemble des catégories définies selon des critères nationaux et non selon le modèle fondé sur les ressources.

### Classes ordinaires

Pour évaluer le processus d'intégration scolaire, c'est-à-dire le processus qui s'opère lorsque les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers sont scolarisés dans les mêmes classes que les autres élèves, il est essentiel de disposer de données à ce sujet. Malheureusement, ce type de donnée est, semble-t-il, rarement recueilli dans les statistiques nationales. Dans l'exercice de collecte actuel, seuls deux pays, l'Italie et la Turquie, ont pu fournir les données voulues (voir le tableau 6.3).

Les données fournies par l'Italie sont intéressantes car ce pays met en œuvre une politique d'intégration générale. Elles révèlent que 28.7 % des classes dans le primaire et 37.7 % dans le premier cycle du secondaire accueillent des élèves atteints d'incapacités. Ces pourcentages sont d'autant plus significatifs qu'en Italie tous

Tableau 6.3. **Nombre et pourcentage d'école ordinaires accueillant des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers**

	Nombre de classes		Pourcentage de classes	
	Primaire	Premier cycle du secondaire	Primaire	Premier cycle du secondaire
Italie*	43 107	34 015	28.7	37.7
Turquie	5 251	303	1.98	0.56

\* Établissements publics seulement.

Turquie: les données portent uniquement sur la période de scolarité obligatoire (niveau 1 de la CITE).

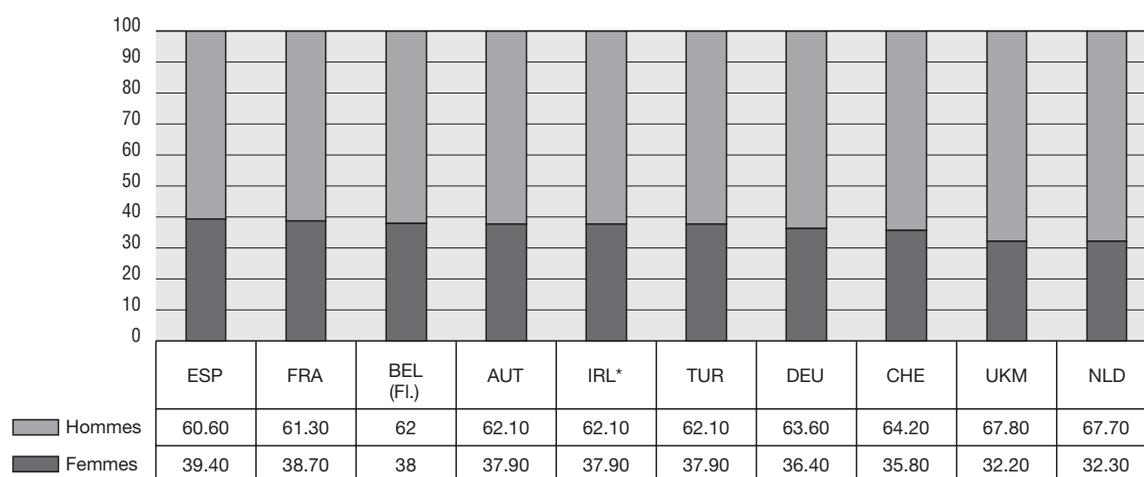
les élèves concernés sont classés dans la catégorie transnationale A et présentent donc les besoins les plus grands.

La proportion de garçons et de filles ayant des besoins éducatifs particuliers scolarisés dans des classes ordinaires est examinée ci-dessous.

### Nombre relatif de garçons et de filles ayant des besoins éducatifs particuliers

Si les pays pour la plupart ne disposent pas de statistiques nationales sur la ventilation par sexe des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, qui sont scolarisés dans leur système respectif, le nombre de ceux qui en établissent est suffisant pour permettre des comparaisons intéressantes. Les graphiques 6.1, 6.2 et 6.3

Graphique 6.1. Proportion de filles et de garçons scolarisés dans des écoles spéciales

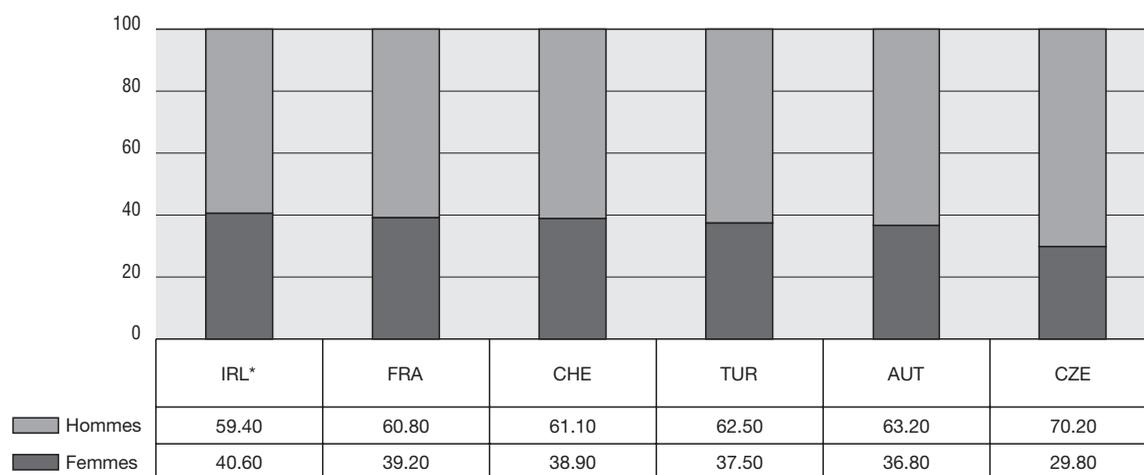


\* Établissements publics seulement.

France : estimations.

Turquie : les données portent uniquement sur la période de scolarité obligatoire (niveau 1 de la CITE).

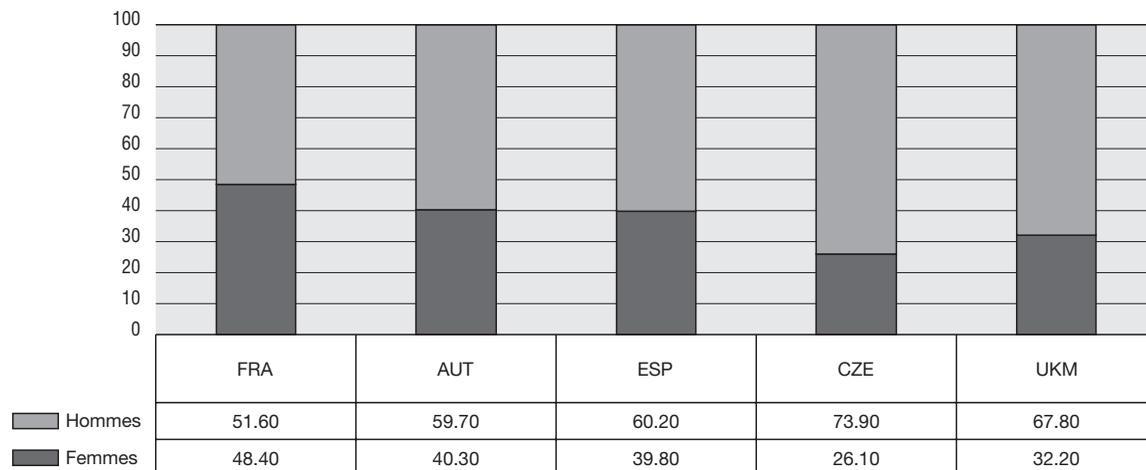
Graphique 6.2. Proportion de filles et de garçons scolarisés dans des classes spéciales



\* Établissements publics seulement.

présentent ces éléments d'informations respectivement pour les écoles spéciales, les classes spéciales et les classes ordinaires.

Graphique 6.3. **Proportion de filles et de garçons ayant des besoins éducatifs particuliers scolarisés dans des classes ordinaires**



France : estimations.

Il convient de noter dans ces données l'absence de variations à la fois d'un pays et d'une structure d'accueil à l'autre. En général, environ 60 pour cent des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers sont des garçons, ce pourcentage oscillant entre 60.6 et 67.7 dans les écoles spéciales, 59.4 et 70.2 dans les classes spéciales et 51.6 et 73.9 dans les écoles ordinaires. Cette remarquable constance, dans un ensemble de données qui par ailleurs présente des fluctuations très sensibles entre pays au regard de la quasi-totalité des autres indicateurs, subsiste pour l'essentiel lorsque les données sont ventilées selon des critères différents. Dans les tableaux 6.4, 6.5 et 6.6, on indique pour les trois catégories transnationales, des données correspondantes ventilées par structures d'accueil. Dans les tableaux 6.7, 6.8 et 6.9, on a indiqué l'effectif masculin en pourcentage des élèves atteints d'incapacité visuelle, auditive et intellectuelle.

Tableau 6.4. **Part des garçons dans la catégorie transnationale A, par structure d'accueil**  
Effectif masculin en %

	Écoles spéciales	Classes spéciales	Classes ordinaires
Autriche	60.1	58.3	57.75
Rép. tchèque	m	70.2	73.2
Allemagne	62.3	m	m
Irlande*	60.7	62.7	m
Pays-Bas	67.63	m	m
Espagne	60.6	m	60.6
Suisse	64.3	m	m
Turquie	62.1	62.5	m

\* Établissements publics seulement.

Autriche : les chiffres relatifs aux classes ordinaires sont des estimations.

Irlande : absence de données concernant les élèves de la catégorie 11 (handicap mental, sévère et profond) scolarisés dans des écoles spéciales ; absence de données concernant les élèves de la catégorie 2 (déficiences auditives) scolarisés dans des classes spéciales.

République tchèque : absence de données concernant les élèves de la catégorie 1 (retard mental) scolarisés dans des classes ordinaires.

Suisse : les données relatives aux classes spéciales sont comprises dans celles indiquées pour les écoles spéciales.

Turquie : absence de données concernant les élèves de la catégorie 8 (maladies chroniques) scolarisés dans des écoles spéciales ; les données portent uniquement sur la période de scolarité obligatoire (niveau 1 de la CITE).

Tableau 6.5. **Part des garçons dans la catégorie transnationale B, par structure d'accueil**  
Effectif masculin en %

	Écoles spéciales	Classes spéciales	Classes ordinaires
Autriche	63.6	64.2	60.92
France	60.9	58.2	m
Allemagne	65.4	m	m
Irlande*	78.4	m	m
Pays-Bas	67.9	m	m
Espagne	m	m	60.4
Suisse	m	62	m

\* Établissements publics seulement.

Autriche et Espagne : les chiffres relatifs aux classes ordinaires sont des estimations.

Tableau 6.6. **Part des garçons dans la catégorie transnationale C, par structure d'accueil**  
Effectif masculin en %

	Écoles spéciales	Classes spéciales	Classes ordinaires
France	m	54.4	51.3
Allemagne	64.2	m	m
Irlande*	66.8	m	49
Espagne	m	m	59
Suisse	m	53	m

\* Établissements publics seulement.

Irlande : les données relatives aux classes ordinaires sont des estimations.

Tableau 6.7. **Part des garçons dans l'effectif de déficiences visuelles, par structure d'accueil**  
Effectif masculin en %

	Écoles spéciales	Classes spéciales	Classes ordinaires
Autriche	50.8	m	m
Rép. tchèque	m	47.6	55.7
Allemagne	57.7	m	m
Pays-Bas	58.9	m	m
Espagne	58.9	m	58.9
Suisse	63.8	m	m
Turquie	63.6	63.3	m

Suisse : les données relatives aux classes spéciales sont comprises dans celles indiquées pour les écoles spéciales.

Turquie : les données portent uniquement sur la période de scolarité obligatoire (niveau I de la CITE).

Tableau 6.8. **Part des garçons dans l'effectif de déficiences auditives, par structure d'accueil**  
Effectif masculin en %

	Écoles spéciales	Classes spéciales	Classes ordinaires
Autriche	58.6	m	m
Rép. tchèque	m	m	53.7
Allemagne	57.7	m	m
Irlande*	50.3	63	m
Pays-Bas	60.8	m	m
Espagne	57.9	m	57.2
Suisse	66.5	m	m
Turquie	59.4	61.9	m

\* Établissements publics seulement.

Allemagne et Suisse : les données relatives aux classes spéciales sont comprises dans celles indiquées pour les écoles spéciales.

Turquie : les données portent uniquement sur la période de scolarité obligatoire (niveau I de la CITE).

Tableau 6.9. **Part des garçons dans l'effectif de déficiences/handicaps intellectuels, par structure d'accueil**  
**Effectif masculin en %**

	Écoles spéciales	Classes spéciales	Classes ordinaires
Autriche	59.6	58.8	m
Rép. tchèque	m	58	70.3
Allemagne	61.7	m	m
Irlande*	61.5	61.6	m
Pays-Bas	66.5	m	m
Espagne	59.6	m	60.7
Suisse	61.5	61.1	m
Turquie	67.4	62.5	m

\* Établissements publics seulement.

Allemagne : les données relatives aux classes spéciales sont comprises dans celles indiquées pour les écoles spéciales.

Irlande : absence de données pour les élèves de la catégorie 11 (handicap mental, sévère et profond) scolarisés dans des écoles spéciales.

République tchèque : absence de données concernant les élèves de la catégorie 1 (retard mental) scolarisés dans des classes ordinaires ; autrement dit, les données portent uniquement sur la catégorie 6 (polyhandicaps).

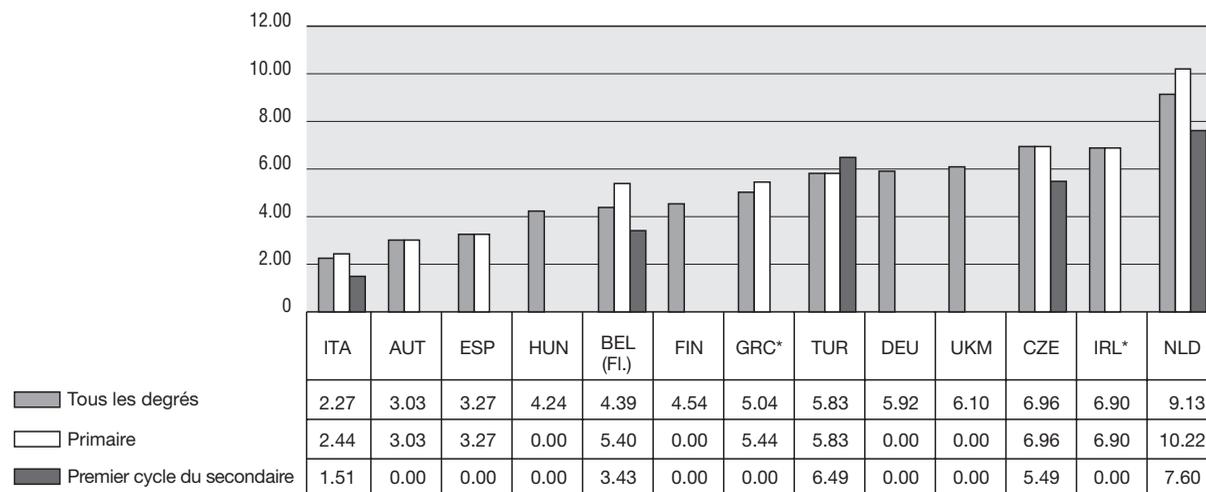
Turquie : les données portent uniquement sur la période de scolarité obligatoire (niveau 1 de la CITE).

## Réflexions

Comme on l'a déjà dit, cette absence de variation dans les proportions de filles et de garçons mérite d'être notée, mais elle reste difficile à interpréter. La plus grande fragilité des garçons à la naissance peut en partie expliquer les écarts constatés entre filles et garçons dans les tableaux 6.7, 6.8 et 6.9. Cette situation, cependant, ne s'observe pas uniquement dans le cas des élèves handicapés et la raison pour laquelle les garçons bénéficient invariablement de moyens supplémentaires plus importants demeure obscure. Ces écarts pourraient correspondre à une prise en charge spéciale des garçons qui se différencieraient des filles dans leur façon d'exprimer leur mécontentement à l'égard du système ou refléter une discrimination en faveur des garçons. Cette discrimination est-elle en fait inéquitable ? C'est là une question qui reste à débattre et exige d'être analysée plus avant.

## Taux d'encadrement

Les enseignants et les autres catégories de personnel constituent la principale ressource mise à la disposition des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers pour les aider dans leur scolarité. Alors qu'il parais-

 Graphique 6.4. **Nombre d'élèves par enseignant dans les écoles spéciales**


\* Établissements publics seulement.

Belgique (Communauté flamande) : les données englobent les élèves du deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE).

sait fort souhaitable de recueillir des données sur les diverses catégories de personnel de soutien, le projet pilote entrepris pour mettre au point un instrument de collecte (décrit dans le chapitre 2) a démontré que ces éléments d'information existaient rarement à l'échelle nationale. Si les données relatives aux enseignants eux-mêmes sont un peu plus accessibles, elles semblent à l'heure actuelle ne concerner pour l'essentiel que les enseignants des établissements spéciaux. Dans le graphique 6.4, on a indiqué le nombre d'élèves par enseignant dans ces établissements, en le ventilant, lorsque les données le permettaient, entre le primaire et le premier cycle du secondaire.

Le nombre d'élèves par enseignant qui s'échelonne de 2.27 à 9.13 pour l'ensemble de la scolarité est à l'évidence très favorables si l'on fait une comparaison avec l'enseignement ordinaire où il oscille entre 10.8 (Italie) et 28.3 (Luxembourg) pour l'ensemble du primaire et du premier cycle du secondaire (Regards sur l'éducation, OCDE 1998). Il est intéressant de noter que parmi les cinq pays pour lesquels on dispose de données comparatives concernant le primaire et le premier cycle du secondaire, quatre affichent un nombre d'élèves par enseignant plus faible dans le premier cycle du secondaire que dans le primaire, la situation étant inverse dans le cinquième.

Tableau 6.10. **Nombre d'élèves par enseignant dans les écoles spéciales, ventilé par catégorie nationale d'incapacités**

Catégorie nationale	Catégorie	Nbre d'élèves	Personnel en EPT	Nbe d'élèves par enseignant
Grèce*	1 Cécité	54	18	3
	2 Surdité/malentendance	390	106	3.68
	3 Handicaps moteurs	289	76	3.8
	4 Retard mental	2536	448	5.66
Hongrie	3 Déficiences visuelles	507	132	3.84
	4 Défenses auditives	1145	339	3.38
	5 Déficiences motrices	372	184	2.02
	6 Troubles du langage	356	77	4.62
Irlande*	1 Déficiences visuelles	91	19	4.79
	2 Déficiences auditives	388	70	5.54
	3 Handicap mental léger	3182	260	12.24
	4 Handicap mental moyen	1779	250	7.12
	7 Handicaps physiques	541	51	10.61
	9 Troubles spécifiques de l'apprentissage	248	23	10.78
	12 Polyhandicaps	38	6	6.33
	10** Enfants du voyage	207	18	11.5
13** Jeunes délinquants	254	47	5.4	
Pays-Bas	2 Malentendance	2156	349.6	6.17
	5 Défiance motrice	2526	412.8	6.12
	6 Autres déficiences	4066	486	8.37
	7 Troubles de l'apprentissage	39352	3802.3	10.35
	8 Handicap mental profond - troubles s�v�res de l'apprentissage	10520	1239.5	8.49
	9 Comportement anormal	7714	1264.4	6.10
	10 Enfants ayant des BEP/des difficultés d'apprentissage	40480	3625.4	11.17
	11 Maladies chroniques nécessitant un placement en institut pédagogique	1465	203.6	7.20
12 Polyhandicaps	3946	912.6	4.32	
Turquie	1 Déficiences visuelles	563	128	4.4
	2 Déficiences auditives	4665	733	6.36
	3 Affections orthopédiques	90	23	3.91
	4 Handicap mental léger	332	41	8.1
	5 Handicap mental moyen	1705	312	5.46
	8 Maladies chroniques	146.49	50	2.98

\*  tablissements publics seulement.

\*\* Classé dans la catégorie transnationale C. (Tous les autres élèves sont classés dans la catégorie transnationale A).

EPT :  quivalent plein temps.

Le tableau 6.10 présente le nombre d'élèves par enseignant dans les écoles spéciales, ces données étant ventilées entre les différentes catégories nationales pour lesquelles des données existent. Quelques tendances se dégagent de ce graphique. Ainsi, le nombre d'élèves par enseignant est en général plus faible dans la catégorie des déficiences visuelles que dans celle des déficiences auditives (encore que ce soit le contraire en Hongrie, même si l'écart est faible). Le nombre d'élèves par enseignant est en général plus faible dans ces deux catégories que dans celles des déficiences mentales, en particulier celles qualifiées de légères.

### **Répartition par âge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers**

La moitié environ des pays qui ont fait parvenir des données quantitatives utilisables ont pu communiquer une ventilation par âge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Les données présentées ont été calculées à partir des statistiques fournies dans le tableau 6 de l'annexe 3. Comme pour les autres volets de l'exercice de collecte, les séries de données sont été relativement complètes pour les écoles spéciales, mais elles sont plus clairsemées en ce qui concerne les classes spéciales, et peu de pays ont pu communiquer les données demandées pour les élèves intégrés dans le circuit ordinaire. Dans les graphiques 6.5A à 6.5I inclus, on a présenté la répartition par âge des élèves scolarisés dans les écoles spéciales en incluant une ventilation par sexe lorsque les données le permettaient. Les graphiques 6.6A et 6.6B présentent les données correspondantes pour les classes spéciales.

Il convient là encore de noter que cette répartition par âge met clairement en évidence la tendance générale des 60 %, dont il a été question plus haut dans la section relative à la ventilation par sexe (selon laquelle les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers comptent en gros trois garçons pour deux filles, quels que soient les critères de ventilation utilisés).

### **Réflexions**

Dans le cas des écoles spéciales, les graphiques révèlent en général une progression linéaire et des effectifs, qui commence à l'âge de 3-5 ans et se termine à l'âge de 10-15 ans selon le pays. La France fait exception à cet égard : sa courbe est relativement plate pour les élèves de 5 à 11 ans et elle reflète une multiplication par cinq des effectifs à l'âge de 11 ans, c'est-à-dire au moment du passage du primaire au secondaire.

Dans les graphiques, les points culminants sont souvent suivis d'une baisse rapide due au fait que les élèves quittent le système scolaire, sauf toutefois en Belgique (Communauté flamande) et aux Pays-Bas où la baisse survient entre les âges de 12 et 13 ans. Cette évolution semble refléter des politiques et des pratiques différentes dans les divers pays.

