

Epuisé Copie unique

# PERSPECTIVES

revue trimestrielle  
d'éducation comparée

NUMÉRO QUATRE-VINGT-QUATORZE

94

## POSITIONS/CONTROVERSES

Insécurité mondiale et éducation :  
la culture de la mondialisation

Luis Ratinoff

## DOSSIER :

Les besoins éducatifs spéciaux

## TENDANCES/CAS

Réflexions sur l'enseignement  
technique et professionnel  
pour les années 90 et au-delà

Hermann Schmidt



BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

Vol. XXV, n° 2, juin 1995

---

# P E R S P E C T I V E S

revue trimestrielle d'éducation comparée

Rédacteur en chef : Juan Carlos Tedesco

---

Une édition de *Perspectives* est également disponible dans les langues suivantes :

ANGLAIS

## PROSPECTS

quarterly review of comparative education

ISSN: 0033-1538

ARABE

## مستقبلات

المجلة الفصلية للتربية المقارنة

ISSN: 0254-119-X

CHINOIS

## 教育展望

国际比较教育季刊

ISSN: 0254-8682

ESPAGNOL

## PERSPECTIVAS

revista trimestral de educación comparada

ISSN: 0304-3053

RUSSE

## перспективы

ежеквартальный журнал сравнительных исследований в области образования

ISSN: 0207-8953

Pour les prix et les conditions d'abonnement de *Perspectives*, se reporter au bulletin d'abonnement à la fin de ce numéro. Pour les différentes éditions linguistiques, adressez vos demandes d'abonnement :

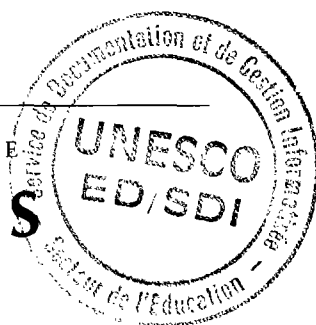
- soit à l'agent de vente des publications de l'UNESCO dans votre pays (voir la liste des agents à la fin de ce numéro),
- soit aux Éditions de l'UNESCO, Division de la promotion et des ventes, 1, rue Miollis, 75732 Paris Cedex 15, France (voir la formule de commande).

NUMÉRO QUATRE-VINGT-QUATORZE

# PERSPECTIVES

revue trimestrielle d'éducation comparée

Vol. XXV, n° 2, juin 1995



Éditorial

Juan Carlos Tedesco 155

## POSITIONS/CONTROVERSES

Insécurité mondiale et éducation : la culture de la mondialisation *Luis Ratinoff* 159

## DOSSIER : LES BESOINS ÉDUCATIFS SPÉCIAUX

Avant-propos *Seamus Hegarty* 195

### ORGANISATION ET POLITIQUES AUX NIVEAUX NATIONAL ET RÉGIONAL

Questions de législation *Maria Rita Saulle* 199

Besoins éducatifs spéciaux et réforme de l'éducation *Alvaro Marchesi Ullastres* 207

L'intégration scolaire des enfants ayant des besoins  
spéciaux dans les pays de l'OCDE *Peter Evans* 219

L'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs  
spéciaux dans la région d'Amérique latine  
et Caraïbes : situation actuelle et perspectives *Rosa Blanco et Cynthia Duk* 239

L'éducation spéciale au Nicaragua :  
évolution et situation actuelle *Gary Miron* 251

Changement de perspective : du travail à l'école *Luis Reguera* 267

### FORMATION DES ENSEIGNANTS

Repenser la formation des enseignants *N. K. Jangira* 285

Projet de l'UNESCO sur la formation des enseignants :  
« Les besoins spéciaux en classe » *Mel Ainscow et coll.* 301

### PERSPECTIVES DE L'ÉCOLE

L'éducation des élèves ayant des besoins spéciaux :  
égalité et accès *Margaret C. Wang* 317

L'organisation des études : y assurer accès  
et qualité grâce à l'insertion *Gordon Porter* 331

### PERSPECTIVES DE LA COMMUNAUTÉ

Les programmes de réadaptation à base communautaire *Brian O'Toole* 343

Étude de cas : le Ghana *Ofori Addo* 353

## TENDANCES/CAS

Réflexions sur l'enseignement technique et professionnel  
pour les années 90 et au-delà *Hermann Schmidt* 361

Les articles signés expriment l'opinion de leurs auteurs et non pas nécessairement celle de l'UNESCO:BIE ou de la rédaction. Les appellations employées dans *Perspectives* et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part du Secrétariat de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Prière d'adresser toute correspondance concernant le contenu de la revue au rédacteur en chef : Juan Carlos Tedesco, Directeur, *Perspectives*, Bureau international d'éducation, Case postale 199, 1211 Genève 20, Suisse.