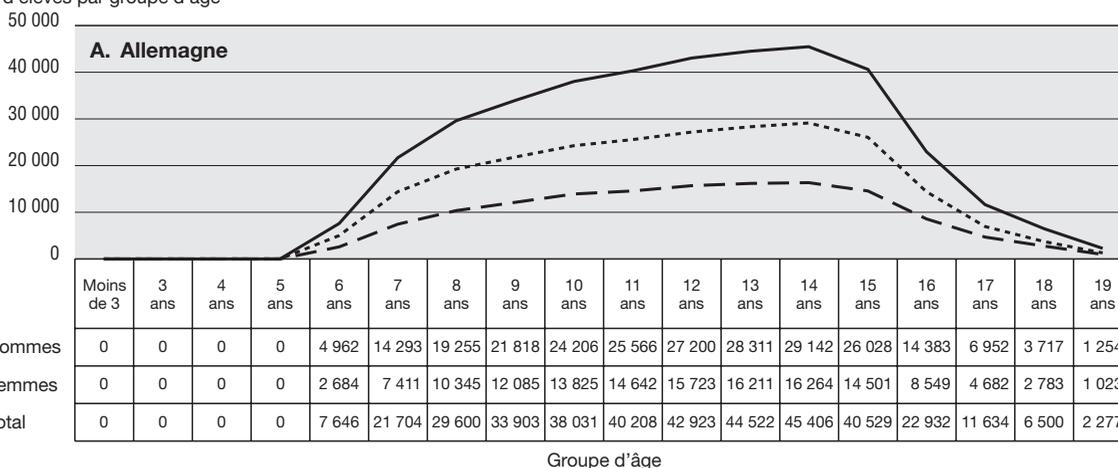
Rares sont les pays qui ont pu communiquer des données sur la répartition par âge des élèves des classes spéciales.

### **Niveaux de la CITE**

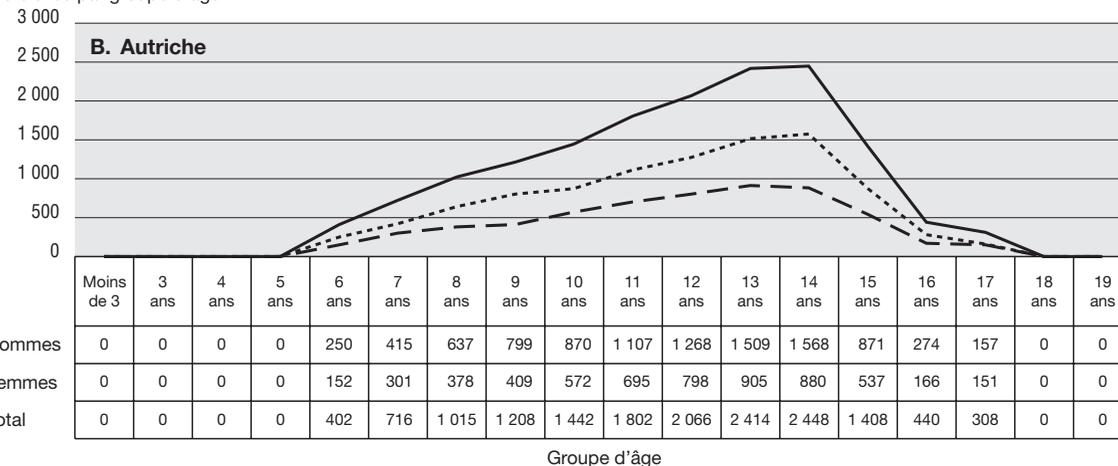
Les pays ont également été invités à fournir des données sur les catégories nationales ventilées selon les niveaux 0, 1, 2, et 3 de la CITE, c'est-à-dire l'enseignement préprimaire et primaire, ainsi que les premier et deuxième cycles du secondaire. Les pays en mesure de communiquer les données pour les niveaux 0 et 3 de la CITE ont été un peu moins nombreux que ceux qui ont pu le faire pour les niveaux 1 et 2. En ce qui concerne les écoles spéciales, par exemple, sur les 20 pays qui ont répondu, en général 10 à 12 pays ont fourni des données pour les niveaux 1 et 2 et 7 à 9 pour les niveaux 0 et 3. La qualité des données communiquées pour les autres structures d'accueil était plus faible : environ un quart des pays ont notifié des données pour les niveaux 0 et 3 de la CITE et entre un tiers et la moitié l'ont fait pour les niveaux 1 et 2.

Graphique 6.5. Répartition par âge des élèves des écoles spéciales

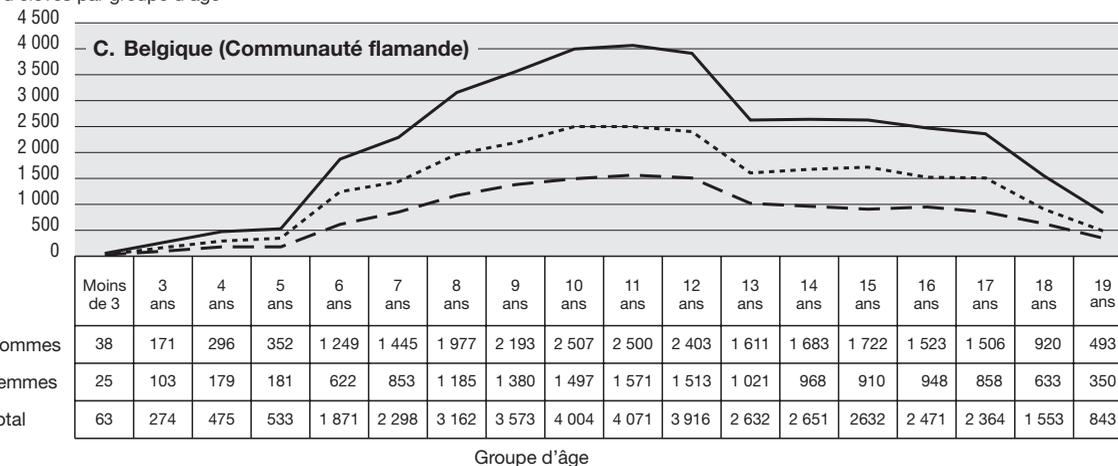
Nombre d'élèves par groupe d'âge



Nombre d'élèves par groupe d'âge

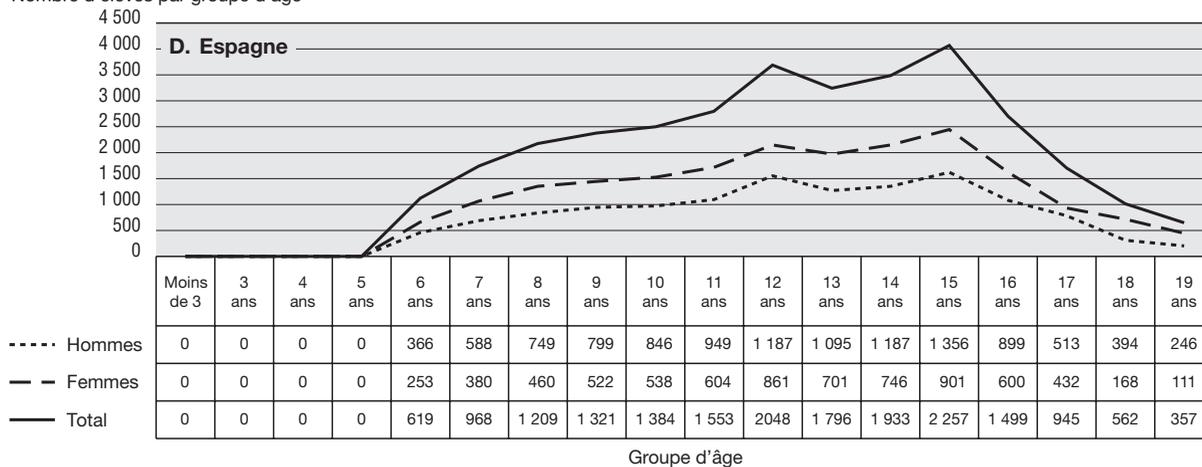


Nombre d'élèves par groupe d'âge

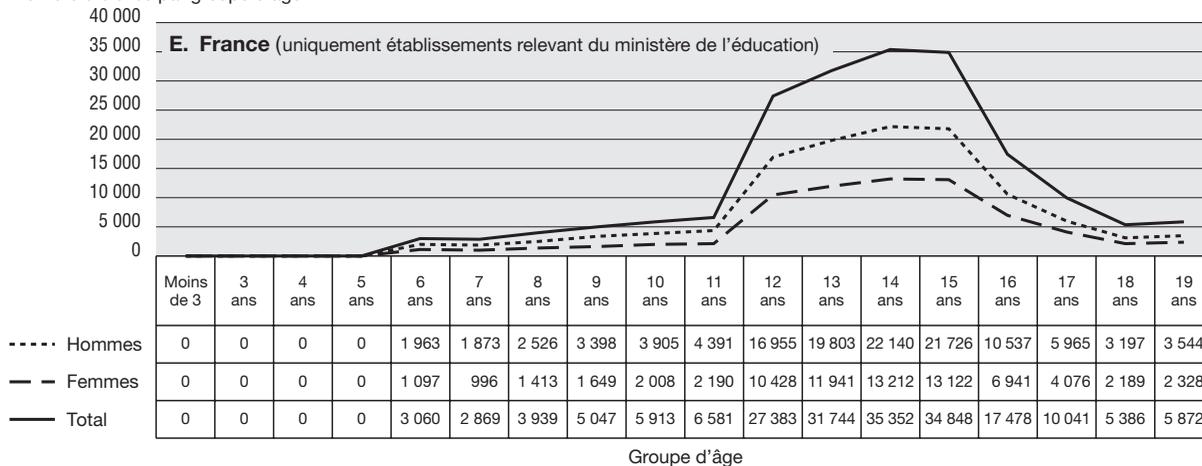


Graphique 6.5. Répartition par âge des élèves des écoles spéciales (suite)

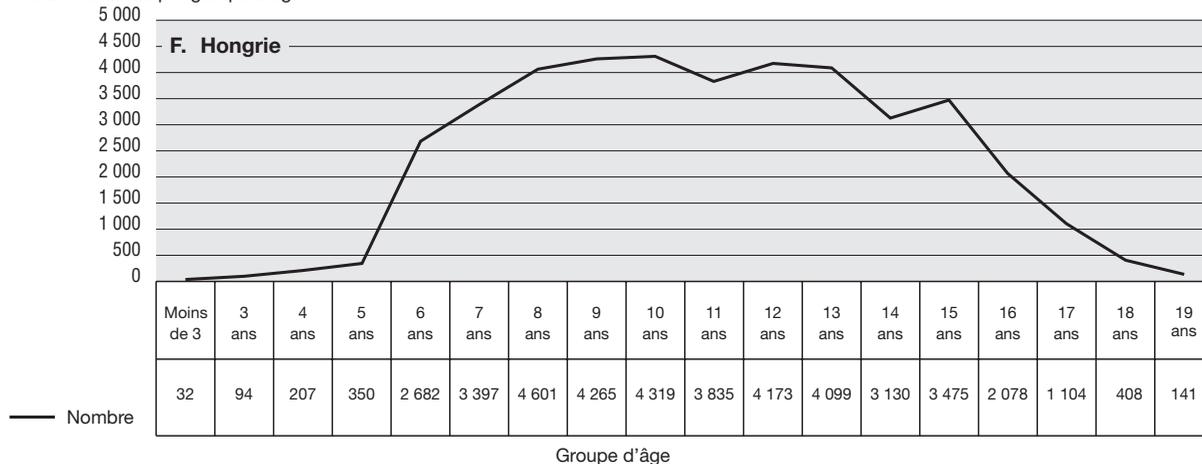
Nombre d'élèves par groupe d'âge



Nombre d'élèves par groupe d'âge

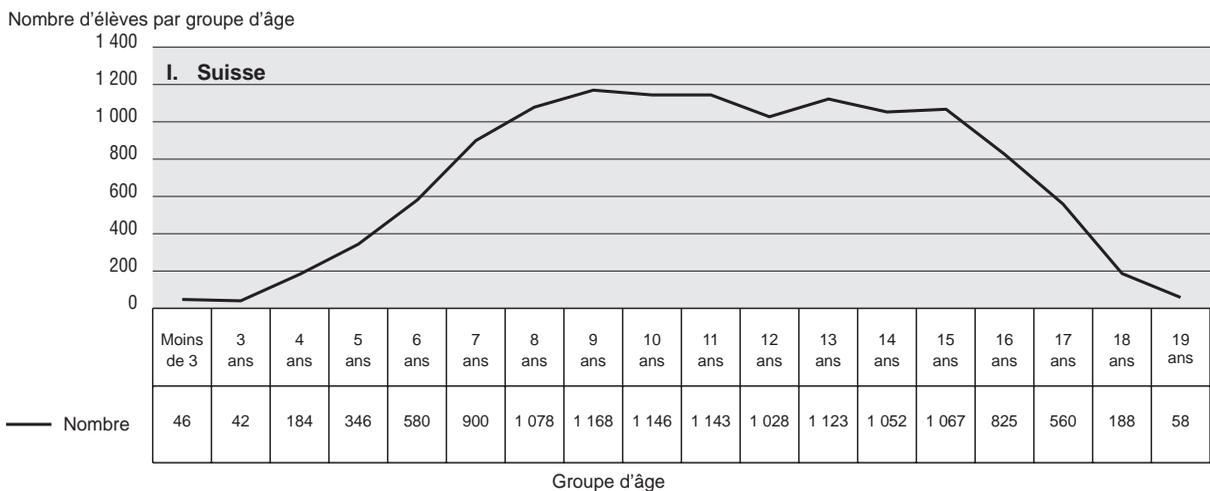
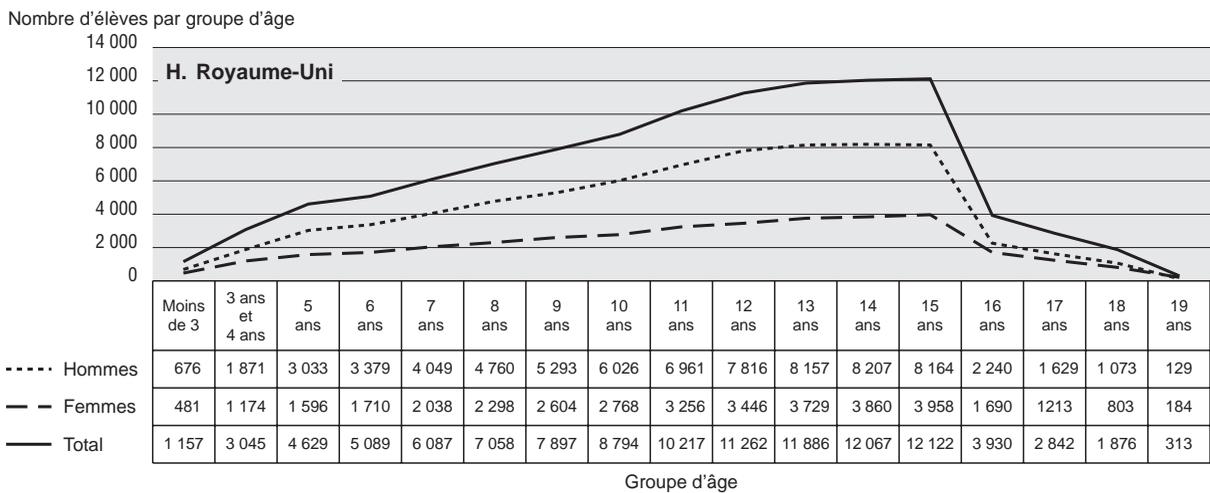
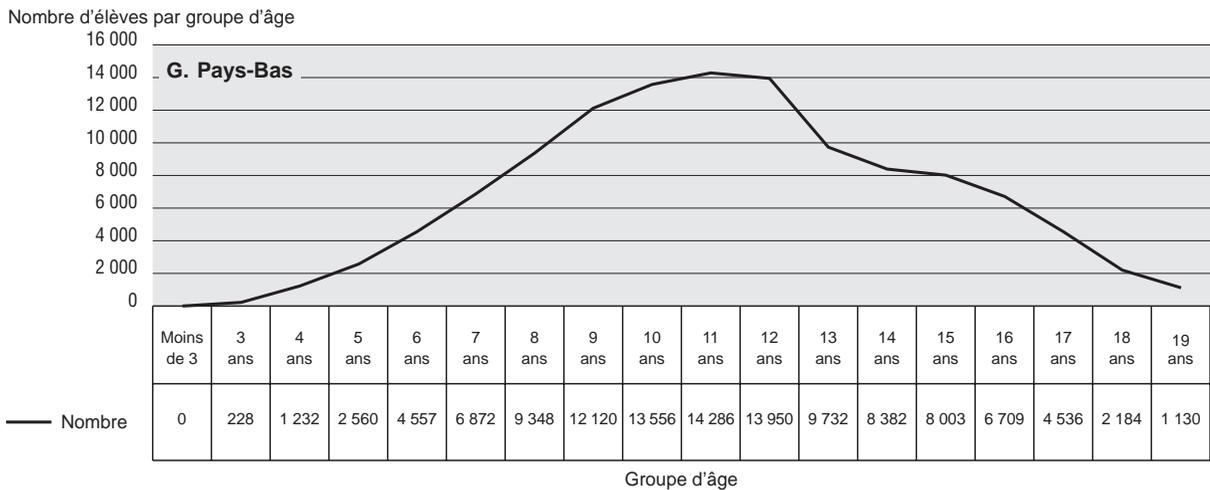


Nombre d'élèves par groupe d'âge

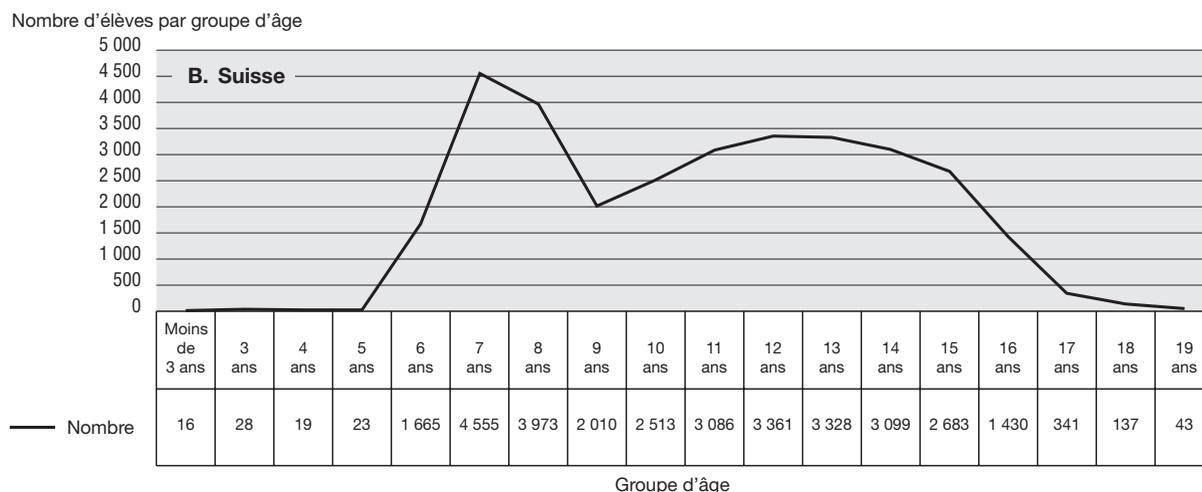
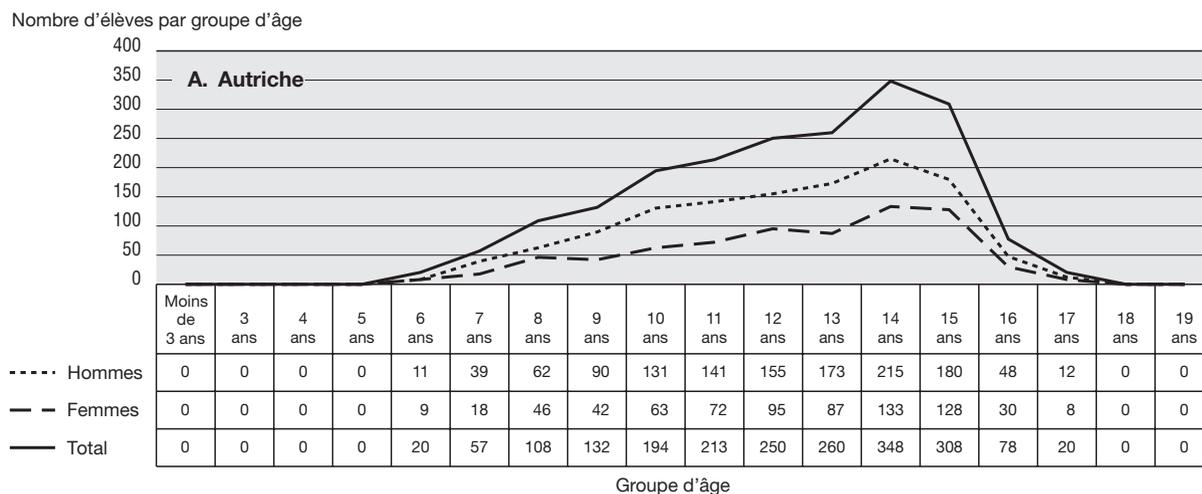


Note : L'effectif record atypique enregistré chez des élèves de 7 ans correspond aux enfants qui fréquentent une classe spéciale pendant deux ans puis sont intégrés en deuxième année dans une classe ordinaire.

Graphique 6.5. Répartition par âge des élèves des écoles spéciales (suite)



Graphique 6.6. Répartition par âge des élèves des classes spéciales



Note : L'effectif record atypique enregistré chez des élèves de 7 ans correspond aux enfants qui fréquentent une classe spéciale pendant deux ans puis sont intégrés en deuxième année dans une classe ordinaire.

Les données dont on dispose permettent donc de réaliser une analyse plus complète mais des efforts supplémentaires seront nécessaires pour améliorer ce volet de la base de données.