Toute correspondance concernant les abonnements doit être adressée au : Service des ventes, Éditions de l'UNESCO, 1, rue Miollis, 75732 PARIS Cedex 15, France. (Voir notre bulletin d'abonnement à la fin de ce numéro.)

Publié en 1996 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 7, place de Fontenoy, 75700 Paris 07 SP, France

Composé par ITALIQ, Bourg-en-Bresse, France

Imprimé par SADAG, Bellegarde, France

ISSN: 0304-3045

© UNESCO:BIE 1995



---

# ÉDITORIAL

---

Quand on parle d'éducation pour tous, il faut aussi comprendre qu'il s'agit d'éducation pour chacun. Si une nation attache une importance égale à tous ses citoyens, elle doit leur garantir à tous un accès réel à ses biens sociaux, y compris l'éducation.

Nous savons pourtant aujourd'hui que les systèmes nationaux d'éducation laissent sur la touche des millions d'enfants, soit parce qu'ils leur offrent des services inadaptés, soit parce qu'ils les excluent entièrement de l'école.

C'est en 1990 qu'on a pu discerner les premiers indices que ce problème d'exclusion commençait à être abordé à travers le monde par les responsables de l'éducation. C'est en effet à la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous : répondre aux besoins éducatifs fondamentaux (Jomtien, Thaïlande) que l'objectif de « l'éducation pour tous d'ici l'an 2000 » a été adopté.

En 1994, une occasion particulièrement marquante s'est offerte de donner suite à l'initiative de Jomtien et d'examiner avec soin les conditions concrètes à remplir pour que l'éducation inclusive devienne une réalité. Tel fut le but de la Conférence mondiale de Salamanque sur les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité, organisée par le gouvernement espagnol en coopération avec l'UNESCO. Elle ne visait à rien de moins que l'inclusion de tous les enfants du monde dans les écoles et la réforme des systèmes scolaires à entreprendre pour que cela soit possible. La Conférence a élaboré une plate-forme affirmant ce principe et examinant les mesures concrètes à adopter pour faire en sorte que les enfants qui ont des besoins éducatifs spéciaux soient pris en compte dans ces initiatives destinées à leur permettre d'occuper, dans une société d'apprenants, la place qui leur revient.

Autrefois, l'éducation spéciale était définie en termes d'enfants handicapés souffrant de diverses difficultés d'ordre physique, sensoriel, intellectuel ou affectif, qu'il fallait éduquer d'une certaine manière et dans un certain cadre. On distinguait nettement, dans le système éducatif, les personnes handicapées et celles qui ne l'étaient pas.

La conception du handicap et la doctrine qui la sous-tend ont été fortement remises en question au début des années 60 quand on a commencé à s'inquiéter de ce qu'elles impliquaient en termes de discrimination, de déni de droits et de catalogue de personnes, mais aussi, plus fondamentalement, quand on a compris et

reconnu la dimension environnementale du handicap et des difficultés d'apprentissage, ainsi que l'importance des interactions — quand on a pris conscience du fait que les difficultés des élèves résultaient de l'interaction d'une multitude de facteurs : ceux propres à l'enfant, divers paramètres d'environnement, tels que la pauvreté ou l'absence de stimulation, et certains facteurs principalement liés à l'école, tels que la médiocrité des services éducatifs, un enseignement inadapté et des normes d'évaluation peu judicieuses. Il est ainsi devenu évident que le concept de « besoins éducatifs spéciaux » doit être élargi jusqu'à englober tous les enfants qui, pour diverses raisons, ne bénéficient pas de la scolarité. Outre les enfants souffrant de déficits ou de déficiences, qui sont exclus de leur école locale, des millions d'autres ont des difficultés temporaires ou permanentes, ou ne peuvent achever qu'une ou deux années d'enseignement du premier degré, ou encore sont forcés de redoubler et finissent souvent par abandonner l'école. Et, bien entendu, il y a aussi les enfants qui, pour diverses raisons, ne vont tout simplement pas à l'école.