### Ressources

Dans le tableau 7, les pays devaient préciser les ressources relatives affectées aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (voir l'annexe 3); mais les données de ce type n'existent pour ainsi dire pas. Dans la République tchèque, par exemple, les ressources allouées aux élèves du primaire ayant des besoins éducatifs particuliers (toutes les catégories nationales relevant de la définition fondée sur les ressources) et scolarisés dans des écoles spéciales, des classes spéciales et des classes ordinaires représentent, d'un point de vue financier, 208, 129 et 117 % respectivement des ressources dont bénéficient les autres élèves. Les chiffres correspondants dans le premier cycle du secondaire sont respectivement de 195, 125 % et 140 %. En Hongrie, les chiffres sont de 200 % dans le primaire, 180 % dans le premier cycle du secondaire, quelle que soit la structure d'accueil. Aux Pays-Bas, les chiffres correspondants sont de 300 % dans le primaire et de 200 % dans le premier cycle du secondaire.

La Hongrie communique également des données sur les ressources allouées en personnel. Dans le primaire, les ressources en personnel enseignant affectées aux élèves ayant des besoins particuliers représentent 220 % de celles qui le sont aux autres élèves (150 % à la fois pour les autres catégories de personnel spécialisé et pour le personnel d'accompagnement). Dans le premier cycle du secondaire, les chiffres correspondants de sont 220 % pour les enseignants et de 130 % pour chacune des deux autres catégories.

D'autres pays ont donné quelques données détaillées mais il est difficile de les faire cadrer avec le tableau.

Il faudra de toute évidence recourir à une autre méthode pour obtenir des données valables sur cette question essentielle des ressources affectées.



## RÉFLEXIONS ET CONCLUSIONS

Les élèves souffrant de handicaps, de troubles de l'apprentissage ou du comportement ou d'inégalités sociales représentent une population vaste et hétérogène d'individus. Tous risquent, et c'est là leur caractéristique commune, de connaître un relatif échec scolaire si on ne les aide pas, par un soutien supplémentaire, à suivre le programme normal et à apprendre efficacement. Ces élèves font l'objet de définitions conceptuelles et de désignations diverses selon les pays de l'OCDE. La méthode la plus classique consiste à les définir en fonction de leur principal trouble organique, la cécité ou la surdité, par exemple, et à les regrouper dans des établissements d'enseignement spéciaux. Ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage et des problèmes sociaux, dont les causes sont moins évidentes, sont habituellement scolarisés dans des écoles ordinaires et reçoivent une aide supplémentaire sous la forme par exemple d'une pédagogie de soutien.

Une autre solution consiste à considérer le problème sous l'angle des aménagements à introduire dans les activités d'enseignement pour répondre aux besoins éducatifs des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, quelles qu'en soient les causes apparentes. On a recours à la notion plus rigoureuse de besoins particuliers pour décrire cette méthode, en vertu de laquelle il appartient à l' cole de s'adapter pour remplir cette mission éducative que représente la prise en charge de BEP. Cette conception est celle qui inspire les mouvements d'intégration scolaire (OCDE, 1999a, entre autres ouvrages).

En pratique, les pays de l'OCDE ont simultanément recours à ces deux méthodes, à l'intérieur desquelles ils privilégient des aspects différents. En conséquence, la terminologie employée n'est guère cohérente bien qu'en général, comme le révèle le chapitre 3, les pays tendent à faire une plus large place à la seconde méthode, celle de l'intégration scolaire. Cette absence de cohérence s'applique, semble-t-il, autant aux définitions, comme on l'a vu dans le tableau 3.2, qu'à la notion d'enseignement spécial, qui dans certains pays, concerne uniquement les élèves atteints d'incapacités alors que dans d'autres, elle englobe les élèves souffrant d'incapacités, de troubles, d'inégalités sociales et dans certains cas, les surdoués.

La tâche fixée consistait à apporter, gr ce à la collecte de statistiques et à la construction d'indicateurs de l'enseignement pertinents, une certaine cohérence dans les comparaisons établies dans ce domaine extrêmement complexe, qui faute de mieux, a été désigné dans la présente monographie, par " enseignement spécial " défini dans son sens très large. Trois éléments ont accéléré l'accomplissement de cette tâche : absence d'indicateurs dans ce domaine particulier de l'enseignement dans l'exercice général UOE de collecte ; la nouvelle définition de l'enseignement spécial dans la version 97 de la CITE (qui privilégie non plus le classement en catégories d'incapacités mais la notion moins restrictive de besoins éducatifs particuliers) ; et le souci, plus largement exprimé à l'échelle mondiale, de l'équité et de l'intégration.

Le chapitre 4 présente une analyse fondée sur une méthode plus traditionnelle, et la difficulté à établir des comparaisons s'avère évidente. Il ressort néanmoins de cette analyse que non seulement le nombre des élèves apparemment atteints d'une affection invalidante, mais également leur lieu de scolarisation (ou structure d'accueil) varie considérablement d'un pays à l'autre.

La méthode employée pour résoudre ces problèmes est décrite dans les chapitres précédents et il n'est pas question d'y revenir. Il y a cependant lieu de formuler quelques observations sur son efficacité générale.

Afin de recenser le maximum d'élèves qui bénéficient d'une aide supplémentaire et de contribuer à surmonter les différences d'ordre terminologique dans les pays Membres, on a eu recours à un modèle fondé sur les ressources. Il est juste de dire que cette méthode a permis d'atteindre le second de ces objectifs. Toutefois, faute de données suffisantes (notamment lorsque les ressources ont des origines autres que le système éducatif), il est impossible de fournir des chiffres parfaitement exacts pour l'effectif total d'élèves concernés dans tous les cas. Comme on peut le lire dans le chapitre 5, l'utilisation de la définition fondée sur les ressources a permis dans le cas de certains pays de recueillir des données qui auraient sans doute été exclues si la définition retenue avait été celle de "l'enseignement spécial". Ainsi, compte tenu de l'insuffisance (en réalité considérable) des données disponibles, nous pouvons être raisonnablement certains que les chiffres globaux, ceux présentés dans le graphique 5.1 par exemple, donnent de la situation une idée plus exacte qu'auparavant.

Grâce au modèle fondé sur les ressources, on obtient des chiffres globaux qu'il faut ensuite ventiler selon d'autres critères qui en principe peuvent permettre d'établir des comparaisons internationales, et c'est à cette fin qu'a été mise au point la classification en trois catégories transnationales A, B et C. Les pays ont été invités à affecter leurs propres catégories nationales à l'une de ces trois grandes catégories et le résultat de cet exercice est présenté dans le tableau 3.2. Celui-ci offre une classification descriptive extrêmement utile pour comprendre les grands principes qui sous-tendent les systèmes de classification nationaux en fonction de l'origine des problèmes regroupés sous la rubrique générale de l'enseignement spécial. Comme on peut le voir dans le tableau 3.2, cet exercice a aussi été mené à son terme avec succès et une certaine cohérence, mais des travaux supplémentaires sont nécessaires pour améliorer ce modèle.

Les données obtenues grâce à cette méthode varient cependant beaucoup d'un pays à l'autre, comme l'illustrent les chapitres 5 et 6. Les données recueillies sont comparativement bonnes pour la catégorie A et relativement insuffisantes pour les catégories B et C. Le manque de données dans ces deux catégories limite les possibilités d'analyse et un effort soutenu sera fait dans la phase actuelle des travaux pour améliorer la qualité de ces éléments d'information. D'après le chapitre 5, les comparaisons présentent beaucoup moins de fluctuations si elles portent sur la catégorie A que sur les catégories d'incapacités considérées individuellement ou sur toute autre catégorisation essayée dans ce chapitre, ce qui donne davantage à croire que les écarts existent bel et bien et ne sont pas artificiels. Si tel est le cas, il faut se demander quelles en sont les raisons. Les données dont nous disposons ne peuvent naturellement permettre de trouver une réponse, mais il est probable que ces écarts reflètent une situation complexe résultant de la conjugaison de plusieurs facteurs tels que les soins médicaux, la politique de l'éducation et les pratiques pédagogiques. Les deux derniers de ces facteurs ne sont pas étrangers aux écarts importants observés d'une catégorie à l'autre en ce qui concerne les structures d'accueil (classes ordinaires, classes spéciales ou écoles spéciales) dont il est aussi question dans le chapitre 4.

Les effectifs d'élèves bénéficiant de moyens supplémentaires en raison d'un problème social notifiés sous la catégorie C, varient sensiblement d'un pays à l'autre (voir graphiques 5.13 et 5.14). Pour expliquer ces écarts, il faut entreprendre des recherches plus poussées car les facteurs qui sont à l'origine de ces problèmes, les niveaux de pauvreté et d'immigration, par exemple, sont très différents d'un pays à l'autre. A première vue, certains pays paraissent plus généreux à l'égard des élèves défavorisés mais là encore, cette conclusion demande à être affinée car les pays se différencient également par leur niveau de dépenses d'éducation et les sources de financement : les financements peuvent, par exemple, provenir de différents ministères. Il reste en outre à déterminer les liens qui pourraient exister entre l'ampleur des moyens supplémentaires et le parcours scolaire et le devenir social des élèves qui en ont bénéficié.

Les données présentées dans le chapitre 6 sur le nombre et l'effectif d'élèves des écoles spéciales et des classes spéciales montrent que dans ce domaine, les ressources mises à disposition varient à des égards différents selon les pays. De toute évidence, le secteur des établissements spéciaux occupent une très large place dans certains pays et non dans d'autres. Les données relatives à la proportion de classes ordinaires accueillant des élèves ayant des besoins particuliers sont limitées, mais les chiffres communiqués par l'Italie donnent une idée des conséquences de l'intégration scolaire. Dans ce pays, 28,7 % des classes du primaire et 37,7 % des classes du secondaire comptent un élève affecté à la catégorie transnationale A. Cette situation

a des conséquences évidentes pour la formation des enseignants et des autres catégories de personnel qui travaillent dans les établissements intégrés et montrent bien qu'une bonne intégration passe nécessairement par la formation appropriée des personnels.

L'écart systématiquement constaté entre les filles et les garçons est l'une des conclusions les plus étonnantes tirées de ces données. Dans la plupart des pays ayant fourni cette ventilation par sexe, et dans toutes les catégories transnationales, l'enseignement spécial compte approximativement 60 garçons pour 40 filles. Cette conclusion apparemment fiable n'est pas d'une interprétation aisée mais étant donné qu'il s'agit d'une constante, il est tentant de penser qu'elle témoigne d'une perception systématiquement différente des garçons et des filles censés avoir des besoins éducatifs particuliers.

La définition employée dans la présente étude est fondée sur les ressources. Il est clair, semble-t-il, que les garçons bénéficient de moyens supplémentaires plus importants que les filles. On peut y voir une discrimination en faveur des garçons tenus en général pour être plus en danger que les filles dans les systèmes éducatifs et sociaux actuels. C'est là un autre domaine où des recherches plus poussées s'imposent pour clarifier la situation.

Les données portant sur le nombre d'élèves par enseignant révèlent de grandes variations internationales qui ne manquent pas d'avoir des conséquences sur le financement et éventuellement, là encore sur la formation.

Les données relatives à la répartition par âge révèlent elles aussi des écarts considérables entre les pays, ce qui semble refléter chez ces derniers des lignes de conduite et des pratiques différentes en ce qui concerne le recensement des élèves présentant des difficultés et les décisions prises à leur égard.

En bref et pour conclure, la présente étude a permis de réunir des données sur les élèves souffrant de handicaps, de troubles de l'apprentissage et du comportement et d'inégalités sociales dans les pays de l'OCDE participants. S'appuyant sur la définition des moyens supplémentaires mis à disposition et sur un système de classification transnationale, elle vise à offrir un cadre homogène permettant de mieux comparer les services éducatifs assurés à ce vaste groupe d'élèves. Une première étape a été franchie, mais beaucoup reste à faire pour affiner le modèle et améliorer la qualité des données. Une fois cet objectif atteint, on aura jeté les bases nécessaires pour élargir l'analyse et procéder à une comparaison des résultats ce qui donnera même la possibilité de rattacher les résultats obtenus aux moyens mis en œuvre. Telles sont les tâches à accomplir à l'avenir.

Les données révèlent de grands écarts d'un pays à l'autre dans un certain nombre de domaines : les effectifs d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers recensés dans les statistiques de l'enseignement, leur répartition entre garçons et filles ; l'étendue et le type des services qui leur sont assurés, les ressources débloquées et les structures dans lesquelles ils sont scolarisés ; en définitive, le soutien que le système éducatif apporte aux élèves en difficulté. Les écarts invariablement constatés dans les pays entre les filles et les garçons soulèvent d'importantes questions de fond concernant le recensement et la prise en charge des populations masculines et féminines. Il faut se demander avec attention si le système permet d'évaluer équitablement les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ainsi que l'accroissement connexe des ressources. Cette question revêt une importance particulière compte tenu notamment des conséquences négatives qu'implique pour le devenir des élèves le fait d'être scolarisé dans une école spéciale. Ces questions sont examinées plus en détail dans Evans (2000).

Cette étude, qui se poursuit, aura désormais pour vocation d'améliorer la qualité des données et d'élargir la base de données en englobant si possible l'éducation préscolaire, le deuxième cycle du secondaire et les formations post-scolaires, y compris la formation complémentaire et les études supérieures. Dans les années à venir, des travaux seront également réalisés pour mesurer une diversité de résultats obtenus dans des domaines à la fois scolaires et non scolaires.

## RÉFÉRENCES

- EURYDICE (1996), *Dossiers d'information sur les systèmes d'éducation des États membres de l'Union européenne et de l'AELE/EEE 1996* : Pays-Bas (Édition révisée, décembre 1996).
- EVANS, P. (2000), *Développer des indicateurs d'équité basés sur des ressources additionnelles concernant les élèves handicapés et défavorisés*, OCDE, Paris, à paraître.
- OCDE (1995), *L'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers*, Paris.
- OCDE (1998), *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*, Paris.
- OCDE (1999a), *L'insertion scolaire des handicapés. Des établissements pour tous*, Paris.
- OCDE (1999b), *Nomenclature des systèmes d'éducation : Guide d'utilisation de la CITE-97 dans les pays de l'OCDE*, Édition 1999, Paris.
- OCDE (2000), *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*, Paris.
- UNESCO (1997), *Classification internationale type de l'éducation-CITE*, Paris.

## QUESTIONNAIRE

On se reportera aux " Notes du questionnaires " pour des indications générales sur la manière de remplir ce questionnaire et pour les notes sur certains points particuliers.

Veillez, si possible, dactylographier les réponses à toutes les questions. Si ce n'est pas possible, veuillez remplir le présent questionnaire lisiblement, de préférence en MAJUSCULES.

### Q1. Quelles sont les coordonnées de la personne chargée de remplir le questionnaire et les tableaux de données ?

Veillez remplir le cadre ci-dessous :

Nom :

Adresse :

Téléphone :

Fax :

Courrier électronique :

### Q2. Quelle DÉFINITION des besoins éducatifs particuliers est-elle actuellement utilisée pour la collecte des données dans votre système éducatif ?

Prière de reporter cette définition dans le cadre ci-dessous :

### Q3. Utilisez-vous des CATÉGORIES de besoins éducatifs particuliers lorsque vous procédez à la collecte de données sur votre système éducatif ?

Oui/Non

Si la réponse est **NON**, prière de passer à la question **Q7**

Si la réponse est **Oui**, prière d'énumérer ces catégories et de donner la définition complète de chacune d'entre elles.

Vous voudrez bien noter que les catégories que vous indiquez ici **doivent correspondre à votre propre définition des besoins éducatifs particuliers**, celle que vous avez mentionnée en répondant à la question Q2 et NON à celle qui se fonde sur les "ressources" (à moins que cette dernière ne corresponde à votre propre définition).

Il vous est demandé d'indiquer dans la colonne de droite si la catégorie correspondante coïncide avec la définition fondée sur les "ressources" (donc de dire si des ressources supplémentaires sont mobilisées pour aider les étudiants relevant de cette catégorie). (voir la définition de ce terme au chapitre 1)

III

Il est prévu ci-dessous un espace permettant de faire figurer jusqu'à quinze catégories. Si dans votre système de collecte il est fait appel à plus de quinze catégories, prière de photocopier la (ou les) page(s) correspondantes, de les renuméroter et de les joindre en annexe

**Catégorie 1**

Nom de la catégorie	Relève-t-elle de la définition par les "ressources" ?
Définition de la catégorie	Oui/Non

**Catégorie 2-20, etc.**

**Q4 Utilisez-vous actuellement dans votre système de collecte de données des CATÉGORIES d'étudiants relevant de la définition par les "ressources", MAIS DONT VOUS JUGEZ QU'ELLES N'ENTRENT PAS DANS LE CADRE DE VOTRE PROPRE DÉFINITION DES BESOINS PARTICULIERS ?**

**Oui/Non**

En cas de réponse **affirmative**, prière d'énumérer ces catégories et d'en donner la définition que vous utilisez.

Il est prévu ci-dessous un espace permettant de faire figurer jusqu'à cinq catégories. Si dans votre système de collecte il est fait appel à plus de cinq catégories, prière de photocopier la (ou les) page(s) correspondantes, de les renuméroter et de les joindre en annexe.

**Catégorie 4.1 (entrant selon vous dans le cadre de la définition par les "ressources", mais pas dans le cadre de votre propre définition des besoins particuliers)**

Nom de la catégorie
Définition de la catégorie

**Catégorie 4.2-4.5, etc.**

**Q5. Pouvez-vous préciser s'il est prévu des RESSOURCES SUPPLÉMENTAIRES SIGNIFICATIVES ou MINIMALES pour aider les étudiants entrant dans les catégories mentionnées dans votre réponse aux questions Q3 et Q4 ?**

**Oui/Non**

En cas de réponse **affirmative**, fournir des indications **sur chacune des catégories pour lesquelles vous avez répondu "Oui" à la question : "Relève-t-elle de la définition par les ressources" du point Q3, ainsi que sur les catégories figurant dans la réponse à la question Q4.**

Il vous est possible d'ajouter, le cas échéant, des lignes pour faire figurer des catégories supplémentaires.

Nombre de catégories (suivant réponse Q3 & Q4)	Nom de la catégorie	Nombre de catégories Significatives/Minimales (cocher la colonne correspondante)	

**Q6. Indiquez parmi les catégories pour lesquelles vous disposez de données dans votre système (qui figurent donc dans votre réponse à Q3 & Q4) celles dont vous pensez qu'elles recourent les catégories internationales.**

**POUR RÉPONDRE A CETTE QUESTION, PRIERE D'UTILISER LES RÉSULTATS DE l'opération sur les rapports entre catégories dans les systèmes nationaux et sur la catégorisation internationale (voir Annexe 1 de l'instrument). S'IL N'EST PAS POSSIBLE DE MENER A BIEN L'OPÉRATION INDIQUÉE EN ANNEXE 1, PRIÈRE DE COCHER D'UN SIMPLE "X" LA CATÉGORIE A, B ou C RETENUE.**

**Il convient de noter que doivent figurer ici TOUTES les catégories retenues dans la réponse au point Q2, qu'elles entrent ou non dans le cadre de la définition par les "ressources", ainsi que les catégories figurant dans la réponse au point Q3.**

Prière d'indiquer dans le tableau le **NOMBRE de juges indépendants** ayant ventilé les catégories par colonnes (donc le nombre de personnes qui estiment qu'il y a recoupement avec les catégories internationales A, B ou C). En cas de vote partagé, prière d'indiquer séparément les choix "1" et les choix "2".

Prière d'indiquer également pour chaque catégorie les **cas de CONSENSUS** en cochant d'un "x" la case correspondante.

Le point 0 du tableau donne un exemple de la manière dont il convient de coder : ici, deux juges ont choisi "A" ; sept ont choisi "C" ; un juge a partagé son vote entre deux catégories, cochant "C" en premier et "B" en second ; et il y a eu consensus sur "C".

Catégories figurant dans la réponse aux points Q3 et Q4 (prière de donner à nouveau le nombre et le libellé de la catégorie)	A	B	C
0. Exemple de codage	0	2+1'2'	7+1'1" X

PRIERE DE PASSER AU POINT Q8

**CETTE QUESTION CONCERNE UNIQUEMENT CEUX QUI ONT RÉPONDU “NON” A Q3 (“Utilisez-vous des catégories de besoins éducatifs particuliers dans la collecte de données sur votre système éducatif ?”)**

**Q7. Comment, au niveau de la planification, les décisions visant à assurer aux étudiants ayant des besoins éducatifs particuliers les ressources supplémentaires adéquates sont-elles prises ?**

Prière de répondre de manière détaillée dans l'espace encadré ci-dessous ou de joindre les déclarations officielles ou les publications correspondantes. Une information sur les fondements de la décision (enquête par échantillonnage par exemple), ou encore sur les bases d'estimation ou d'incidence ou sur la prévalence des besoins éducatifs particuliers (ou sur les formules de financement) serait appréciée.

**Q8. LE CADRE LÉGISLATIF en vigueur dans votre pays couvre-t-il les besoins éducatifs particuliers ?**

**Oui/Non**

En cas de réponse **affirmative**, prière de donner dans l'espace encadré ci-dessous une information détaillée sur la législation correspondante ; y joindre éventuellement un commentaire sur l'incidence de ce cadre législatif sur l'offre de prestations en faveur des besoins particuliers.

**Q9. Pouvez-vous repérer dans votre système éducatif des caractéristiques dont vous pensez qu'elles SONT FAVORABLES à l'égalité et à l'intégration dans l'éducation ?**

**Oui/Non**

En cas de réponse **affirmative**, prière de donner des détails dans l'espace encadré ci-dessous.

**Q10. Pouvez-vous repérer dans VOTRE système éducatif des caractéristiques dont vous pensez qu'elles FONT OBSTACLE à l'égalité et à l'intégration dans l'éducation ?**

**Oui/Non**

En cas de réponse **affirmative**, prière de donner des détails dans l'espace encadré ci-dessous.

## NOTES SUR LE QUESTIONNAIRE

### Question 1

Il s'agit dans cette question de donner des précisions sur la personne chargée de remplir le questionnaire et les tableaux de collecte des données, afin de savoir à qui s'adresser pour toute demande de renseignements.

### Question 2

Pour les besoins de cette question, donner la définition des besoins éducatifs particuliers utilisée dans votre système de collecte de données sur l'enseignement. Si vous avez une définition qui n'est PAS utilisée à des fins statistiques, prière de le signaler et d'indiquer cette définition. Il convient de noter que le terme de " besoins éducatifs particuliers " doit être considéré comme faisant référence au domaine général connu également sous le nom de " besoins particuliers ", " enseignement spécial " ou " enseignement adapté aux besoins particuliers ".

### Question 3

Il vous est demandé d'indiquer ici les catégories de besoins éducatifs particuliers utilisées dans votre système de collecte de données sur l'enseignement.

Il vous est également demandé d'indiquer si vous jugez ou non que ces catégories relèvent de la définition des besoins éducatifs particuliers fondée sur les ressources. Pour vous aider dans votre choix, nous rappelons ici la définition:

Les personnes ayant des besoins éducatifs particuliers se définissent par les ressources publiques ou privées supplémentaires engagées pour le financement de leur éducation.

Pour que cette définition soit utilisée de manière cohérente, il faut qu'un accord ait été préalablement trouvé sur la définition du mot " SUPPLÉMENTAIRE " ; il conviendrait également d'envisager une évaluation des RESSOURCES fournies.

On désigne par "ressources supplémentaires" les ressources allant au-delà des ressources généralement disponibles lorsqu'on ne prend pas en compte les besoins des étudiants susceptibles d'éprouver des difficultés pour accéder au cursus régulier (le terme " étudiant " est utilisé dans l'ensemble de cet instrument. Il faut le considérer comme synonyme d'élève ou d'enfant scolarisé).

Les ressources sont de nature variable. Voici quelques exemples :

RESSOURCES EN PERSONNEL. Relèvent éventuellement de cette catégorie les taux d'encadrement améliorés par rapport aux classes traditionnelles où l'on ne prend pas en compte les étudiants ayant des besoins particuliers; un nombre plus important de maîtres ou d'adjoints d'enseignement ou autre catégorie de personnel (permanents ou non); les programmes de formation des maîtres et les programmes de préparation à l'enseignement devant des étudiants ayant des besoins particuliers.

RESSOURCES EN MATÉRIEL. Relèvent de cette catégorie les aides et supports de tout type (dispositifs d'aide à l'audition par exemple); les modifications ou adaptations de la salle de classe; les matériels pédagogiques spécialisés.

RESSOURCES FINANCIÈRES. Relèvent de cette catégorie les formules plus favorables aux étudiants ayant des besoins particuliers (y compris dans les classes ou la présence d'étudiants ayant des besoins particuliers est connue ou présumée); les systèmes dans lesquels on prélève sur la dotation globale un crédit destiné aux besoins éducatifs particuliers; les dépenses engagées au titre de l'aide à l'enseignement spécial; le coût du personnel et les ressources en matériel.

La question centrale est celle de savoir si ces ressources sont mises à disposition pour "soutenir les élèves dans leur éducation" lorsque ceux-ci "ont des difficultés particulières pour accéder au cursus habituel". On devra prendre en considération toutes les ressources répondant à ce critère de définition.

Étant donné que pratiquement n'importe quelle ressource peut être utilisée pour "soutenir l'étudiant dans son éducation", il faut qu'il y ait un rapport direct entre cette ressource et l'enseignement.

Exemples :

- a) On peut considérer que la mise à disposition d'un système d'aide auditive pour les étudiants atteints de troubles de l'audition présente un lien direct avec leur éducation (on notera que si l'on définit les besoins particuliers par les "ressources", le fait de proposer une aide ne fait pas pour autant disparaître les besoins).
- b) La modification du programme ou de la pédagogie n'entre dans le cadre de la définition que si elle mobilise davantage de ressources (tutorat ou taux d'encadrement amélioré) et que si elle a pour objectif de soutenir dans leur éducation les étudiants ayant des difficultés particulière d'accès au cursus traditionnel.
- c) Offre de transport à destination d'une résidence, ou d'une école et d'un centre relativement éloignés, offre qui peut correspondre à une ressource plus importante que celle qui est mise à disposition des étudiants n'ayant pas de difficultés particulières d'accès au cursus traditionnel; il y a là éventuellement une forme d'aide directe pour les étudiants obligés de parcourir une longue distance jusqu'à leur établissement; ou pour des étudiants issus de milieux défavorisés.
- d) Il est plus difficile de se prononcer sur le don d'aliments ou de vêtements aux enfants vivant dans la pauvreté. Mais on peut dire qu'un programme éducatif ciblant ce type de besoins reste dans le cadre de la définition.
- e) Un programme de construction de route ou d'éradication d'une maladie, même s'il a des retombées évidentes dans le domaine de l'éducation, ne pourrait pas raisonnablement être considéré comme relevant d'une aide directe à l'éducation.

### Question 4

Il vous est demandé ici de donner des détails sur les catégories d'étudiants utilisées dans votre système de collecte des données, catégories que vous considérez comme entrant dans le cadre de la définition fondée sur les "ressources", mais que vous-même ne considérez pas comme relevant de votre propre définition des "besoins éducatifs particuliers". Par exemple,

- a) il peut se faire que des ressources supplémentaires soient mobilisées en faveur d'étudiants issus de milieux défavorisés, sans que ces étudiants entrent dans le cadre de la définition nationale des besoins éducatifs particuliers.
- b) il peut se faire que vous procédiez à une collecte de données sur la catégorie des enfants "doués" et que vous mobilisiez des ressources supplémentaires à leur intention, sans pour autant que ces enfants entrent dans le cadre de la définition nationale des besoins éducatifs particuliers.
- c) il peut se faire que vous procédiez à une collecte de données sur la catégories "enfants immigrants" et que vous mobilisiez des ressources supplémentaires à leur intention sans pour autant que ces enfants soient considérés comme relevant des besoins éducatifs particuliers.

Il peut se faire bien sûr que dans les trois cas évoqués les intéressés entrent dans le cadre de votre définition des besoins éducatifs particuliers.

Les réponses aux questions 3 et 4, à partir desquelles sont établies les rubriques des tableaux de collecte des données, permettent d'analyser les besoins éducatifs particuliers en fonction de catégories nationales et de la définition fondée sur les ressources. De même, il sera possible de comparer les différentes interprétations que font les pays des besoins éducatifs particuliers et de la définition fondée sur les ressources.

### Question 5

Pour les besoins de cette question, le terme *significatif* doit être considéré comme qualifiant un surcroît net et évident de ressources, quelle qu'en soit la nature (par exemple un taux d'encadrement significativement amélioré par rapport à celui d'une classe traditionnelle dans laquelle il n'est pas prévu de dotation spécifique pour les étudiants ayant des besoins particuliers; ou bien, un financement en capital nettement supérieur, proportionnellement, à la norme de l'enseignement traditionnel).

Quant au terme *minimal*, il s'applique à des ressources supplémentaires, quelle qu'en soit la nature, qui sont identifiables, mais qui sont trop faibles proportionnellement pour se situer en dehors de la fourchette habituelle des ressources de l'enseignement traditionnel, où il n'est pas prévu de dotation particulière pour l'enseignement spécial.

On a bien conscience qu'il y a vraisemblablement une grande part de subjectivité dans ces décisions relatives aux ressources, et toute observation de nature à faciliter l'interprétation de la réponse sera la bienvenue.

### Question 6

L'étude s'est dotée d'un plan simple pour aider à la comparaison internationale des catégories de besoins éducatifs particuliers. Il y est fait référence sous le terme de *catégorisation internationale des besoins éducatifs particuliers*. Ces catégories sont en parties liées aux catégories antérieures, fondées sur le handicap, ceci pour préserver la continuité et faciliter l'interprétation de données collectées dans le cadre d'un modèle fondé sur les ressources.

Le système comprend *trois catégories*, désignées par les lettres **A**, **B** et **C**. (Note : les travaux pilotes ont montré que toute autre caractérisation, même brève, pouvait donner lieu à différentes interprétations d'un pays à l'autre).

#### Définition de la catégorie A

Cette catégorie désigne les besoins éducatifs pour lesquels il existe une norme sur laquelle l'accord est relativement large: étudiants non-voyants ou partiellement voyants, non entendants ou partiellement entendants, handicap mental sévère et handicaps multiples. Troubles affectant des étudiants quelle que soit leur origine sociale et professionnelle. Il existe dans ce domaine des instruments de mesure bien au point et des critères reconnus. Ces troubles sont généralement décrits en termes médicaux comme des désordres organiques imputables à des pathologies organiques (liés par exemple à des troubles sensori-moteurs ou à des déficiences nerveuses).

#### Définition de la catégorie B

Elle fait référence aux besoins éducatifs des étudiants éprouvant des difficultés d'apprentissage qui ne semblent pas directement ou prioritairement liées aux facteurs qui justifieraient un classement dans les catégories A ou C.

#### Définition de la catégorie C

Elle fait référence aux besoins éducatifs d'étudiants ayant des difficultés d'apprentissage considérées comme liées prioritairement à des facteurs socio-économiques, culturels ou linguistiques. Il s'agit de handicaps liées d'une manière ou d'une autre au milieu d'origine, handicap que l'éducation s'efforce de compenser.

Cette question est à rapprocher de “ l’Exercice sur les rapports entre la terminologie utilisée dans les systèmes et la catégorisation simple ” qui fait l’objet de l’annexe I de l’instrument. Pour effectuer cet exercice, il convient de recruter dix personnes connaissant bien le système éducatif de votre pays et ses liens avec les étudiants ayant des besoins éducatifs particuliers. Ces personnes devront faire preuve de compétence et de discernement pour déterminer, parmi ces trois catégories, celles dans lesquelles entrent les catégories de besoins éducatifs particuliers désignées par votre pays. On pourra ainsi faire des comparaisons internationales plus fiables et analyser d’éventuelles anomalies tout en conservant des informations sur les catégories définies à l’échelon national.

Il convient de noter que la catégorie B est effectivement une catégorie subsidiaire ; en effet, il s’agit de déterminer si une catégorie nationale entre dans la catégorie A ou C. Si ce n’est pas le cas, elle entre dans la catégorie B. Ainsi, la catégorisation doit forcément être exhaustive, c’est-à-dire que toutes les catégories nationales doivent entrer dans les catégories A, B ou C. A ce stade, on a évité de donner d’autres illustrations de l’utilisation des catégories, mais il est prévu de préciser davantage les définitions en fonction des résultats obtenus avec la présente version de l’instrument

La méthode qui consiste à demander à plusieurs personnes d’effectuer cet exercice a été retenue parce que des travaux pilotes dans certains pays ont montré des points de désaccord entre les individus sur la répartition des catégories nationales. S’il n’est pas possible de mener à bien cet exercice, la personne chargée de remplir le questionnaire devrait veiller à ce que la répartition des catégories nationales dans les catégories A, B ou C soit réalisée par quelqu’un qui connaît bien les besoins d’éducation spéciale et les catégories nationales.

Une réponse à cette question est capitale pour l’analyse et l’interprétation des tableaux.

### Question 7

Il est pris acte du fait que certains pays, notamment parmi ceux qui prônent l’intégration et “l’école pour tous”, trouveront peut-être inopportune une collecte de données fondées sur des catégories de besoins éducatifs particuliers.

La question invite à un exposé sur l’intervention de la planification éducative dans ce domaine en l’absence de ces statistiques.

### Question 8

Le cadre juridique national (et parfois régional) concernant les besoins éducatifs particuliers donne une bonne information sur le contexte et peut aider à comprendre et à interpréter les caractéristiques de l’offre d’enseignement spécial.

### Questions 9 et 10

D’autres types d’informations contextuelles peuvent aider à comprendre et à interpréter les aspects de la réponse apportée aux besoins éducatifs particuliers qui peuvent avoir :

- a) soit une influence positive sur l’équité de traitement et l’intégration dans le système éducatif général des enfants qui ont des besoins éducatifs particuliers (CARACTÉRISTIQUES FAVORABLES) ;
- b) soit une influence négative sur l’équité de traitement et l’intégration dans le système éducatif général des enfants qui ont des besoins éducatifs particuliers (OBSTACLES).

Par exemple, certaines formules de financement incitent les autorités locales/municipalités à placer les enfants dans des établissements spéciaux ou des classes séparées. D’autres formules qui prévoient un financement pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers peuvent avoir l’effet contraire.

## RAPPORTS ENTRE CATÉGORIES DANS LES DIFFÉRENTS SYSTÈMES NATIONAUX ET LA CATÉGORISATION INTERNATIONALE CROISÉE

### Instructions

Cette opération est liée à la question 6 du Questionnaire. Il vous est demandé de la pratiquer avec **DIX** personnes bien familiarisées avec le système éducatif de votre pays dans la mesure où elle a trait aux personnes ayant des besoins éducatifs particuliers

Il vous est possible d'utiliser le formulaire de la page suivante en y portant le nombre et le nom de **TOUTES LES CATÉGORIES QUE VOUS AVEZ ÉNUMÉRÉES DANS VOTRE RÉPONSE AUX QUESTIONS Q3 ET Q4**. Mais vous pouvez également – ce qui serait préférable – produire votre propre version (avec traduction, le cas échéant) accompagnée de ces catégories.

Pour la première phase, il est demandé aux personnes qui répondent de donner leur réponse **SÉPARÉMENT**. Mais il vous est loisible de discuter de l'opération avec elles.

Une fois les résultats de cette phase autonome collectée, on cherchera à établir par la discussion un **CONSENSUS** parmi les répondants sur la ventilation de chacune des catégories utilisées dans votre système dans la catégorisation internationale.

Les résultats doivent figurer en réponse à la question Q6. Prière de donner tous commentaires qui vous paraîtront pertinents sur cet exercice.

### EXERCICE SUR LES RAPPORTS ENTRE LES CATÉGORIES DE BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS DANS DIFFÉRENTS SYSTÈMES ET PAR RAPPORT AUX CATÉGORIES INTERNATIONALES

Les catégories internationales sont **A**, **B** et **C**. Elles sont définies de la manière suivante :

#### Catégorie A

Cette catégorie désigne les besoins éducatifs pour lesquels il existe une norme sur laquelle il existe un accord relativement large : étudiants non-voyants ou partiellement voyants, non entendants ou partiellement entendants, handicap mental sévère et handicaps multiples. Troubles affectant des étudiants quelle que soit leur origine sociale et professionnelle. Il existe dans ce domaine des instruments de mesure bien au point et des critères reconnus. Ces troubles sont généralement décrits en termes médicaux comme des désordres organiques imputables à des pathologies organiques (liés par exemple à des troubles sensori-moteurs ou à des déficiences nerveuses).

#### Catégorie B

Elle fait référence aux besoins éducatifs des étudiants éprouvant des difficultés d'apprentissage qui ne semblent pas directement ou prioritairement liées aux facteurs qui justifieraient un classement dans les catégories A ou C.

**Catégorie C**

Elle fait référence aux besoins éducatifs d'étudiants ayant des difficultés d'apprentissage considérées comme liées prioritairement à des facteurs socio-économiques, culturels ou linguistiques. Il s'agit de handicaps liés d'une manière ou d'une autre au milieu d'origine, handicap que l'éducation s'efforce de compenser.

Le tableau ci-dessous permet de recenser les catégories pour lesquelles vous disposez de données dans votre système.

Prière de cocher la case correspondant aux catégories dont vous pensez qu'elles entrent dans le cadre de la catégorisation internationale (si vous utilisez par exemple le terme "aveugle" et si vous considérez que c'est un handicap de catégorie A, cocher cette case).

Si vous avez les sentiment que l'une de vos catégories a comme correspondant plusieurs catégories dans ce système, indiquez la catégorie la plus proche par le code " 1 ", et la catégorie suivante par un " 2 ".

<b>Catégorie nationale</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>

## CLASSIFICATION “ CITE ” DES NIVEAUX D’ÉDUCATION

La description qui suit est extraite de CITE 1997 (151 EX8/Annexe II, mars 1997, UNESCO) et elle a pour but d’aider à déterminer le niveau des programmes éducatifs.

### **Niveau 0 – Éducation pre-primaire**

#### ***Caractéristiques principales***

Le niveau 0 (pré-primaire) est défini comme la première étape de l’instruction organisée. Ces programmes visent essentiellement à préparer les très jeunes enfants à un environnement scolaire, c’est-à-dire à ménager une transition entre la maison et l’école. A la fin de ces programmes, les enfants entrent dans le niveau 1 d’enseignement (enseignement primaire ou du premier degré).

#### ***Critères de classification***

Les critères suivants permettent de définir le début et la fin de l’éducation pré-primaire, c’est-à-dire la frontière entre l’éducation pré-primaire et les garderies ou entre l’éducation pré-primaire et l’enseignement primaire.

##### *Critères principaux*

- Les propriétés éducatives du programme.
- La localisation dans une école ou un centre extérieur à la famille.
- L’âge minimal des enfants accueillis.
- La limite d’âge supérieure des enfants.

##### *Critère subsidiaire*

- Les qualifications du personnel enseignant.

Pour qu’un programme puisse être considéré comme relevant de l’enseignement pré-primaire, il faut qu’il soit dispensé dans une école ou dans un centre extérieur à la famille. Cette formulation sert à différencier les activités se déroulant dans des cadres tels que l’école primaire, l’école maternelle et les jardins d’enfants des services fournis à la maison ou dans le cadre familial.

Ces programmes sont conçus pour des enfants âgés de trois ans au moins. Cet âge a été choisi parce que les programmes destinés aux enfants plus jeunes ne remplissent généralement pas les critères éducatifs de la CITE.

La limite d’âge supérieure dépend dans chaque cas de l’âge normal d’entrée dans l’enseignement primaire.

Le cas échéant, les qualifications pédagogiques exigées du personnel enseignant peuvent fournir un bon critère de substitution pour un programme éducatif dans tous les pays où cette condition est stipulée. Ce critère permet de distinguer l'éducation pré-primaire et les garderies pour lesquelles aucune qualification ou seule une qualification paramédicale est exigée.

*Comprend aussi :*

Ce niveau comprend les programmes d'enseignement organisé à l'intention des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux. Cette éducation peut aussi être assurée dans des hôpitaux ou dans des écoles spéciales ou des centres de formation. Dans ce cas, il est impossible de définir une limite d'âge supérieure.

*Exclut :*

L'éducation des adultes.

### **Niveau 1 – Enseignement primaire ou premier cycle de l'éducation de base**

#### ***Caractéristiques principales***

Les programmes de niveau 1 s'articulent normalement autour d'une unité ou d'un projet. Ils visent à donner aux élèves un solide enseignement de base en lecture, en écriture et en mathématiques et des connaissances élémentaires dans d'autres matières telles que l'histoire, la géographie, les sciences naturelles, les sciences sociales, le dessin et la musique. Dans certains cas, une instruction religieuse est prévue.

A ce niveau, le tronc commun offre un enseignement à des enfants dont l'âge habituel ou légal d'admission est de cinq ans au minimum et de sept ans au maximum. La durée habituelle de scolarité est en principe de six ans à plein temps.

Dans ce niveau, les programmes sont structurés en unités ou en projets plutôt que par matières. Dans la plupart des pays, c'est là une des principales caractéristiques permettant de distinguer les programmes de ce niveau de ceux de niveau 2.

#### ***Critères de classification***

Les critères suivants aident à définir la frontière entre les niveaux d'éducation 0 et 1 (éducation pré-primaire et enseignement primaire) :

##### *Critère principal*

Le début d'études systématiques caractéristiques de l'enseignement primaire, par exemple la lecture, l'écriture et les mathématiques.

##### *Critères subsidiaires*

L'entrée dans des établissements ou des programmes primaires désignés comme tels au plan national ; le début de la scolarité obligatoire dans les pays où elle existe.

*Comprend aussi :*

Dans les pays où l'enseignement primaire fait partie de "l'éducation de base", seul le premier cycle doit être compris dans le niveau 1. Si "l'éducation de base" n'est pas officiellement divisée en cycles, seules les six premières années doivent être classées dans le niveau 1.

Sont également inclus dans ce niveau les programmes d’alphabétisation, mis en œuvre à l’intérieur ou à l’extérieur du système scolaire, de contenu analogue à celui des programmes d’enseignement primaire et qui s’adressent à des personnes considérées comme trop âgées pour entrer à l’école élémentaire. Ils n’exigent en effet aucun enseignement formel préalable.

### **Niveau 2 – Premier cycle de l’enseignement secondaire ou deuxième cycle de l’éducation de base**

#### ***Caractéristiques principales***

Le contenu de l’enseignement à ce niveau est généralement destiné à compléter l’éducation de base commencée au niveau 1 de la CITE. Dans de nombreux pays, sinon la plupart, le but de l’enseignement est d’établir la base d’une éducation permanente et d’un développement humain que les pays peuvent enrichir systématiquement par de nouvelles possibilités d’éducation. A ce niveau, les programmes ont généralement une structure davantage orientée vers les matières enseignées. Il est fait appel à des enseignants plus spécialisés et il est plus fréquent que plusieurs enseignants se chargent chacun d’une matière dans laquelle ils sont spécialisés. C’est à ce niveau que les compétences de base sont pleinement mises en œuvre. La fin de ce niveau coïncide souvent avec celle de la scolarité obligatoire dans les pays où celle-ci existe.

#### ***Critères de classification***

Les critères suivants permettent de définir ce niveau :

##### *Critères principaux*

- Début de l’enseignement par matière avec des enseignants plus qualifiés que pour le niveau 1.
- Pleine mise en œuvre des compétences de base et fondement d’une éducation permanente.

##### *Critères subsidiaires*

- L’admission après six ans environ d’enseignement primaire.
- Fin de ce niveau après neuf ans environ de scolarisation depuis le début de l’enseignement primaire.
- Fin de ce niveau coïncidant souvent avec la fin de la scolarité obligatoire dans les pays où elle existe.
- Souvent, au début de ce niveau, plusieurs professeurs commencent à dispenser un enseignement dans leur domaine de spécialisation.

#### ***Dimensions complémentaires***

Deux dimensions complémentaires sont nécessaires pour décrire ce niveau :

- Le type d’enseignement ou d’orientation ultérieurs.
- L’orientation des programmes.

#### ***Type d’enseignement ou d’orientation ultérieurs***

Les programmes du niveau 2 de la CITE peuvent être classés en deux sous-catégories en fonction de l’orientation pour laquelle ils ont été conçus, selon la distinction suivante :

- Niveau 2A – programmes conçus pour un accès direct au niveau 3 dans une filière menant à terme à l’enseignement supérieur, c’est-à-dire entrée dans les niveaux 3A ou 3B de la CITE ;
- Niveau 2B – programmes conçus pour un accès direct au niveau 3C ;
- Niveau 2C – programmes principalement conçus pour un accès direct au marché du travail à la fin de ce niveau (parfois dénommés programmes “terminaux”).