Il a résulté concrètement de ce débat que l'éducation spéciale est maintenant une question à traiter dans le cadre de l'école ordinaire — « l'école pour tous », dit-on aujourd'hui — ou de l'éducation inclusive. L'inclusion peut être initialement comprise comme une manière d'étendre le champ d'action de l'école ordinaire pour qu'elle puisse répondre aux besoins d'enfants plus divers. Pratiquer l'éducation inclusive ne signifie pas que la même éducation est offerte à tous. Il ne faut pas supposer que, étant donné la nécessité d'une action à grande échelle pour faire face aux besoins éducatifs spéciaux, une attention personnalisée est moins nécessaire. L'éducation inclusive doit s'inscrire dans le cadre d'une stratégie globale d'éducation pour tous. Ce n'est pas une nouvelle voie à suivre, mais une redéfinition du moyen d'appuyer les efforts consentis par les gouvernements pour généraliser l'enseignement primaire avec les ressources financières dont ils disposent et en maximisant son efficacité par rapport à son coût.

Ce numéro de *Perspectives* reprend certaines communications sur les besoins éducatifs spéciaux qui ont été présentées à la réunion de Salamanque. L'évolution des politiques de l'éducation en fonction du marché du travail, la formation des enseignants, la gestion et l'organisation des écoles, la promotion des innovations, les méthodes pédagogiques, la participation de la communauté figurent parmi les principaux thèmes traités par les spécialistes, les décideurs et les praticiens. Il convient de remercier tout particulièrement Lena Saleh, responsable des activités de l'UNESCO dans le domaine des besoins éducatifs spéciaux, d'avoir participé à l'élaboration de ce dossier, et Karen Dust, pour sa contribution à la mise au point rédactionnelle.

Le numéro s'ouvre sur un texte provocant de Luis Ratinoff, qui analyse l'insécurité dans le monde d'aujourd'hui, et ses conséquences pour l'éducation, et par une réflexion éclairante d'Hermann Schmidt sur les nouveaux défis à relever dans le domaine de l'éducation et ses rapports avec le travail. Ces deux contributions, nous en sommes convaincus, stimuleront le débat sur l'avenir de l'éducation.

JUAN CARLOS TEDESCO

---

# POSITIONS/CONTROVERSES

---

# INSÉCURITÉ MONDIALE ET ÉDUCATION :

---

## LA CULTURE DE LA MONDIALISATION

---

*Luis Ratinoff*<sup>1</sup>

---

En ce XX<sup>e</sup> siècle, la sécurité est au cœur de la politique. Cette question est à ce point omniprésente que, aujourd'hui encore — en dépit de certaines circonstances alarmantes —, la plupart des décisions publiques sont présentées comme des moyens de réduire l'incertitude. Il me semble que le concept moderne de sécurité s'est édifié sur les craintes et les espoirs engendrés par les événements tragiques qui ont dominé l'histoire européenne durant la première moitié de ce siècle. L'expérience douloureuse de la guerre, des révolutions, de l'oppression politique et des privations généralisées ont laissé des marques profondes et fait naître des sentiments puissants. Les dirigeants et leurs partisans, réagissant devant l'éventualité d'un anéantissement total, ont mis la sécurité à l'ordre du jour en se fondant sur une réinterprétation complète des traditions politiques libérales. Ce programme idéaliste reflétait la conviction qu'il est possible de réorienter le cours de l'histoire dans un sens positif afin d'éviter que celle-ci ne prenne une tournure fatale et indésirable.

L'objectif de la sécurité a été présenté en 1943 comme une « libération » par les dirigeants vainqueurs de la lutte pour la démocratie, qui ont promis alors que,

---

*Luis Ratinoff (Chili)*

Ancien professeur à l'Université du Chili, à l'École des hautes études internationales de l'Université Johns Hopkins et dans le cadre du Programme d'études latino-américaines de l'Université de Georgetown. Depuis 1993, il dirige le Bureau des études stratégiques de la Banque interaméricaine de développement, à Washington. M. Ratinoff s'intéresse principalement aux questions de politique sociale et de politique de l'éducation. « Basic education and primary education reform priorities » [Éducation de base et priorités de la réforme de l'enseignement primaire] (1992), « Educational rhetorics in Latin America : a century of experience » [Le discours pédagogique en Amérique latine : un siècle d'expérience] (1994) et « Economic adjustments and poverty : lessons from the Latin American experience » [Ajustements économiques et pauvreté : leçons de l'expérience latino-américaine] (1995) sont les derniers articles publiés par M. Ratinoff dans des revues spécialisées.

dans le monde à venir, les erreurs de l'histoire ne se répéteraient pas puisque les êtres humains allaient cesser de vivre dans la peur, dans la violence et dans le besoin. C'est à partir de cet engagement public que l'on a consolidé l'État-providence pour qu'il soit l'un des moyens essentiels d'étendre la démocratie, les accords de Bretton Woods et le système des Nations Unies devant constituer un cadre général de stabilité et de coopération internationale.

La reconstruction de l'Europe et du Japon au début de la période d'après-guerre a bien montré toute l'importance de la croissance économique et de l'existence de systèmes communautaires ouverts pour parvenir à la justice sociale, à la paix et à la stabilité. Le vague concept de développement a commencé à dominer les discours officiels et à cristalliser les espoirs d'une nouvelle ère de progrès et d'ordre. Les premières pierres de la stabilité — qui devait être assurée grâce à un effort commun — seraient la santé publique, l'éducation, la sécurité alimentaire et la sécurité de l'emploi, les régimes d'assurance-vieillesse, l'assurance-chômage, la garantie de revenu, le logement et l'hébergement pour les personnes à faibles revenus. La réalisation de ces différents objectifs nécessitait un taux soutenu de croissance économique et de formation de capital, ainsi que la mise en place de structures de production efficaces. Elle supposait également d'importants transferts de ressources des centres industriels vers la périphérie moins développée.

Ce programme généreux a échoué, sous l'effet de divers facteurs et forces que nous ne détaillerons pas car ce n'est pas l'objet du présent exposé. Il est plus important de souligner que ce combat pour la sécurité est terminé. Nous entrons, semble-t-il, dans une époque dominée par une insécurité générale due, non plus, comme dans un passé récent, à des ennemis puissants et redoutables qu'il nous fallait repousser, mais plutôt à des menaces omniprésentes et de toutes origines. Des sociétés jadis explosives, enclines à la révolution, sont en train d'imploser, de devenir moins unies et conservatrices. C'est l'incertitude qui dicte les motivations dans le scénario actuel de la mondialisation ; les valeurs et les conventions propres à la culture de la sécurité cèdent rapidement la place à des paramètres culturels flous et à des réactions spontanées devant le danger d'une insécurité accrue.

## **Les dimensions culturelles de la société moderne**

Le désir de rendre le monde moins dangereux a eu une influence profonde sur les valeurs sociales et les institutions culturelles modernes, parce que cet idéal coïncidait avec le sentiment de gens à qui l'on avait demandé de sacrifier leur vie au cours de deux guerres, d'affronter des menaces révolutionnaires, de réagir contre la manipulation néfaste mais habile des pulsions irrationnelles et, en même temps, contre l'utilisation de la rationalité et de la technologie pour asservir, voire exterminer, des multitudes d'êtres humains. Les chimères inhérentes à la culture de la sécurité sont difficiles à appréhender, dans la mesure précisément où elles plongent leurs racines dans des émotions aussi profondes. Le lien établi entre progrès moral et mieux-être matériel, entre culture et humanisme, d'une part, et efficacité, d'autre



part, et entre identité politique, d'une part, et justice et égalité de représentation, d'autre part, traduisait le besoin d'introduire des valeurs positives dans les dures réalités de la vie économique et sociale.

Les sociétés en quête de sécurité ont parié sur la nécessité de faire de la prospérité, de la formation du capital humain et de l'instauration d'un régime politique qui ne soit pas un pouvoir personnel la priorité absolue. Examinons ces trois aspects de la question pour mettre en relief quelques-uns des éléments culturels qui sous-tendent la notion complexe de sécurité moderne.