### **Orientation des programmes**

Cette seconde dimension complémentaire répartit les programmes en trois catégories :

#### *L’enseignement général*

Enseignement principalement conçu pour permettre aux participants de mieux comprendre une matière ou un groupe de matières, afin, en particulier, mais non nécessairement, de les préparer à la poursuite d’autres études (complémentaires) au même niveau ou à un niveau plus élevé. Les élèves qui ont suivi ces programmes avec succès peuvent ou non obtenir à ce niveau une qualification utilisable sur le marché du travail. Ces programmes sont normalement mis en œuvre dans un environnement scolaire. Les programmes ayant une orientation générale et non axés sur une spécialisation déterminée doivent être classés dans cette catégorie.

#### *Enseignement pré-professionnel ou pré-technique*

Enseignement principalement destiné à initier les participants au monde du travail et à les préparer à recevoir un enseignement professionnel ou technique. Il ne suffit pas d’avoir achevé avec succès ces programmes pour obtenir une qualification professionnelle ou technique utilisable sur le marché du travail. Pour qu’un programme d’enseignement soit considéré comme pré-professionnel ou pré-technique, il faut que 25 % au moins de son contenu soit professionnel ou technique. Ce minimum est nécessaire pour garantir que la matière professionnelle ou technique n’en est pas seulement une parmi beaucoup d’autres.

#### *Enseignement professionnel ou technique*

Enseignement principalement destiné à permettre aux participants d’acquérir les compétences pratiques, le savoir-faire et les connaissances qu’ils emploieront dans un métier, une profession ou un ensemble de professions ou de métiers. Les élèves qui ont suivi ces programmes avec succès obtiennent un titre utilisable sur le marché du travail et reconnu par les instances compétentes du pays qui l’a décerné (par exemple ministère de l’Éducation, associations d’employeurs, etc.).

Les programmes de cette catégorie peuvent être répartis en deux sous-groupes :

- ceux qui sont principalement orientés vers la théorie ;
- ceux qui sont principalement orientés vers la pratique.

*Ces trois catégories sont également valables pour les niveaux 3 et 4.*

*Comprend aussi :*

Dans les pays où l’enseignement primaire est une partie de “l’éducation de base”, le second cycle de celle-ci relève du niveau 2. Si “l’éducation de base” n’est pas officiellement divisée en cycles, les années qui suivent les six premières doivent être classées au niveau 2.

Ce niveau comprend les programmes destinés à répondre à des besoins éducatifs spéciaux et toute l’éducation des adultes dans la mesure où leur contenu est analogue à l’enseignement dispensé à ce niveau, par exemple l’éducation qui donne aux adultes les compétences de base nécessaires à de nouveaux apprentissages.

### Niveau 3 – Enseignement secondaire (deuxième cycle)

#### *Caractéristiques principales*

Ce niveau d'enseignement commence normalement à la fin de la scolarisation obligatoire à plein temps dans les pays où celle-ci existe. On peut observer une plus grande spécialisation à ce niveau qu'au niveau 2 de la CITE et les enseignants doivent souvent être plus qualifiés ou spécialisés qu'au niveau 2. L'âge d'admission à ce niveau est normalement de 15 ou 16 ans.

Les programmes éducatifs de niveau 3 exigent normalement des élèves l'accomplissement préalable d'environ neuf ans d'études à plein temps (depuis le début du niveau 1) ou de programmes associant études et expérience professionnelle ou technique, avec, comme condition minimale d'admission, l'achèvement du niveau 2 ou une aptitude démontrable à maîtriser les programmes de ce niveau.

#### *Critères de classification*

Les critères suivants permettent de définir ce niveau :

##### *Principaux critères*

- Qualifications habituellement demandées pour l'admission (environ neuf ans d'études à plein temps depuis le début du niveau 1 ; voir par. 35).
- Conditions minimales d'admission (habituellement, l'achèvement du niveau 2).

#### *Dimensions complémentaires*

Trois dimensions sont nécessaires pour subdiviser ce niveau :

- Le type d'enseignement ou d'orientation ultérieurs.
- L'orientation des programmes.
- La durée théorique cumulée des études en équivalent plein-temps depuis le début du niveau 3.

##### *Type d'enseignement ou d'orientation ultérieurs*

La première de ces dimensions amène à distinguer trois groupes :

- Niveau 3A – programmes de niveau 3 conçus pour permettre d'accéder directement au niveau 5A.
- Niveau 3B – programmes de niveau 3 conçus pour permettre d'accéder directement au niveau 5B.
- Niveau 3C – programmes de niveau 3 qui ne sont pas conçus pour permettre d'accéder directement aux niveaux 5A ou 5B. Ces programmes mènent donc directement au marché du travail, à des programmes de niveau 4 ou à d'autres programmes de niveau 3.

##### *Orientation des programmes*

Cette deuxième dimension complémentaire comporte les mêmes catégories qu'au niveau 2 :

- Enseignement général.
- Enseignement pré-professionnel ou pré-technique.
- Enseignement professionnel ou technique.

*Durée théorique cumulée*

La troisième dimension, la durée théorique cumulée du programme, en équivalent plein-temps, est calculée à partir du début du niveau 3. Cette dimension est particulièrement utile pour les programmes de niveau 3C.

*Comprend aussi :*

Ce niveau comprend aussi des programmes répondant à des besoins éducatifs spéciaux et des programmes d'éducation des adultes.

*Exclut :*

Les programmes de rattrapage qui s'adressent aux participants ayant suivi un programme de niveau 2 de la CITE mais n'ayant pas atteint ses objectifs (et qui ne peuvent donc être considérés comme des contenus équivalant à l'un quelconque des programmes de niveau 3 décrits ci-après) ne doivent pas être classés au niveau 3 de la CITE, mais au niveau 1 ou 2 en fonction de leur contenu.

*Annexe 3*

## **TABLEAUX DE DONNÉES**

Tableau 1. Informations sur les années de scolarité obligatoire

Date/période de référence de la collecte de données (mois et année)

/1996

INFORMATION PAR NIVEAU DANS LE  
SYSTÈME ÉDUCATIF

		TYPES DE PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT			
		PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT SPÉCIAL DES ÉTABLISSEMENTS SPÉCIALISÉS	PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT SPÉCIAL DANS LES CLASSES SPÉCIALES D'UN ÉTABLISSEMENT ORDINAIRE	PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT SPÉCIAL DISPENSÉ DANS UNE CLASSE ORDINAIRE D'UN ÉTABLISSEMENT ORDINAIRE	PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE
		1	2	3	4
S1	Age théorique de début de l'enseignement primaire ou élémentaire				
S2	Age théorique de fin de l'enseignement primaire ou élémentaire				
S3	Age théorique de fin de la scolarité obligatoire				

Tableau 2. Informations sur les programmes destinés aux élèves des écoles spéciales ventilées par catégories nationales, pour toutes les années de scolarité obligatoire

ÉLÈVES ENTRANT DANS LA CATÉGORIE NATIONALE 1 – Nom de la catégorie :

TYPE D'ÉTABLISSEMENT	NOMBRE D'ÉTABLISSEMENTS	PERSONNEL ENSEIGNANT			EFFECTIF DES ÉLÈVES		
		Total plein temps & temps partiel	Plein temps	Equivalents plein temps	Total filles & garçons	Garçons	Filles
	1	2	3	4	5	6	7
<b>ENSEIGNEMENT PRIMAIRE OU ÉLÉMENTAIRE</b>		(3+4)			(6+7)		
a1	Total établissements publics et privés	(a2+a3)					
a2	Établissements publics						
a3	Tous établissements privés	(a4+a5)					
a4	Établissements privés dépendant de l'État						
a5	Établissements privés indépendants						
<b>ENSEIGNEMENT SECONDAIRE</b>							
a6	Total établissements publics et privés	(a7+a8)					
a7	Établissements publics						
a8	Tous établissements privés	(a9+a10)					
a9	Établissements privés dépendant de l'État						
a10	Établissements privés indépendants						
<b>TOUTES LES ANNÉES DE SCOLARITÉ OBLIGATOIRE</b>							
a11	Total établissements publics et privés	(a12+a13)					
a12	Établissements publics						
a13	Tous établissements privés	(a14+a15)					
a14	Établissements privés dépendant de l'État						
a15	Établissements privés indépendants						

ÉLÈVES ENTRANT DANS LA CATÉGORIE NATIONALE 2 – Nom de la catégorie :

Jusqu'à catégorie 20

Tableau 2 (suite). **Élèves des écoles spéciales**


---

 ÉLÈVES ENTRANT DANS TOUTES LES CATÉGORIES NATIONALES CONSIDÉRÉES COMME RELEVANT DE LA DÉFINITION PAR LES "RESSOURCES"
 

---

NOTE : Les catégories supplémentaires devant figurer dans cette partie du tableau renvoient aux réponses à Q3 et Q4

TYPE D'ÉTABLISSEMENT	NOMBRE D'ÉTABLISSEMENTS	PERSONNEL ENSEIGNANT			EFFECTIF DES ÉLÈVES		
		Total plein temps & temps partiel	Plein temps	Equivalents plein temps	Total filles & garçons	Garçons	Filles
	141	142	143	144	145	146	147
<b>ENSEIGNEMENT PRIMAIRE OU ÉLÉMENTAIRE</b>			(143+144)		(146+147)		
a1	Total établissements publics et privés	(a2+a3)					
a2	Établissements publics						
a3	Tous établissements privés	(a4+a5)					
a4	Établissements privés dépendant de l'État						
a5	Établissements privés indépendants						
<b>ENSEIGNEMENT SECONDAIRE</b>							
a6	Total établissements publics et privés	(a7+a8)					
a7	Établissements publics						
a8	Tous établissements privés	(a9+a10)					
a9	Établissements privés dépendant de l'État						
a10	Établissements privés indépendants						
<b>TOUTES LES ANNÉES DE SCOLARITÉ OBLIGATOIRE</b>							
a11	Total établissements publics et privés	(a12+a13)					
a12	Établissements publics						
a13	Tous établissements privés	(a14+a15)					
a14	Établissements privés dépendant de l'État						
a15	Établissements privés indépendants						

Tableau 2 (suite). **Élèves des écoles spéciales**

## ÉLÈVES ENTRANT DANS TOUTES LES CATÉGORIES NATIONALES DE BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS

NOTE : Les catégories supplémentaires devant figurer dans cette partie du tableau renvoient aux réponses à Q3 et Q4

TYPE D'ÉTABLISSEMENT	NOMBRE D'ÉTABLISSEMENTS	PERSONNEL ENSEIGNANT			EFFECTIFS DES ÉLÈVES		
		Total plein temps & temps partiel	Plein temps	Equivalents plein temps	Total filles & garçons	Garçons	Filles
	148	149	150	151	152	153	154
<b>ENSEIGNEMENT PRIMAIRE OU ÉLÉMENTAIRE</b>		(150+151)			(153+154)		
a1	Total établissements publics et privés	(a2+a3)					
a2	Établissements publics						
a3	Tous établissements privés	(a4+a5)					
a4	Établissements privés dépendant de l'État						
a5	Établissements privés indépendants						
<b>ENSEIGNEMENT SECONDAIRE</b>							
a6	Total établissements publics et privés	(a7+a8)					
a7	Établissements publics						
a8	Tous établissements privés	(a9+a10)					
a9	Établissements privés dépendant de l'État						
a10	Établissements privés indépendants						
<b>TOUTES LES ANNÉES DE SCOLARITÉ OBLIGATOIRE</b>							
a11	Total établissements publics et privés	(a12+a13)					
a12	Établissements publics						
a13	Tous établissements privés	(a14+a15)					
a14	Établissements privés dépendant de l'État						
a15	Établissements privés indépendants						

Tableau 3. Informations sur les programmes destinés aux élèves des classes spéciales des établissements ordinaires, ventilées par catégories nationales, pour toutes les années de scolarité obligatoire

ÉLÈVES ENTRANT DANS LA CATÉGORIE NATIONALE 1 – Nom de la catégorie :								
TYPE D'ÉTABLISSEMENT	NOMBRE D'ÉTABLISSEMENTS	NOMBRE DE CLASSES SPÉCIALES	PERSONNEL ENSEIGNANT			EFFECTIF DES ÉLÈVES		
			Total plein temps & temps partiel	Plein temps	Equivalents plein temps	Total filles & garçons	Garçons	Filles
	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>ENSEIGNEMENT PRIMAIRE OU ÉLÉMENTAIRE</b>								
			(4+5)			(7+8)		
a1	Total établissements publics et privés	(a2+a3)						
a2	Établissements publics							
a3	Tous établissements privés	(a4+a5)						
a4	Établissements privés dépendant de l'État							
a5	Établissements privés indépendants							
<b>ENSEIGNEMENT SECONDAIRE</b>								
a6	Total établissements publics et privés	(a7+a8))						
a7	Établissements publics							
a8	Tous établissements privés	(a9+a10)						
a9	Établissements privés dépendant de l'État							
a10	Établissements privés indépendants							
<b>TOUTES LES ANNÉES DE SCOLARITÉ OBLIGATOIRE</b>								
a11	Total établissements publics et privés	(a12+a13)						
a12	Établissements publics							
a13	Tous établissements privés	(a14+a15)						
a14	Établissements privés dépendant de l'État							
a15	Établissements privés indépendants							
ÉLÈVES ENTRANT DANS LA CATÉGORIE NATIONALE 2 – Nom de la catégorie :								
Jusqu'à catégorie 20								

Tableau 3 (suite). **Élèves des classes spéciales des établissements ordinaires**

ÉLÈVES ENTRANT DANS TOUTES LES CATÉGORIES NATIONALES CONSIDÉRÉES COMME RELEVANT DE LA DÉFINITION PAR LES "RESSOURCES"

NOTE : Les catégories supplémentaires devant figurer dans cette partie du tableau renvoient aux réponses à Q3 et Q4

TYPE D'ÉTABLISSEMENT	NOMBRE D'ÉTABLISSEMENTS	NOMBRE DE CLASSES SPÉCIALES	PERSONNEL ENSEIGNANT			EFFECTIF DES ÉLÈVES		
			Total plein temps & temps partiel	Plein temps	Equivalents plein temps	Total filles & garçons	Garçons	Filles
			161	162	163	164	165	166
<b>ENSEIGNEMENT PRIMAIRE OU ÉLÉMENTAIRE</b>			(164+165)			(167+168)		
a1	Total établissement publics et privés	(a2+a3)						
a2	Établissements publics							
a3	Tous établissements privés	(a4+a5)						
a4	Établissements privés dépendant de l'État							
a5	Établissements privés indépendants							
<b>ENSEIGNEMENT SECONDAIRE</b>								
a6	Total établissement publics et privés	(a7+a8)						
a7	Établissements publics							
a8	Tous établissements privés	(a9+a10)						
a9	Établissements privés dépendant de l'État							
a10	Établissements privés indépendants							
<b>TOUTES LES ANNÉES DE SCOLARITÉ OBLIGATOIRE</b>								
a11	Total établissement publics et privés	(a12+a13)						
a12	Établissements publics							
a13	Tous établissements privés	(a14+a15)						
a14	Établissements privés dépendant de l'État							
a15	Établissements privés indépendants							

Tableau 3 (suite). **Élèves des classes spéciales des établissements ordinaires**

## ÉLÈVES ENTRANT DANS TOUTES LES CATÉGORIES NATIONALES DE BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS

NOTE : Les catégories supplémentaires devant figurer dans cette partie du tableau renvoient aux réponses à Q3 et Q4

TYPE D'ÉTABLISSEMENT	NOMBRE D'ÉTABLISSEMENTS	NOMBRE DE CLASSES SPÉCIALES	PERSONNEL ENSEIGNANT			EFFECTIF DES ÉLÈVES		
			Total plein temps & temps partiel	Plein temps	Equivalents plein temps	Total filles & garçons	Garçons	Filles
	169	170	171	172	173	174	175	176
<b>ENSEIGNEMENT PRIMAIRE OU ÉLÉMENTAIRE</b>			(172+173)			(175+176)		
a1	Total établissements publics et privés	(a2+a3)						
a2	Établissements publics							
a3	Tous établissements privés	(a4+a5)						
a4	Établissements privés dépendant de l'État							
a5	Établissements privés indépendants							
<b>ENSEIGNEMENT SECONDAIRE</b>								
a6	Total établissements publics et privés	(a7+a8))						
a7	Établissements publics							
a8	Tous établissements privés	(a9+a10)						
a9	Établissements privés dépendant de l'État							
a10	Établissements privés indépendants							
<b>TOUTES LES ANNÉES DE SCOLARITÉ OBLIGATOIRE</b>								
a11	Total établissements publics et privés	(a12+a13)						
a12	Établissements publics							
a13	Tous établissements privés	(a14+a15)						
a14	Établissements privés dépendant de l'État							
a15	Établissements privés indépendants							

Tableau 4. Informations sur les programmes destinés aux élèves des classes ordinaires dans des établissements ordinaires, ventilées par catégories nationales, pour toutes les années de scolarité obligatoire

ÉLÈVES ENTRANT DANS LA CATÉGORIE NATIONALE 1 — Nom de la catégorie :

TYPE D'ÉTABLISSEMENT	NOMBRE DE CLASSES VISÉES	ÉLÈVES ENTRANT DANS LA CATÉGORIE NATIONALE		
		Total filles & garçons	Garçons	Filles
	1	2	3	4
<b>ENSEIGNEMENT PRIMAIRE OU ÉLÉMENTAIRE</b>		(3+4)		
a1	Total établissements publics et privés	(a2+a3)		
a2	Établissements publics			
a3	Tous établissements privés	(a4+a5)		
a4	Établissements privés dépendant de l'État			
a5	Établissements privés indépendants			
<b>ENSEIGNEMENT SECONDAIRE</b>				
a6	Total établissements publics et privés	(a7+a8)		
a7	Établissements publics			
a8	Tous établissements privés	(a9+a10)		
a9	Établissements privés dépendant de l'État			
a10	Établissements privés indépendants			
<b>TOUTES LES ANNÉES DE SCOLARITÉ OBLIGATOIRE</b>				
a11	Total établissements publics et privés	(a12+a13)		
a12	Établissements publics			
a13	Tous établissements privés	(a14+a15)		
a14	Établissements privés dépendant de l'État			
a15	Établissements privés indépendants			

ÉLÈVES ENTRANT DANS LA CATÉGORIE NATIONALE 2 – Nom de la catégorie :

Jusqu'à catégorie 20

Tableau 4 (suite). **Élèves de classes ordinaires dans des établissements ordinaires**


---

 ÉLÈVES ENTRANT DANS TOUTES LES CATÉGORIES NATIONALES CONSIDÉRÉES COMME RELEVANT DE LA DÉFINITION PAR LES "RESSOURCES"
 

---

NOTE : Les catégories supplémentaires devant figurer dans cette partie du tableau renvoient aux réponses à Q3 et Q4

TYPE D'ÉTABLISSEMENT	NOMBRE DE CLASSES VISÉES	PROPORTION DE CLASSES VISÉES	ÉLÈVES ENTRANT DANS LA CATÉGORIE NATIONALE		
			Total filles & garçons	Garçons	Filles
	81	82	83	84	85
<b>ENSEIGNEMENT PRIMAIRE OU ÉLÉMENTAIRE</b>			(84+85)		
a1	Total établissements publics et privés	(a2+a3)			
a2	Établissements publics				
a3	Tous établissements privés	(a4+a5)			
a4	Établissements privés dépendant de l'État				
a5	Établissements privés indépendants				
<b>ENSEIGNEMENT SECONDAIRE</b>					
a6	Total établissements publics et privés	(a7+a8)			
a7	Établissements publics				
a8	Tous établissements privés	(a9+a10)			
a9	Établissements privés dépendant de l'État				
a10	Établissements privés indépendants				
<b>TOUTES LES ANNÉES DE SCOLARITÉ OBLIGATOIRE</b>					
a11	Total établissements publics et privés	(a12+a13)			
a12	Établissements publics				
a13	Tous établissements privés	(a14+a15)			
a14	Établissements privés dépendant de l'État				
a15	Établissements privés indépendants				

Tableau 4 (suite). **Élèves de classes ordinaires dans des établissements ordinaires**

## ÉLÈVES ENTRANT DANS TOUTES LES CATÉGORIES NATIONALES DE BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS

NOTE : Les catégories supplémentaires devant figurer dans cette partie du tableau renvoient aux réponses à Q3 et Q4

TYPE D'ÉTABLISSEMENT		NOMBRE DE CLASSES VISÉES	PROPORTION DE CLASSES VISÉES	ÉLÈVES ENTRANT DANS LA CATÉGORIE NATIONALE		
				Total filles & garçons	Garçons	Filles
		86	87	88	89	90
<b>ENSEIGNEMENT PRIMAIRE OU ÉLÉMENTAIRE</b>				(84+85)		
a1	Total établissements publics et privés	(a2+a3)				
a2	Établissements publics					
a3	Tous établissements privés	(a4+a5)				
a4	Établissements privés dépendant de l'État					
a5	Établissements privés indépendants					
<b>ENSEIGNEMENT SECONDAIRE</b>						
a6	Total établissements publics et privés	(a7+a8)				
a7	Établissements publics					
a8	Tous établissements privés	(a9+a10)				
a9	Établissements privés dépendant de l'État					
a10	Établissements privés indépendants					
<b>TOUTES LES ANNÉES DE SCOLARITÉ OBLIGATOIRE</b>						
a11	Total établissements publics et privés	(a12+a13)				
a12	Établissements publics					
a13	Tous établissements privés	(a14+a15)				
a14	Établissements privés dépendant de l'État					
a15	Établissements privés indépendants					

Tableau 5. Informations sur les programmes destinés aux élèves relevant des catégories nationales, par niveau de la CITE, et pour toutes les années de scolarité obligatoire

		PROGRAMMES DES ÉCOLES SPÉCIALES				
TOTAL ÉTABLISSEMENTS PUBLICS ET PRIVÉS		TOTAL DES EFFECTIFS DANS L'ÉDUCATION PRÉ-PRIMAIRE (NIVEAU 0 DE LA CITE)	TOTAL DES EFFECTIFS DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (NIVEAU 1 DE LA CITE)	TOTAL DES EFFECTIFS DANS LE PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE (NIVEAU 2 DE LA CITE)	TOTAL DES EFFECTIFS DANS LE DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE (NIVEAU 3 DE LA CITE)	TOTAL DES EFFECTIFS DANS LE PRÉ-PRIMAIRE, LE PRIMAIRE ET LES DEUX CYCLES DU SECONDAIRE (NIVEAU 0, 1, 2 et 3 DE LA CITE)
		1	2	3	4	5 (1+2+3+4)
<b>Catégorie nationale</b>						
a1	CN1 :					
a2	CN2 :					
a3	CN3 :					
a4	CN4 :					
a5	CN5 :					
a6	CN6 :					
a7	CN7 :					
a8	CN8 :					
a9	CN9 :					
a10	CN10 :					
a21	Total toutes catégories nationales considérées comme relevant de la définition par les "ressources" (les catégories supplémentaires devant figurer dans cette partie du tableau renvoient aux réponses à Q3 et Q4)					
a22	Total toutes catégories nationales de besoins éducatifs particuliers (les catégories supplémentaires devant figurer dans cette partie du tableau renvoient aux réponses à Q3 et Q4)					

Tableau 5 (suite). Information sur les programmes destinés aux élèves relevant des catégories nationales, par niveau de la CITE, et pour toutes les années de scolarité obligatoire

		PROGRAMMES DES CLASSES SPÉCIALES DES ÉTABLISSEMENTS ORDINAIRES				
TOTAL ÉTABLISSEMENTS PUBLICS ET PRIVÉS		TOTAL DES EFFECTIFS DANS L'ÉDUCATION PRÉ-PRIMAIRE (NIVEAU 0 DE LA CITE)	TOTAL DES EFFECTIFS DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (NIVEAU 1 DE LA CITE)	TOTAL DES EFFECTIFS DANS LE PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE (NIVEAU 2 DE LA CITE)	TOTAL DES EFFECTIFS DANS LE DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE (NIVEAU 3 DE LA CITE)	TOTAL DES EFFECTIFS DANS LE PRÉ-PRIMAIRE, LE PRIMAIRE ET LES DEUX CYCLES DU SECONDAIRE (NIVEAU 0, 1, 2 et 3 DE LA CITE)
		6	7	8	9	10
Catégorie nationale		(6+7+8+9)				
a1	CN1 :					
a2	CN2 :					
a3	CN3 :					
a4	CN4 :					
a5	CN5 :					
a6	CN6 :					
a7	CN7 :					
a8	CN8 :					
a9	CN9 :					
a10	CN10 :					
a21	Total toutes catégories nationales considérées comme relevant de la définition par les "ressources" (les catégories supplémentaires devant figurer dans cette partie du tableau renvoient aux réponses à Q3 et Q4)					
a22	Total toutes catégories nationales de besoins éducatifs particuliers (les catégories supplémentaires devant figurer dans cette partie du tableau renvoient aux réponses à Q3 et Q4)					

Tableau 5 (suite). Informations sur les programmes destinés aux élèves relevant des catégories nationales, par niveau de la CITE, et pour toutes les années de scolarité obligatoire

## PROGRAMMES DES CLASSES ORDINAIRES DANS DES ÉTABLISSEMENTS ORDINAIRES

TOTAL ÉTABLISSEMENTS PUBLICS ET PRIVÉS		TOTAL DES EFFECTIFS DANS L'ÉDUCATION PRÉ- PRIMAIRE (NIVEAU 0 DE LA CITE)	TOTAL DES EFFECTIFS DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (NIVEAU 1 DE LA CITE)	TOTAL DES EFFECTIFS DANS LE PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE (NIVEAU 2 DE LA CITE)	TOTAL DES EFFECTIFS DANS LE DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE (NIVEAU 3 DE LA CITE)	TOTAL DES EFFEC- TIFS DANS LE PRÉ- PRIMAIRE, LE PRIMAIRE ET LES DEUX CYCLES DU SECONDAIRE (NIVEAU 0, 1, 2 et 3 DE LA CITE)
		11	12	13	14	15 (11+12+13+14)
<b>Catégorie nationale</b>						
a1	CN1 :					
a2	CN2 :					
a3	CN3 :					
a4	CN4 :					
a5	CN5 :					
a6	CN6 :					
a7	CN7 :					
a8	CN8 :					
a9	CN9 :					
a10	CN10 :					
a21	Total toutes catégories nationales considérées comme relevant de la définition par les "ressources"	(les catégories supplémentaires devant figurer dans cette partie du tableau renvoient aux réponses à Q3 et Q4)				
a22	Total toutes catégories nationales de besoins éducatifs particuliers	(les catégories supplémentaires devant figurer dans cette partie du tableau renvoient aux réponses à Q3 et Q4)				

Tableau 5 (suite). Informations sur les programmes destinés aux élèves relevant des catégories nationales, par niveau de la CITE, et pour toutes les années de scolarité obligatoire

## PROGRAMMES ENSEIGNÉS DANS TOUS LES CADRES ÉDUCATIFS

TOTAL ÉTABLISSEMENTS PUBLICS ET PRIVÉS		TOTAL DES EFFECTIFS DANS L'ÉDUCATION PRÉ-PRIMAIRE (NIVEAU 0 DE LA CITE)	TOTAL DES EFFECTIFS DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (NIVEAU 1 DE LA CITE)	TOTAL DES EFFECTIFS DANS LE PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE (NIVEAU 2 DE LA CITE)	TOTAL DES EFFECTIFS DANS LE DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE (NIVEAU 3 DE LA CITE)	TOTAL DES EFFECTIFS DANS LE PRÉ-PRIMAIRE, LE PRIMAIRE ET LES DEUX CYCLES DU SECONDAIRE (NIVEAU 0, 1, 2 et 3 DE LA CITE)
		16	17	18	19	20
Catégorie nationale		(1+6+11)	(2+7+12)	(3+8+13)	(4+9+14)	(16+17+18+19)
a1	CN1 :					
a2	CN2 :					
a3	CN3 :					
a4	CN4 :					
a5	CN5 :					
a6	CN6 :					
a7	CN7 :					
a8	CN8 :					
a9	CN9 :					
a10	CN10 :					
a21	Total toutes catégories nationales considérées comme relevant de la définition par les "ressources" (les catégories supplémentaires devant figurer dans cette partie du tableau renvoient aux réponses à Q3 et Q4)					
a22	Total toutes catégories nationales de besoins éducatifs particuliers (les catégories supplémentaires devant figurer dans cette partie du tableau renvoient aux réponses à Q3 et Q4)					

Tableau 6. Informations sur les effectifs d'étudiants, par âge

TOUTES CATÉGORIES NATIONALES RELEVANT DE LA DÉFINITION PAR LES "RESSOURCES"

Date de référence pour l'âge (jour/mois) /

NOTE : les catégories supplémentaires devant figurer dans cette partie du tableau renvoient aux réponses à Q3 et Q4

TOTAL ÉTABLISSEMENTS PUBLICS ET PRIVÉS		TOTAL DES EFFECTIFS DES ÉCOLES SPÉCIALES			TOTAL DES EFFECTIFS DES CLASSES SPÉCIALES DES ÉTABLISSEMENTS ORDINAIRES			TOTAL DES EFFECTIFS DES CLASSES ORDINAIRES DANS DES ÉTABLISSEMENTS ORDINAIRES			TOTAL DES EFFECTIFS DANS TOUS LES CADRES ÉDUCATIFS		
		Total garçons et filles	Garçons	Filles	Total garçons et filles	Garçons	Filles	Total garçons et filles	Garçons	Filles	Total garçons et filles	Garçons	Filles
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
		(2+3)			(5+6)			(8+9)			(11+12) (2+5+8) (3+6+9)		
<b>GROUPES D'ÂGE</b>													
a1	Total tous groupes d'âge	(a2 à a14)+a20											
a2	Moins de 3 ans												
a3	3 ans												
a4	4 ans												
a5	5 ans												
a6	6 ans												
a7	7 ans												
a8	8 ans												
a9	9 ans												
a10	10 ans												
a11	11 ans												
a12	12 ans												
a13	13 ans												
a14	14 ans												
a15	15 ans												
a16	16 ans												
a17	17 ans												
a18	18 ans												
a19	19 ans												
a20	Sous-total 15-19 ans	(a15 à a19)											
a21	Sous-total années de scolarité obligatoire												

Tableau 6 (suite). Informations sur les effectifs d'étudiants, par âge

## TOUTES CATÉGORIES NATIONALES DE BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS

Date de référence pour l'âge (jour/mois) /

NOTE : les catégories supplémentaires devant figurer dans cette partie du tableau renvoient aux réponses Q3 et Q4

TOTAL ÉTABLISSEMENTS PUBLICS ET PRIVÉS	TOTAL ÉTABLISSEMENTS PUBLICS ET PRIVÉS	TOTAL DES EFFECTIFS DES ÉCOLES SPÉCIALES			TOTAL DES EFFECTIFS DES CLASSES SPÉCIALES DES ÉTABLISSEMENTS ORDINAIRES			TOTAL DES EFFECTIFS DES CLASSES ORDINAIRES DANS DES ÉTABLISSEMENTS ORDINAIRES			TOTAL DES EFFECTIFS DANS TOUS LES CADRES ÉDUCATIFS		
		Total garçons et filles	Garçons	Filles	Total garçons et filles	Garçons	Filles	Total garçons et filles	Garçons	Filles	Total garçons et filles	Garçons	Filles
		13 (14+15)	14	15	16 (17+18)	17	18	19 (20+21)	20	21	22 (23+24)	23 (14+17+20)	24 (15+18+21)
<b>GROUPES D'ÂGE</b>													
a1	Total tous groupes d'âge (a2 à a14)+a20												
a2	Moins de 3 ans												
a3	3 ans												
a4	4 ans												
a5	5 ans												
a6	6 ans												
a7	7 ans												
a8	8 ans												
a9	9 ans												
a10	10 ans												
a11	11 ans												
a12	12 ans												
a13	13 ans												
a14	14 ans												
a15	15 ans												
a16	16 ans												
a17	17 ans												
a18	18 ans												
a19	19 ans												
a20	Sous-total 15-19 ans (a15 à a19)												
a21	Sous-total années de scolarité obligatoire												

Tableau 7. **Ressources relatives consacrées aux besoins éducatifs particuliers**

TOUTES LES CATÉGORIES NATIONALES CONSIDÉRÉES COMME RELEVANT DE LA DÉFINITION PAR "RESSOURCES"

NOTE : les catégories supplémentaires devant figurer dans cette partie du tableau renvoient aux réponses à Q3 et Q4

		PERSONNEL			Ressources financières
		Enseignants	Personnel technique	Aide indirecte	
		1	2	3	4
<b>ENSEIGNEMENT PRIMAIRE OU ÉLÉMENTAIRE</b>					
a1	Programmes des écoles spéciales				
a2	Classes spéciales dans établissements ordinaires				
a3	Classes ordinaires dans établissements ordinaires				
<b>ENSEIGNEMENT SECONDAIRE</b>					
a4	Programmes des écoles spéciales				
a5	Classes spéciales dans établissements ordinaires				
a6	Classes ordinaires dans établissements ordinaires				

Tableau 7 (suite). Ressources relatives consacrées aux besoins éducatifs particuliers, pour les catégories transnationales A, B et C (relevant de la définition par les "ressources")

TOUTES LES ANNÉES DE SCOLARITÉ OBLIGATOIRE

		PERSONNEL			Ressources financières
		Enseignants	Personnel technique	Aide indirecte	
		1	2	3	4
<b>CATÉGORIE TRANSNATIONALE A</b>					
a7	Programmes des écoles spéciales				
a8	Classes spéciales dans établissements ordinaires				
a9	Classes ordinaires dans établissements ordinaires				
<b>CATÉGORIE TRANSNATIONALE B</b>					
a10	Programmes des écoles spéciales				
a11	Classes spéciales dans établissements ordinaires				
a12	Classes ordinaires dans établissements ordinaires				
<b>CATÉGORIE TRANSNATIONALE C</b>					
a13	Programmes des écoles spéciales				
a14	Classes spéciales dans établissements ordinaires				
a15	Classes ordinaires dans établissements ordinaires				

Tableau 7 (suite). **Ressources relatives consacrées aux besoins éducatifs particuliers, pour toutes les catégories nationales considérées comme relevant de la définition par les "ressources"**

TOUTES LES ANNÉES DE SCOLARITÉ OBLIGATOIRE

		PERSONNEL			Ressources financières
		Enseignants	Personnel technique	Aide indirecte	
		1	2	3	4
<b>TOUTES CATÉGORIES TRANSNATIONALES CONFONDUES</b>					
<b>a16</b>	Programmes des écoles spéciales				
<b>a17</b>	Classes spéciales dans établissements ordinaires				
<b>a18</b>	Classes ordinaires dans établissements ordinaires				

## NOTES SUR LES TABLEAUX DE DONNÉES

### **Note initiale destinée aux systèmes n'ayant pas recours à des catégories de besoins éducatifs particuliers dans la collecte de données**

Les tableaux de données partent de l'hypothèse qu'il existe des données sur les catégories nationales appliquées aux programmes destinés aux étudiants ayant des besoins éducatifs particuliers. Si vous-même ne procédez pas à ce type de collecte, il est certain que vous aurez du mal à répondre ! Mais il est possible d'utiliser ces tableaux de manière ingénieuse pour présenter dans ce cadre une information utile. Vous êtes invité à recourir à des **estimations** ou à remplacer le terme "catégorie" par l'équivalent utilisé dans votre système et à recourir de manière intensive aux **notes** (voir feuille d'annotation en annexe 5).

### **Notes générales**

Les tableaux sont à la fois beaucoup moins complexes et substantiellement plus difficiles à remplir qu'on ne pourrait le croire à première vue. Ils sont moins complexes, dans la mesure où le grand nombre de catégories nationales possibles de besoins éducatifs particuliers incitera dans bien des cas à répondre "sans objet". L'information demandée est parfois très pointue et certains systèmes de collecte nationaux sont en mesure de la fournir, d'autres pas. Ils sont difficiles à remplir parce que même si l'on a tenté dans toute la mesure du possible de prendre en compte les méthodes nationales dans l'appel des données il se posera inévitablement des problèmes d'interprétation étant donné la grande diversité des systèmes et des terminologies.

On s'inspirera des principes généraux suivants :

- Lorsque le tableau correspond au système national, compléter dans la mesure du possible toutes les cases.
- L'information demandée est parfois la synthèse de renseignements fournis en d'autres endroits (les cases correspondantes sont signalées par un grisé dans le tableau). Il peut se faire que cette synthèse reste possible même si vous n'avez pu compléter certaines cases. Si par exemple vos données ne sont pas ventilées par sexe, la case correspondant au total "hommes + femmes" reste utilisable.

Lorsque les statistiques existantes ne permettent pas de remplir certaines cases, certaines parties de tableaux ou certains tableaux, vous êtes prié de fournir toute autre information, puisée dans une enquête par échantillonnage, dans un projet, etc., que vous jugerez utile.

### **Variations dans le nombre de catégories nationales de besoins éducatifs particuliers**

On observe des écarts considérables d'un pays à l'autre dans le nombre de catégories de besoins éducatifs particuliers retenues dans la collecte des données. Le questionnaire est conçu pour des systèmes utilisant jusqu'à 20 catégories (15 catégories nationales possibles de besoins éducatifs particuliers [O3], et cinq catégories correspondant à la définition par les "ressources" [O4]). Si l'on avait utilisé le même nombre de catégories nationales dans les tableaux de données ces derniers auraient été très complexes ; la plupart des pays ne disposant guère de plus de 10 catégories nationales, les tableaux ont été conçus de manière à faire apparaître jusqu'à 10 catégories. Pour les systèmes dans lesquels il existe plus de

10 catégories nationales, des tableaux complémentaires ont été prévus pour 20 catégories au total. *Ne pas tenir compte des tableaux complémentaires pour faire figurer 10 ou moins de 10 catégories nationales.*

### Variations à l'intérieur d'un même pays

Nous avons bien conscience du fait que dans certains cas il existera des écarts marqués d'une région à l'autre dans l'offre de prestations destinées aux besoins éducatifs particuliers (c'est le cas par exemple aux États-Unis et en Suisse où le deuxième niveau de l'Administration dispose d'une marge de manœuvre importante dans le domaine de l'enseignement). Les tableaux de collecte des données demandent les moyennes nationales, mais il est suggéré de signaler en note ces écarts régionaux.

Si vous disposez d'une information plus complète (par exemple de statistiques ventilées par régions ou par États), il est suggéré de la faire figurer *en sus* des données nationales. On pourra à cette fin reproduire les formulaires utilisés pour les données nationales, en en modifiant l'intitulé.

### Notes techniques relatives au traitement des tableaux

Il s'agit de notes s'inspirant des directives de la Collecte de données UEO, mais considérablement simplifiées. Il serait bon d'avoir constamment à l'esprit les points suivants, qui sont essentiels :

**Ne pas** laisser de cases en blanc. Chaque case doit être complétée soit par un code de validation, soit par un des codes énumérés ci-dessous qui signalent l'absence de données. **CEPENDANT, SI VOUS REPORTER MOINS DE 10 CATÉGORIES NATIONALES (comme indiqué dans les réponses aux questions Q3 et Q4) IL EST POSSIBLE, POUR LES TABLEAUX 2, 3 et 4, DE NE REMPLIR ET RETOURNER QUE LES FEUILLETS CORRESPONDANT AU NOMBRE DE CATÉGORIES INDIQUÉES.**

**Ne pas** entrer de valeur numérique autre que celle qui correspond au code d'absence (voir ci-dessous). Ne pas utiliser de signes spéciaux (entrer uniquement 8 par exemple, et non '8' ou "8")

**Ne pas** utiliser le 0 (zéro) comme code d'absence ; utiliser "sans objet" ou "valeur zéro" (voir ci-dessous)

Vérifier la cohérence interne et externe des données. On trouvera dans les tableaux de collecte de données des indications sur la manière de procéder. Dans le cas des sous-totaux par exemple, la rubrique correspondant à ces données est généralement indiquée par le code de la colonne ou de la rangée.

Sauf indication contraire, **SEULS LES ÉTUDIANTS À TEMPS PLEIN** sont pris en compte dans les tableaux.

### Codes d'identification

Il a été assigné un code à chacun des colonnes et des rangées. L'identification d'une case peut se faire en utilisant exclusivement l'intitulé du tableau, le code-colonne et le code-rangée.

### Cases grisées et cases blanches

Les *cases non grisées* (blanches) sont des cases de base qui doivent être remplies soit avec une donnée numérique validée, soit avec un code d'absence.

Les cellules *grisées* sont celles qui sont dérivées des cases de base.

### Note sur le codage de l'absence de données

Une utilisation correcte des codes d'absence est **essentielle** si l'on veut que les données soient complètes. Il est demandé dans les analyses et dans les comptes-rendus statistiques d'indiquer les différents motifs d'absence de données et l'on doit donc retrouver cette distinction dans les tableaux.

Chaque case pour laquelle il n'existe pas de données validées doit se voir assigner l'un des cinq codes d'absence suivants :

- a* Sans objet
- m* donnée non disponible
- n* Ordre de grandeur négligeable ou nul
- x* Donnée incluse sous une autre rubrique/dans une autre colonne du tableau.

**Catégorie sans objet (a)**

Lorsqu'une rubrique ou une case ne présente aucune pertinence pour le système éducatif de votre pays, porter le code **a** dans toutes les cases figurant dans la rubrique correspondante (ou dans la classification internationale). Cela signifie que les données de ces rubriques n'existent pas, même virtuellement.

- Par exemple, si vous avez cinq catégories nationales de besoins éducatifs particuliers, il faut inscrire la mention "sans objet" dans les tableaux 2, 3 et 4 pour les informations demandées à propos des catégories 6, 7, 8, 9, et 10.

Mais le code **a** ne doit pas être utilisé pour signaler un défaut de données ou le fait que ces données figurent sous une autre rubrique, même si la rubrique est pertinente.

- Par exemple, dans un pays où il n'existe pas d'enseignement privé, il convient d'inscrire **a** dans l'ensemble des cases faisant référence à un établissement privé indépendant.

Inversement, s'il existe effectivement un enseignement privé, mais si l'on ne dispose pas des données correspondantes, il convient d'utiliser un autre code d'absence.

- Par exemple, si les données relatives à l'enseignement privé incluent les données relatives aux établissements privés indépendants, la sous-rubrique "établissements privés indépendants" doit être codée à l'aide du signe correspondant à "figurant sous une autre rubrique".

Il vous est demandé un commentaire sur les catégories qui ne s'appliquent pas à votre système éducatif.

**Données manquantes (m)**

Il arrive que les données correspondant à certaines catégories de la classification fassent globalement défaut et qu'elles ne figurent pas dans d'autres cases (même si théoriquement, elles pourraient faire l'objet d'une collecte). Dans ce cas, on inscrit le code **m** dans toutes les cases que regroupe la rubrique correspondante.

Mais si les données correspondant à ces rubriques sont regroupées sous une autre rubrique ou figurent dans le total par rangées ou par colonne correspondant, utiliser le code **x** au lieu du code **m**.

**Ordre de grandeur nulle (n) ou négligeable (n...)**

Si la valeur numérique d'une donnée est égale à zéro, inscrire le code "**n**" dans la case correspondante.

Lorsqu'une rubrique est sans objet, ce qui se traduirait normalement par un zéro dans les cases correspondantes, utiliser le code **a** ("sans objet") et non le code **n**.

Ne pas utiliser le signe 0 (zéro) pour indiquer une valeur numérique nulle.

Dans d'autres cas, les données peuvent faire défaut, alors que l'on sait que leur ordre de grandeur est négligeable par rapport aux autres variables de la rubrique. Dans ce cas, le codage est "**n <ordre de grandeur>**" ( donc **n** suivi d'une estimation de l'ordre de grandeur).

Si par exemple, on estime que la valeur à porter est inférieure à 120, on codera “**n120**”.

Cette indication est importante pour les comparaisons internationales, car de toute évidence une valeur numérique qui peut paraître négligeable aux États-Unis peut être appréciée différemment au Luxembourg.

Il peut se faire par exemple qu'un pays ait un nombre très réduit d'écoles privées indépendantes sur lesquelles il procède à la collecte de données, mais sache par ailleurs que le nombre des enseignants employés dans ce type d'établissement est inférieur à 120, alors qu'on recense 325 000 enseignants dans les établissements publics ou privés dépendant de l'État. Dans ce cas, il conviendra de porter le code **n120** dans la rubrique “personnel enseignants des établissements privés indépendants”.

### **Données figurant sous une autre rubrique (x)**

Il arrive (même lorsque la rubrique est pertinente) que les données correspondantes fassent défaut parce qu'elles figurent sous d'autres rubriques du tableau. C'est ce qui se produit la plupart du temps lorsqu'il y a absence de données pour certaines sous-rubriques et que l'on ne peut fournir que des totaux ou des sous-totaux. La case recherchée peut donc se trouver dans une autre colonne, dans une autre rangée, ou bien à la fois dans une rangée *et* dans une colonne différentes.

Si les données font défaut pour certaines sous-rubriques mais qu'elles figurent dans le total par rangées ou par colonne correspondant, utiliser alors le code **x** dans toutes les cases correspondantes. Veuillez fournir une annotation écrite séparée qui indiquera la ou les rubriques auxquelles les données appartiennent.

En cas d'absence de pertinence de la rubrique, ne pas utiliser le code “**x**”, mais bien le code “**a**”.

### **Données provisoires ou estimations**

Dans certains cas, les pays ne disposent pas toujours des données correspondant à certaines catégories de variables ; mais ils ont la possibilité de fournir des estimations ou bien une valeur de substitution provisoire. En voici des exemples :

- Un pays qui ne collecte pas de données par rapport à telle ou telle variable peut procéder à une estimation fondée sur les relations entre d'autres variables.
- Un pays qui ne dispose pas de données au niveau d'agrégation souhaité peut, pour aboutir à des données agrégées, se fonder sur les relations avec d'autres variables (les chiffres qui font défaut à l'échelon national par exemple peuvent être inférés à partir des données existant à l'échelon de la région ou de l'État).
- Les données peuvent n'exister que par rapport à certaines sous-populations, mais il reste possible de procéder à des estimations sur les autres populations (on dispose par exemple de données sur les établissements d'enseignement public ou sur les établissements privés dépendant de l'État, mais pas sur les écoles privées indépendantes).
- Les données correspondant à l'année de la collecte peuvent faire défaut, mais on peut néanmoins fournir une estimation provisoire sur la base des données des années antérieures.

Il est essentiel que les fournisseurs de données fassent tout leur possible pour aboutir dans ces cas à des estimations correctes. En cas d'absence de données pour telle ou telle rubrique, on se trouve souvent placé devant l'impossibilité d'utiliser les données correspondant à l'ensemble de la variable ou bien devant l'obligation de procéder à des estimations grossières sur les données manquantes au moment de l'analyse. Il va de soi que dans la mesure où ces estimations se font à l'échelon central sans le complément d'information que les pays seraient en mesure de fournir le résultat est souvent problématique.

- Lorsqu'un pays ne disposant pas par exemple de données sur ses établissements d'enseignement privé indépendant se contente de fournir les données relatives aux établissements publics et aux établissements privés sous tutelle, les données relatives à ce pays souffriront d'une distorsion. Il sera alors impossible de prendre en compte ces données dans les comparaisons internationales et de procéder aux ajustements nécessaires. Mais si ce pays est en

mesure de fournir une estimation par rapport à l'enseignement privé indépendant, on sera en mesure de procéder aux ajustements correspondants pour les besoins de l'analyse comparative internationale.

Lorsque les données fournies sont provisoires ou estimées ou s'il existe un hiatus entre les définitions internationales et les définitions utilisées à l'échelon national, les fournisseurs de données sont priés de le signaler systématiquement.

Les estimations doivent être précédées d'un "e" dans la case correspondante et donner lieu à un **appel de note** (voir ci-dessous).

Exemple

e 240	

### Notes

Si vous souhaitez commenter les valeurs portées dans telle ou telle case, vous devrez prévoir une note. Les notes doivent être présentées sur une "Feuille d'annotation" séparée (annexe 5). Doivent y figurer la référence du tableau et de la (des) case(s) sous forme de la lettre et du chiffre codant la rangée et la colonne sur la feuille.

Exemple :

**Tableau 2 (extrait)**

		NOMBRE D'ÉTABLISSEMENTS	PERSONNEL ENSEIGNANT
		1	2
TYPE D'ÉTABLISSEMENT			(3+4)
a1	Total établissements publics et privés	(a2+a3)	
a2	Etablissements publics	e240	

La mention "e240" se trouve dans la rangée a2 et dans la colonne 1 et sa référence sur la feuille d'annotation sera donc : Tableau 2 a2/1. S'il y a plusieurs cases, on aura par exemple a2-a6/1 ou a5/6-10, etc.

Il convient de signaler systématiquement en note le fait que les données fournies s'appuient sur des estimations et de donner la base de l'estimation. Mais on peut également recourir aux notes pour commenter les données fournies (ou leur absence).

Les notes permettent par exemple aux fournisseurs de données de :

- commenter les écarts nationaux par rapport aux définitions internationales sur lesquelles s'appuient les variables et les intitulés de rubrique ;
- signaler une opération d'estimation et de renseigner sur la procédure d'estimation utilisée pour les données provisoires et approchées (notamment sur la méthode de calcul dans le cas de valeurs agrégées ou tirées d'autres variables) ;
- donner une évaluation concernant la précision des estimations.

### Notes individuelles concernant les Tableaux

Tableau 1. Informations sur les années de scolarité obligatoire

On entend par SCOLARITÉ OBLIGATOIRE la période pendant laquelle la fréquentation d'une école est rendue obligatoire par la loi. Une école est un établissement dont la fonction essentielle est l'éducation. Dans le domaine des besoins éducatifs particuliers, il peut être fait appel à divers établissements appelés centres, unités, etc. et écoles.

Ce tableau demande à être complété à l'aide de données concernant les années de scolarité obligatoire des élèves inscrits dans un programme d'enseignement spécial, intégré ou non, avec mention des données correspondantes pour la scolarité normale. Il peut se faire que ces années de scolarité soient les mêmes dans les deux cadres, mais ce n'est pas le cas dans tous les pays. Si la scolarité n'est pas obligatoire dans votre système, il convient de prévoir une note précisant ce point et les critères selon lesquels ont été déterminés l'âge de début de la scolarité et l'âge de fin d'études, qui doivent se rapprocher autant que possible d'un équivalent de la scolarité obligatoire applicable à votre système.

DATE/PÉRIODE DE RÉFÉRENCE DE LA COLLECTE DE DONNÉES (MOIS ET ANNÉE). Il s'agit de la date ou de la période pendant laquelle on a procédé au recensement des établissements, des étudiants, du personnel, etc., ou à la collecte de données statistiques. L'**année de référence** sera probablement pour vous **1996**, car l'on part du principe que les statistiques correspondantes ont été intégralement analysées dans la plupart des pays. Si les données dont vous disposez concernent l'année précédente, prière d'entrer ces données et dans la mesure du possible de fournir des **estimations** pour l'année 1996. Si la plupart des données ont pour période de référence 1996, alors que sur certains points vous n'avez à votre disposition que les données correspondant à l'année précédente, faites figurer les données de 1996 partout où cela est possible et signalez les tableaux pour lesquels vous avez utilisé des données antérieures, tout en fournissant là encore des **estimations** concernant 1996.

AGE THÉORIQUE DE DÉBUT DE LA SCOLARITÉ (ENSEIGNEMENT PRIMAIRE OU ÉLÉMENTAIRE). Il s'agit de l'âge légal ou réglementaire d'entrée dans le premier cycle obligatoire d'enseignement scolaire. Il correspond au début de la première année de ce cycle. La pré-scolarité est par définition exclue.

AGE THÉORIQUE DE FIN DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE OU ÉLÉMENTAIRE. Il s'agit de l'âge de l'âge légal ou réglementaire de la fin du premier cycle de la scolarité obligatoire. Il correspond au début de la dernière année du cycle.

AGE THÉORIQUE DE FIN D'ÉTUDES (OU DE LA SCOLARITÉ OBLIGATOIRE). Il s'agit de l'âge légal ou réglementaire de la fin de la scolarité obligatoire ou de la période de scolarisation requise. Il correspond au début de la dernière année du cycle. Il est fonction de la durée théorique des études, sous réserve d'une scolarisation à temps plein et de l'absence de redoublements. On ne prendra pas en compte les stades ultérieurs de l'éducation, qui ne sont pas obligatoirement suivis par tous les étudiants.

On notera qu'il peut exister un écart non négligeable entre l'âge théorique et l'âge typique. S'il existe des différences régionales dans l'âge théorique ou des différences par rapport à d'autres critères, prière d'indiquer la moyenne pondérée des âges théoriques.

ANNÉES DE SCOLARITÉ OBLIGATOIRE. Il s'agit des années comprises entre **l'âge théorique de début et l'âge théorique de fin** de la scolarité obligatoire. Cette période couvre en règle générale la scolarité primaire et une partie du cycle secondaire, mais l'âge et le système d'organisation sont différents d'un pays à l'autre et parfois d'une filière à l'autre.

PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE. Il s'agit des programmes dispensés dans les classes habituelles des établissements d'enseignement ordinaires.

PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT SPÉCIAL DES ÉTABLISSEMENTS SPÉCIALISÉS. Il s'agit de programmes destinés aux étudiants ayant des besoins éducatifs particuliers inscrits dans un établissement spécial (donc dans un cadre séparé).

PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT SPÉCIAL DANS LES CLASSES SPÉCIALES D'UN ÉTABLISSEMENT ORDINAIRE. Il s'agit de programmes destinés aux étudiants ayant des besoins éducatifs particuliers dispensés dans des classes ou unités spéciales rattachées à un établissement ordinaire. Pour qu'une classe ou une unité soient réputées "spéciales", il faut qu'elles dépendent administrativement d'un établissement ordinaire. En cas d'administration séparée, l'unité est classée dans la catégorie "école spéciale".

PROGRAMMES DESTINÉS AUX ÉTUDIANTS AYANT DES BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS DISPENSÉS DANS UNE CLASSE ORDINAIRE D'UN ÉTABLISSEMENT ORDINAIRE. Il s'agit de programmes destinés aux étudiants ayant des besoins éducatifs particuliers dispensés dans le cadre d'une classe ordinaire d'un établissement ordinaire.

Tableau 2. Informations sur les programmes destinés aux élèves des écoles spéciales classées en fonction des catégories nationales

Pour ce tableau, il est demandé de fournir des données sur le nombre d'étudiants et d'enseignements des établissements classés dans la catégorie des écoles spéciales en fonction de la classification nationale des enseignements spéciaux.

TOUTES LES ANNÉES DE SCOLARITÉ OBLIGATOIRE s'entendent depuis "l'âge théorique de début de l'enseignement primaire ou élémentaire" jusqu'à "l'âge théorique de fin d'études ou de la scolarité obligatoire", comme précisé au tableau 1 sous "Programmes couvrant les besoins éducatifs particuliers dans une école spéciale". Seules ces années sont prises en considération car les travaux pilotes ont révélé le caractère relativement inadéquat des données sur les besoins d'enseignement spécial aux stades préscolaire et post-obligatoire.

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE OU ÉLÉMENTAIRE s'entend depuis "l'âge théorique de début de l'enseignement primaire ou élémentaire" jusqu'à "l'âge théorique de fin de l'enseignement primaire ou élémentaire", comme précisé au tableau 1 sous "Programmes couvrant les besoins éducatifs particuliers dans une école spéciale".

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE s'entend depuis "l'âge théorique de fin de l'enseignement primaire ou élémentaire" jusqu'à "l'âge théorique de fin d'études ou de la scolarité obligatoire", comme précisé au tableau 1 sous "Programmes couvrant les besoins éducatifs particuliers dans une école spéciale".

IMPORTANT : Il vous est demandé d'utiliser les catégories de besoins éducatifs particulier que vous utilisez dans la collecte de données sur votre propre système éducatif (conformément aux réponses données en Q2 et Q3) ET en Q3 (catégories nationales que vous estimez entrer dans le cadre de la définition par les "ressources", même si elles n'entrent pas dans le cadre de votre définition des besoins éducatifs particuliers). Il convient d'entrer dans ce tableau l'ensemble des catégories nationales de besoins éducatifs particuliers (donc aussi bien celles que vous jugez relever de la définition par les "ressources" que les autres).

Par exemple, si vous avez indiqué :

- 1) en Q3 que vous utilisez *cinq* catégories nationales de besoins éducatifs particuliers, et vous estimez que les quatre premières relèvent de la définition par les "ressources" mais pas la cinquième, ET
- 2) en Q4, qu'il existe *une* autre catégorie nationale que vous jugez relever de la définition par les "ressources", mais non pas de votre définition des besoins éducatifs particuliers, ALORS
- 3) il convient d'entrer dans le tableau 2 l'ensemble de ces *six* catégories nationales.

Si le nombre des catégories nationales est supérieure à dix, prière de prévoir le nombre de photocopies correspondant et de les numéroter.

Note : **catégorisation multiple**. Nous avons conscience du fait que certains systèmes de classification se prêtent à des catégorisations multiples (un étudiant peut par exemple être classé dans deux ou plus de deux catégories, ou bien figurer sous forme de nombre fractionnaire dans des catégories séparées ; on peut également créer plusieurs catégories multiples pour les combinaisons relativement fréquentes). Il convient de commenter en note et d'expliquer toutes les catégorisations multiples autres que les catégories familières (sourd-muet par exemple).

ÉTABLISSEMENTS PUBLICS. Il s'agit des établissements d'enseignement contrôlés et administrés directement par les autorités éducatives ou par un organisme d'état, ou encore par une instance de gestion (Conseil scolaire, comité, etc. ;), dont la plupart des membres sont soit nommés par une instance publique soit élus au suffrage public.

ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS. Il s'agit d'établissements d'enseignement contrôlés et administrés par une organisation non gouvernementale (Église, syndicat ou entreprise) ou dont le directoire est constitué pour l'essentiel de personnes non nommées par une instance publique.

**Dans de nombreux pays, diverses institutions privées apportent une contribution significative aux besoins éducatifs particuliers. Lorsqu'une telle contribution existe, il est demandé de mettre tout en œuvre pour intégrer les données correspondantes (ou bien le cas échéant une base d'estimation). Si ces données ne sont pas accessibles, prière de le signaler en note.**

ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS DÉPENDANTS DE L'ÉTAT. Le critère est le degré de dépendance par rapport aux sources privées de financement. On considère qu'un établissement dépend de l'État s'il perçoit d'instances publiques plus de 50 % de son financement de base. On désigne par financement de base les crédits couvrant les prestations éducatives de base. En sont exclus les droits et recettes provenant de prestations annexes, telles que les repas et le logement. En outre, un établissement doit être considéré comme dépendant de l'État si son personnel enseignement est rémunéré par une instance publique, soit directement, soit par l'intermédiaire de l'Administration.

ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS INDÉPENDANTS. Il s'agit d'établissements privés dont le financement ne provient pas à plus de 50 % d'une instance publique et dont le personnel enseignement n'est pas rémunéré par une instance publique, soit directement soit par l'intermédiaire de l'Administration.

Ici (comme dans les tableaux suivants) la réponse ne doit pas être limitée aux établissements recevant une aide du ministère de l'éducation ou d'une direction de l'enseignement si d'autres ministères (Affaires sociales, Emploi ou Travail par exemple) interviennent en faveur des besoins éducatifs particuliers. Lorsque cette intervention est connue, il est demandé d'intégrer dans la mesure du possible les données correspondantes ( appuyées le cas échéant sur une estimation). Si ces données ne sont pas accessibles, prière de le signaler en note.

NOMBRE D'ÉTABLISSEMENTS. Sont pris en compte les établissements spécialisés inscrivant des étudiants relevant de cette catégorie de besoins éducatifs particuliers. Un établissement qui se consacre entièrement à l'enseignement spécial compte pour une unité entière. Un établissement accueillant des étudiants de plusieurs catégories sera représenté par une fraction proportionnelle.

Un établissement ayant par exemple 50 % de ses étudiants dans la catégorie 1, 30 % dans la catégorie 3 et 20 % dans la catégorie 4 se verra attribuer 0.5 pour la catégorie 1, 0.3 pour la catégorie 3 et 0.2 pour la catégorie 4.

PERSONNEL ENSEIGNANT. Il s'agit des personnes dont l'activité professionnelle implique la transmission de savoirs, d'attitudes et de savoir-faire correspondant à un programme d'enseignement précis. Le niveau de qualification de l'enseignant n'entre pas en ligne de compte. Sont à exclure : les personnes n'ayant pas de charge d'enseignement ; les personnes travaillant occasionnellement ou à titre bénévole ; et les personnes assurant auprès des étudiants des prestations autres que celles de l'enseignement institutionnel. Ne sont pas pris en compte les postes de responsabilité ne comportant pas de charge d'enseignement. On comptabilisera les membres du personnel assurant à la fois des tâches administratives et des tâches pédagogiques au prorata de ces tâches, si cela est possible ; en cas d'impossibilité, on recensera parmi le personnel enseignant les personnes qui consacrent à l'enseignement la majorité de leurs heures de travail. Dans les établissements accueillant des étudiants relevant de plusieurs catégories de besoins éducatifs particuliers, le calcul au prorata est également souhaitable.

PERSONNEL A TEMPS PLEIN. Ne sont pris en compte que les personnes assurant un enseignement à temps plein pour une catégorie précise de besoins éducatifs particuliers.

ÉQUIVALENTS TEMPS PLEIN. Il s'agit exclusivement d'enseignants n'enseignant pas à temps plein. Sont prises en compte les personnes assurant, outre l'enseignement, d'autres tâches, les personnes employées pour un enseignement à temps partiel, et celles qui assurent un enseignement destiné à plusieurs catégories d'étudiants à besoins éducatifs particuliers. Leur contribution devra être évaluée au prorata.

C'est ainsi que pour un directeur consacrant 20 % de son temps à l'enseignement, trois enseignants y consacrant 40 % de leur temps et trois enseignants à temps partiel recrutés à mi-temps, on aboutira à 2.9 équivalents plein temps ( $0.2 + [3 \times 0.4] + [3 \times 0.5]$ ).

EFFECTIFS ÉTUDIANTS. Il s'agit du décompte des étudiants inscrits au cours de la période de référence. Chaque étudiant inscrit dans le un programme d'enseignement ne doit être décompté qu'une seule fois. On part de l'hypothèse que tous les étudiants sont inscrits à temps plein. Prière de faire une note dans le cas contraire. Les élèves passant une partie de leur temps dans un établissement ordinaire ou dans un autre cadre doivent être décomptés sur la base d'un temps plein, à moins qu'en vertu d'une convention formelle cet étudiant ne soit inscrit dans un deuxième établissement, le calcul se faisant alors au prorata.

La dernière feuille du tableau comporte deux paragraphes de synthèse. Dans le premier, on s'intéresse au total des effectifs étudiants entrant dans les catégories nationales considérées comme relevant de la définition par les "ressources" (donc celles pour lesquelles il a été répondu "OUI" dans la colonne de droite du point Q3 ET celles du point Q4). Le dernier paragraphe s'intéresse au total des effectifs étudiants appartenant à l'ensemble des catégories nationales de besoins éducatifs particuliers, telles qu'elles figurent en Q3 (qu'elles entrent ou non dans le cadre de la définition par les "ressources").

Tableau 3. Informations sur les programmes destinés aux élèves de classes spéciales dans un établissement ordinaire, avec ventilation par catégories nationales.

Ce tableau sollicite la même information que le Tableau 2. Mais on s'intéresse ici aux classes spéciales des établissements ordinaires. Les rubriques générales sont les mêmes. **EN PARTICULIER, IL CONVIENT DE REPORTER LES MÊMES CATÉGORIES NATIONALES QU'AU TABLEAU 2.**

TOUTES LES ANNÉES DE SCOLARITÉ OBLIGATOIRE s'entendent depuis "l'âge théorique de début de l'enseignement primaire ou élémentaire" jusqu'à "l'âge théorique de fin d'études ou de la scolarité obligatoire", comme précisé au tableau 1 sous "Programmes couvrant les besoins éducatifs particuliers dans des classes spéciales d'un établissement ordinaire".

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE OU ÉLÉMENTAIRE s'entend depuis "l'âge théorique du début de l'enseignement primaire ou élémentaire" jusqu'à "l'âge théorique de fin de l'enseignement primaire ou élémentaire", comme précisé au tableau 1 sous "Programmes couvrant les besoins éducatifs particuliers dans des classes spéciales d'un établissement ordinaire".

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE s'entend depuis "l'âge théorique de fin de l'enseignement primaire ou élémentaire" jusqu'à "l'âge théorique de fin d'études ou de la scolarité obligatoire", comme précisé au tableau 1 sous "Programmes couvrant les besoins éducatifs particuliers dans des classes spéciales d'un établissement ordinaire".

CLASSES SPÉCIALES. Il s'agit de programmes destinés aux étudiants ayant des besoins éducatifs particuliers qui sont organisés dans le cadre d'une classe ou d'une unité spéciales dans un établissement ordinaire. Pour qu'on puisse parler de classe spéciale, il faut que les étudiants soient inscrits dans cet établissement ordinaire et que la classe soit administrée par l'administration de l'établissement. Si ces conditions ne sont pas remplies, il s'agit alors d'une classe ou d'une unité séparées qui doivent être entrées dans le Tableau 2 ci-dessus à la rubrique "Écoles spéciales". Lorsque des étudiants inscrits dans une classe spéciale passent une partie de leur temps scolaire dans une classe ordinaire ou dans un autre cadre, ils doivent être comptabilisés comme les autres, mais le fait doit être signalé en note.

NOMBRE DE CLASSES SPÉCIALES. Il s'agit du nombre total de classes accueillant des étudiants appartenant à l'une des catégories de besoins éducatifs particuliers. Une classe consacrée à une seule de ces catégories compte pour une unité pleine. En cas d'enseignement destiné à plusieurs catégories, le calcul se fera au prorata :

C'est ainsi que pour une classe dont 80 % des étudiants relèvent de la catégorie 1 et 20 % de la catégorie 4, on aura le chiffre de 0.8 pour la catégorie 1 et 0.2 pour la catégorie 4.

NOMBRE D'ÉTABLISSEMENTS. Dans ce contexte, il s'agit du nombre d'établissements ordinaires ayant une ou plusieurs classes spéciales destinées à des étudiants relevant d'une catégorie de besoins éducatifs particuliers. Dans la partie du tableau qui fait référence aux catégories, le nombre d'établissements à porter est celui des établissements ayant au moins une classe spéciale couvrant cette catégorie spécifique de besoins éducatifs particuliers (même si elle couvre par ailleurs une ou plusieurs autres catégories de besoins éducatifs particuliers).

La dernière feuille du tableau comporte deux paragraphes de synthèse. Dans le premier, on s'intéresse au total des effectifs étudiants entrant dans les catégories nationales considérées comme relevant de la définition par les "ressources" (donc celles pour lesquelles il a été répondu "OUI" dans la colonne de droite du point Q2 ET celles du point Q3). Il convient de porter ici le nombre d'établissements ayant des classes spéciales destinées à l'ensemble des catégories correspondantes. Le dernier paragraphe s'intéresse au total des effectifs étudiants appartenant à l'ensemble des catégories nationales de besoins éducatifs particuliers, telles qu'elles figurent en Q2 (qu'elles entrent ou non dans le cadre de la définition par les "ressources"). Là encore, le nombre d'établissements à faire figurer est l'effectif total des établissements ayant des classes spéciales couvrant une des catégories nationales. Lorsque l'établissement considéré comporte plusieurs classes spéciales et/ou lorsque ces classes couvrent plusieurs besoins éducatifs particuliers, le chiffre correspondant à l'effectif total sera inférieur au nombre total d'établissements obtenu par addition des différentes catégories.

Tableau 4. Informations sur les programmes des classes ordinaires des établissements ordinaires, ventilés par catégories nationales

Ce tableau sollicite une information très proche de celle des Tableaux 2 et 3, mais il s'agit ici de classes ordinaires dans des établissements ordinaires. Les rubriques générales sont les mêmes. **EN PARTICULIER, IL CONVIENT DE REPORTER LES MÊMES CATÉGORIES NATIONALES QU'AUX TABLEAUX 2 ET 3.**

TOUTES LES ANNÉES DE SCOLARITÉ OBLIGATOIRE s'entendent depuis "l'âge théorique de début de l'enseignement primaire ou élémentaire" jusqu'à "l'âge théorique de fin d'études ou de la scolarité obligatoire", comme précisé au tableau 1 sous "Programmes couvrant les besoins éducatifs particuliers dans les classes ordinaires d'un établissement ordinaire".

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE OU ÉLÉMENTAIRE s'entend depuis "l'âge théorique de début de l'enseignement primaire ou élémentaire" jusqu'à "l'âge théorique de fin de l'enseignement primaire ou élémentaire", comme précisé au tableau 1 sous "Programmes couvrant les besoins éducatifs particuliers dans les classes ordinaires d'un établissement ordinaire".

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE s'entend depuis "l'âge théorique de fin de l'enseignement primaire ou élémentaire" jusqu'à "l'âge théorique de fin d'études ou de la scolarité obligatoire", comme précisé au tableau 1 sous "Programmes couvrant les besoins éducatifs particuliers dans les classes ordinaires d'un établissement ordinaire".

PROGRAMMES DESTINÉS AUX ÉTUDIANTS DES CLASSES ORDINAIRES DANS LES ÉTABLISSEMENTS ORDINAIRES. Est visé ici le cas d'une classe ordinaire accueillant un ou plusieurs étudiants relevant d'une des catégories nationales de besoins éducatifs particuliers ou de la définition par les "ressources". Ces étudiants ont pu être identifiés par le biais d'une procédure officielle ou bien leur présence est déduite ou supposée à partir du modèle théorique ou d'une autre forme de planification.

NOMBRE DE CLASSES. Il s'agit du nombre de classes accueillant un ou plusieurs étudiants relevant d'une des catégories nationales de besoins éducatifs particuliers et/ou de la définition par les "ressources".

ÉLÈVES ENTRANT DANS LA CATÉGORIE NATIONALE. Il s'agit du nombre d'élèves inscrits au cours de la période de référence lorsque l'identification individuelle permet de l'obtenir. Si la présence des élèves a été déduite ou supposée dans le cadre de la planification, veuillez donner une estimation, en la faisant précéder de la lettre "e", et préciser la base à partir de laquelle celle-ci a été obtenue.

La dernière feuille du tableau comporte deux paragraphes de synthèse. Dans le premier, on s'intéresse au total des effectifs étudiants entrant dans les catégories nationales considérées comme relevant de la définition par les "ressources" (donc celles pour lesquelles il a été répondu "OUI" dans la colonne de droite du point Q2 ET celles du point Q3). Le dernier paragraphe s'intéresse au total des effectifs étudiants appartenant à l'ensemble des catégories nationales de besoins éducatifs particuliers, telles qu'elles figurent en Q2 (qu'elles entrent ou non dans le cadre de la définition par les "ressources"). On a prévu pour ces paragraphes deux colonnes supplémentaires de manière à ce que vous puissiez préciser le degré d'intégration des étudiants ayant des besoins éducatifs particuliers dans les classes ordinaires

NOMBRE PROPORTIONNEL DE CLASSES. Il s'agit de la proportion des classes accueillant un ou plusieurs étudiants relevant de d'une ou plusieurs catégories combinées (ratio entre ce nombre et le nombre total de classes dans les établissements de la catégorie considérée *dans l'ensemble du système éducatif national*).

Tableau 5. Informations sur les programmes destinés aux élèves relevant des catégories nationales, par niveau CITE

Ce tableau a un format similaire à celui des tableaux précédents et il obéit aux mêmes règles. Il est demandé une information sur la répartition des programmes destinés aux étudiants relevant des catégories nationales, avec ventilation par niveau conformément au code CITE. **LÀ ENCORE, IL CONVIENT DE REPORTER LES MÊMES CATÉGORIES NATIONALES QU'AUX TABLEAUX 2, 3 ET 4.**

Le sigle CITE désigne la Classification internationale type de l'éducation qui a été élaborée au début des années 70 pour constituer "un instrument de classement permettant de rassembler, de compiler et de mettre en forme les statistiques de l'éducation, tant dans les différents pays que sur le plan international". Elle fait actuellement l'objet d'une opération de réactualisation et d'adaptation. Elle est utilisée dans l'opération générale de Collecte des données UOE et il serait extrêmement intéressant de l'appliquer aux programmes couvrant les besoins éducatifs spéciaux.

La hiérarchie CITE permet un classement standardisé des programmes éducatifs. Pour les besoins de la présente étude, voici les niveaux CITE qui paraissent pertinents :

NIVEAU 0 – Enseignement pré-primaire.

NIVEAU 1 – Enseignement primaire ou premier cycle de l'enseignement de base.

NIVEAU 2 – Premier cycle de l'enseignement du second degré ou second cycle de l'éducation de base.

NIVEAU 3 – Enseignement du second degré, second cycle.

On trouvera en annexe 2 un commentaire détaillé sur la manière d'interpréter ces niveaux. Il convient de prêter une attention particulière aux caractéristiques entrant dans la définition de ces niveaux pour la mise en correspondance d'un programme et d'un niveau.

Il convient de NOTER que les données à entrer dans le tableau couvrent tous les cadres (c'est à dire les écoles spéciales, les classes spéciales dans les établissements ordinaires) et TOUTES LES ANNÉES DE SCOLARITÉ OBLIGATOIRE (comme indiqué au tableau 1 et comme effectué aux tableaux 2, 3 et 4). A noter en particulier que l'âge des élèves ne détermine pas nécessairement le niveau d'étude (par exemple, un programme destiné à des élèves entrant dans une catégorie nationale donnée de besoins éducatifs spéciaux peut être un programme de Niveau 0 même si les élèves ont dépassé l'âge de début de la scolarité). N'inclut pas les enfants n'ayant pas atteint l'âge de début de la scolarité obligatoire qui suivent un enseignement pré-primaire (cependant, faire une note si des dispositions ont été prises pour ces enfants). N'inclut pas les élèves du Niveau 3 s'ils ont dépassé l'âge de fin de la scolarité obligatoire, comme indiqué au tableau 1.

Si cette rubrique est suivie le TOTAL DES EFFECTIFS DANS L'ENSEIGNEMENT NIVEAUX 0, 1, 2 et 3 DE LA CITE (colonne de droite du tableau) pour chaque catégorie nationale, et pour plusieurs catégories regroupées, doit être égal aux totaux globaux pour cette catégorie dans les tableaux 2, 3 et 4.

Par exemple, en ce qui concerne la catégorie nationale 1, les données figurant à la ligne a11 dans la colonne 5 du tableau 2 (tableau 2 a11/5) devraient être les mêmes que celles figurant à la ligne a1 dans la colonne 5 du tableau 5 (tableau 5 a1/5). De même, pour toutes les catégories nationales considérées comme relevant de la définition par les "ressources", les données figurant à la ligne a11 dans la colonne 145 du tableau 2 (tableau 2 a11/145) devraient être les mêmes que celles figurant ) la ligne a21 dans la colonne 5 du tableau 5 (tableau 5 a21/5).

Tableau 6. Informations sur les effectifs d'étudiants, par âge

Ce tableau demande une information sur les programmes destinés aux étudiants ayant des besoins éducatifs particuliers, avec ventilation par âge, présentée sous le même format que celui de l'opération actuelle de collecte des données UEO. Cette dernière ne prend en compte que les étudiants ayant des besoins éducatifs particuliers qui sont inscrits dans une école spéciale ; ici, on cherche à augmenter le champ de l'étude et à couvrir les programmes destinés aux étudiants à besoins éducatifs particuliers *inscrits dans un autre cadre*.

EFFECTIF TOTAL DES ÉTUDIANTS DANS LES ÉCOLES SPÉCIALES : il s'agit du nombre d'étudiants de cet âge, dans ce cadre.

EFFECTIF TOTAL DES ÉTUDIANTS INSCRITS DANS UNE CLASSE SPÉCIALE D'UN ÉTABLISSEMENT ORDINAIRE : il s'agit du nombre d'étudiants de cet âge dans ce cadre.

EFFECTIF TOTAL DES ÉTUDIANTS INSCRITS DANS UNE CLASSE ORDINAIRE D'UN ÉTABLISSEMENT ORDINAIRE : il s'agit du nombre d'étudiants de cet âge dans ce cadre.

EFFECTIF TOTAL DES ÉTUDIANTS : il s'agit du nombre d'étudiants de cet âge, inscrits dans tous les cadres.

Dans la première partie du tableau, il est demandé l'effectif total correspondant aux catégories nationales relevant de la définition par les "ressources" (donc celles pour lesquelles il a été répondu "OUI" dans la colonne de droite du point Q3) ainsi que celles qui sont considérées comme relevant de la définition par les "ressources" (énumérées dans la réponse au point Q4). La deuxième partie s'intéresse au total de l'ensemble des catégories nationales de besoins éducatifs particuliers (donc à l'ensemble des catégories énumérées dans la réponse au point Q2, aussi bien celles qui sont considérées comme entrant dans le cadre de la définition par les "ressources" que les autres). Si cette opération est irréalisable et s'il a fallu recourir à une autre base, il est demandé de signaler en note la base utilisée.

DATE DE RÉFÉRENCE POUR L'ÂGE (JOUR/MOIS). Il s'agit de la date considérée comme date de référence pour l'âge des étudiants (généralement le 31 décembre).

Par AGE, on entend la différence entre le chiffre de l'année d'observation et celui de l'année de naissance, si on prend comme date de référence le 31 décembre. Si les données disponibles partent d'une autre date de référence, on recourra à une estimation pour la ventilation par âge. Dans ce cas, prière de le signaler en note.

Pour préserver la comparabilité avec le tableau correspondant de la Collecte de données UOE :

- On a inclus dans ce tableau et dans les tableaux 8 et 9 une rubrique "moins de 3 ans" et d'autres catégories de très jeune âge. Pour pouvoir figurer ici, les programmes préscolaires (pré-primaires) doivent présenter une forte composante d'enseignement – voir Annexe 2 avec les définitions CITE. Si les statistiques nationales utilisent une définition plus large de l'éducation préscolaire, prière de le signaler en note.
- Il est demandé ici le "Total temps plein **ET** temps partiel", contrairement aux tableaux précédents où l'on demandait les effectifs étudiants à temps plein. Si vous ne disposez que du chiffre des étudiants à temps plein, le signaler en note.

Pour préserver la comparabilité avec les autres tableaux, il convient de fournir ici des données sur **LES ÉTUDIANTS A TEMPS PLEIN SEULEMENT**. Pour le tableau correspondant de la Collecte de données UEO, il convient d'indiquer à la fois les étudiants à temps plein et les étudiants à temps partiel. Si les données sont disponibles, veuillez préciser le nombre d'étudiants à temps partiel.

Note : La dernière ligne du tableau concerne des sous-totaux correspondant aux années de la scolarité obligatoire, comme indiqué au tableau 1 (et qui peuvent varier selon qu'il s'agit d'écoles spéciales, de classes spéciales ou de classes ordinaires).

A titre de recouplement, les sous-totaux correspondant à chaque cadre et le total de tous les cadres devraient être les mêmes que ceux des totaux correspondants au tableau 5.

Ainsi, en ce qui concerne les effectifs étudiants dans les écoles spéciales, les données figurant à la ligne a21 dans la colonne 5 du tableau 5 (tableau 5a21/5) devraient être les mêmes que celles figurant à la ligne "a21" dans la colonne 1 du tableau 6 (tableau 6a21/1). De même, tous cadres confondus, les données figurant à la ligne "a21" dans la colonne 20 du tableau 5 (tableau 5a21/20) devraient être les mêmes que celles reportées à la ligne "a21" dans la colonne 10 du tableau 6 (tableau 6a21/20).

Tableau 7. Informations sur les ressources relatives, par catégorie nationale

Dans ce tableau, il est demandé une information sur le volume de ressources supplémentaires mobilisées pour les programmes destinés aux étudiants ayant des besoins éducatifs particuliers. Même si le concept peut être interprété de manière très large, on devra exclure les cas dans lesquels le lien avec l'éducation n'est pas explicitement démontré. Nous avons conscience du fait que la quantification de ces ressources est une opération extrêmement complexe et difficile. Mais les travaux pilotes ont démontré la possibilité d'une évaluation des ressources relatives de programmes destinés aux étudiants ayant des besoins éducatifs particuliers par rapport aux programmes ordinaires.

TOUTES LES CATÉGORIES NATIONALES SONT CONSIDÉRÉES COMME RELEVANT DE LA DÉFINITION PAR LES "RESSOURCES" – comme dans les tableaux précédents, il s'agit des catégories nationales de besoins éducatifs particuliers dont on estime qu'elles relèvent de la définition par les "ressources" (comme indiqué dans la réponse à Q3) **ET** de toutes les autres catégories dont on *considère qu'elles entrent dans le cadre de la définition par les "ressources"* (Q4).

RESSOURCES RELATIVES. Il s'agit des ressources mobilisées pour les programmes destinés à la catégorie spécifique des besoins éducatifs particuliers dans ce cadre par rapport aux programmes ordinaires en milieu scolaire non résidentiel. Ce rapport s'exprimera par un ratio.

- Si l'on prend par exemple comme base 100 les ressources consacrées aux programmes ordinaires, et si les ressources consacrées aux programmes couvrant les besoins éducatifs particuliers sont supérieures de 50 % (soit 150), le ratio sera de 1.5. Les chiffres auxquels on aboutit résultent en règle générale d'estimations ; dans ce cas, le signaler en note.

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE OU ÉLÉMENTAIRE s'entend depuis "l'âge théorique de début de l'enseignement primaire ou élémentaire" jusqu'à "l'âge théorique de fin de l'enseignement primaire ou élémentaire", comme précisé au tableau 1 sous "Programmes couvrant les besoins éducatifs particuliers dans une école spéciale".

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE s'entend depuis "l'âge théorique de fin de l'enseignement primaire ou élémentaire" jusqu'à "l'âge théorique de fin d'études ou de la scolarité obligatoire", comme précisé au tableau 1 sous "Programmes couvrant les besoins éducatifs particuliers dans une école spéciale".

TOUTES LES ANNÉES DE SCOLARITÉ OBLIGATOIRE s'entendent depuis "l'âge théorique de début de l'enseignement primaire ou élémentaire" jusqu'à "l'âge théorique de fin d'études ou de la scolarité obligatoire", comme précisé au tableau 1 sous "Programmes couvrant les besoins éducatifs particuliers dans une école spéciale". Seules ces années sont prises en considération car les travaux pilotes ont révélé le caractère relativement inadéquat des données sur les besoins d'enseignement spécial aux stades préscolaire et post-obligatoire.

LA CATÉGORIE TRANSNATIONALE A renvoie à la réponse à la question Q6. Il convient de considérer ici celles des catégories nationales **relevant de la définition par les "ressources"** dont on a jugé qu'elles entraient dans la catégorie internationale A (toutes les catégories nationales ne relevant pas de la définition par les "ressources" ne feront pas l'objet de ressources complémentaires).

LA CATÉGORIE TRANSNATIONALE B renvoie à la réponse donnée à la question Q6. Il convient de considérer ici celles des catégories nationales **relevant de la définition par les "ressources"** dont on a jugé qu'elles entraient dans la

catégorie internationale B (toutes les catégories nationales ne relevant pas de la définition par les "ressources" ne feront pas l'objet de ressources complémentaires).

LA CATÉGORIE TRANSNATIONALE C renvoie à la réponse à la question Q6. Il convient de considérer ici celles des catégories nationales **relevant de la définition par les "ressources"** dont on a jugé qu'elles entraient dans la catégorie internationale C (toutes les catégories nationales ne relevant pas de la définition par les "ressources" ne feront pas l'objet de ressources complémentaires).

LES CATÉGORIES TRANSNATIONALES A, B & C renvoient à toutes les catégories nationales **relevant de la définition par les "ressources"** dont on a estimé qu'elles entraient dans le cadre des trois catégories internationales.

ENSEIGNANTS. Il s'agit des personnes dont l'activité professionnelle comporte la transmission de savoir, d'attitudes et de savoir-faire correspondant à un programme d'enseignement précis (voir dans les notes du Tableau 2 la définition complète). Les ressources relatives consacrées aux enseignants peuvent affectées d'un indice traduisant le rapport entre le taux d'encadrement des programmes destinés aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans les établissements spéciaux et dans les classes spéciales et le taux d'encadrement de l'enseignement ordinaire.

C'est ainsi que si le taux d'encadrement est de 1 :30 (enseignement ordinaire) et de 1 :8 (enseignement spécial), les ressources supplémentaires seront proportionnellement de 3.75 (30 divisé par 8).

Dans les classes ordinaires, le calcul des ressources relatives dépendra de la méthode utilisée.

- Un programme destiné à une catégorie de besoins éducatifs particuliers peut être pondéré d'un indice 3 par rapport à un programme ordinaire : si l'effectif moyen d'une classe ordinaire est de 30, la présence d'un élève suivant le programme spécial le ramène à 28 [ $27 + (1 \times 3)$ ] ; avec deux étudiants, il est ramené à 26 ( $24 + 2 \times 3$ ). Pour cet exemple, les ressources relatives sont de 3. Pour ces formules de calcul, on peut recourir à une identification directe des personnes inscrites dans un programme couvrant les besoins éducatifs particuliers ou partir d'hypothèses sur l'incidence de certaines catégories de besoins éducatifs particuliers dans un cadre intégré. En l'absence de formules de pondération explicites, il est parfois possible d'estimer les ressources relatives en enseignants qu'impliquent les besoins éducatifs particuliers et les programmes correspondants.

PERSONNEL TECHNIQUE. Il s'agit du personnel pédagogique, du personnel administratif et des spécialistes apportant leur aide aux enseignants et aux étudiants. Il comprend les psychologues, les conseillers, les orthophonistes, les kinésithérapeutes et tous ceux dont les prestations sont particulièrement importantes dans le domaine des besoins éducatifs particuliers. On devra s'efforcer d'évaluer le volume unitaire de ressources affectées à ce personnel pour les programmes destinés aux étudiants ayant des besoins éducatifs particuliers et pour les programmes ordinaires.

Par AIDE INDIRECTE, on entend l'aide fournie par le secrétariat, l'administration, les responsables des bâtiments et de leur entretien, les services aux personnes, le transport et la restauration. Dans certains cas, l'effectif de ces personnels ne sera pas très différent dans l'enseignement spécial de ce qu'il est dans l'enseignement ordinaire, mais dans d'autres cas les écarts peuvent être marqués.

- Si dans tel ou tel système national par exemple les écoles spéciales sont dans leur majorité des établissements à internat, il est probable que les ressources consacrées aux services aux personnes, à la restauration et aux bâtiments seront plus élevées. De même, les classes ou les écoles spéciales sans internat desservant une zone large vont probablement mobiliser davantage de ressources pour le transport.

On notera que pour les trois catégories de personnel évoquées ci-dessus, l'indice des ressources relatives s'obtient par évaluation des équivalents plein temps de personnel par étudiant dans les programmes couvrant les besoins éducatifs particuliers rapporté au personnel habituel d'un établissement ordinaire.

Par RESSOURCES FINANCIÈRES, on entend L'ENSEMBLE des ressources mobilisées dans le cadre des programmes couvrant les besoins éducatifs particuliers, en termes financiers.

On comptabilise donc les trois ressources en personnel (**Enseignants, Personnel technique** et **Aide indirecte**) exprimés en termes financiers relatifs. Il faut y inclure le coût financier des ressources en **matériel**, conformément à la définition qui suit, et **tous types de ressources** utilisées pour les programmes destinés aux besoins éducatifs spéciaux.

C'est le cas, par exemple, des programmes complémentaires de formation des maîtres destinés à créer une expertise et à l'élaboration des programmes. Dans ce contexte, le terme de "ressources relatives" désigne la gamme des ressources mises à la disposition des programmes destinés aux besoins éducatifs spéciaux par rapport à celle d'un programme ordinaire de type courant, par étudiant et en termes financiers.

Par RESSOURCES MATÉRIELLES, on entend les ressources "non humaines" telles que les dispositifs destinés à faciliter la vision ou l'audition, les aides mécaniques, les aides à la mobilité et toutes aides susceptibles de favoriser l'accès aux programmes. De manière générale, ces aides ne sont proposées qu'aux étudiants ayant des besoins éducatifs particuliers et il n'est donc pas possible de calculer un indice des ressources relatives pour cet aspect spécifique pris isolément.

Notes : **Catégories multiples et calcul des ressources.** De manière générale, la présente étude n'aborde pas les problèmes liés à la catégorisation multiple des étudiants (donc au fait qu'un étudiant peut être considéré comme relevant de plusieurs catégories de besoins éducatifs particuliers) – voir ci-dessus le paragraphe consacré aux catégories multiples. Mais il semble que certains pays aient adopté un système en vertu duquel les étudiants relevant de deux catégories ou plus se voient attribuer un volume de ressources supérieur (par multiplication ou addition). Prière d'indiquer en note le mode de calcul retenu.

**Information sur les ressources supplémentaires.** Nous avons conscience du fait que le volume d'information disponible sur les besoins éducatifs particuliers est très variable d'un pays à l'autre. Si vous pouvez accéder facilement à un certain nombre d'informations complémentaires sur les ressources, nous vous serions reconnaissants de les inclure dans les réponses au présent instrument.





LES ÉDITIONS DE L'OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16  
IMPRIMÉ EN FRANCE  
(96 2000 06 2 P 1) ISBN 92-64-27689-0 – n° 51300 2000