#### LA FOI DANS LE PROGRÈS

Avoir foi dans les effets moraux positifs du progrès matériel, tel est indubitablement le dogme central de la culture de la sécurité. L'idée que le bien-être est un facteur de civilisation suppose qu'une multitude d'intérêts interdépendants favorise le recours à une rationalité commune chez tous ceux qui participent à ces réseaux, ainsi que les sentiments de solidarité et d'empathie ; en revanche, le fait d'être démuné encourage le repli sur soi, l'esprit de clocher, l'égoïsme et les réalités brutales de la ségrégation et de la naissance des factions. Si l'élargissement des fondements matériels de la vie est une source de rationalité et de sentiments moraux, il existe de bonnes raisons d'être optimiste quant à l'issue finale des situations de transition ou de conflit dans lesquelles l'accroissement de la prospérité économique est un facteur important.

Rien d'étonnant, dans ces conditions, à ce que la « rationalité utilitaire » soit devenue le principal outil culturel préconisé pour parvenir au progrès matériel et, parallèlement, le critère d'organisation des idées, des valeurs et des objectifs. D'autres modes de compréhension et d'expression ont été relégués à l'arrière-plan du développement culturel. Pour être cohérent, on a de plus en plus légitimé les efforts et les produits intellectuels en pensant que les abstractions sont des contributions valables au bien-être. Une nouvelle stratégie de développement culturel a fait surface : les produits de l'imagination ont pour but d'améliorer la subsistance matérielle des individus et des groupes ; inversement, on attend de la prospérité croissante qu'elle élargisse les horizons de la connaissance en donnant aux êtres humains davantage de moyens pour se lancer à la découverte de frontières nouvelles.

En ce XX<sup>e</sup> siècle, les gens ont appris non pas à espérer, mais à escompter des miracles des rouages de la rationalité utilitaire. Les résultats obtenus sont venus renforcer les attentes. On a pensé que le manque de temps et de ressources était le principal obstacle à vaincre pour venir à bout des grandes contraintes de l'existence humaine. Depuis 1950, les priorités culturelles ont été le reflet d'une succession de préoccupations liées à des défis historiques concrets, ainsi qu'à une bien meilleure compréhension de certains processus naturels. La lutte contre l'incertitude est devenue l'objectif invoqué dans la fabrication d'armements, l'éradication de la maladie, l'exploration de l'espace, la mise au point de nouveaux matériaux, la maîtrise de l'énergie et la technologie de l'information.

Si, dans la culture de la sécurité, le fil conducteur du progrès est le bien-être matériel, il est logique de mesurer la valeur de l'équité, de la liberté, de la compassion et de la fraternité à l'aune des priorités de consommation. Il faut bien voir quel est le jugement réaliste qui sous-tend l'idée de sécurité matérielle : tout a un prix, il n'existe plus de valeurs absolues, uniquement des options qui supposent chacune des sacrifices pécuniaires, réels ou imaginés. Cette arithmétique morale correspond bien à l'idée selon laquelle le bonheur est fonction des normes de consommation et assure le fondement d'une société de consensus calculé où rien n'a de préséance absolue. Dans ce scénario, il est indispensable de fonder sa stratégie sur des choix pondérés et seule la multiplication des moyens ouvre de nouveaux horizons de liberté. L'affectation rationnelle des ressources pour contribuer à cette multiplication des moyens est le principal facteur de libération de l'homme.

#### RATIONALITÉ UTILITAIRE ET RESPONSABILITÉ PERSONNELLE

L'enseignement scolaire est le deuxième pilier de la culture de la sécurité. L'hypothèse est que le progrès matériel durable suppose une communauté d'individus ayant des compétences modernes, prêts à lutter pour améliorer leur sort et conscients des sacrifices à consentir, des occasions à saisir et des choix à faire. Peut-être le concept d'« agent » est-il utile dans ce contexte. Ceux qui acquièrent les aptitudes inculquées par l'éducation et l'école sont censés devenir des agents capables de se forger un avenir, tandis que ceux qui n'ont pas d'instruction sont condamnés à demeurer spectateurs de leur propre destinée.

La scolarisation est réputée avoir sur le comportement des individus un ensemble complexe d'influences ; elle doit notamment les habiliter à projeter la maîtrise de leur environnement, à intérioriser des objectifs socialement acceptés et à faire de la technique de la rationalité utilitaire leur principal outil de résolution des problèmes. Dans la mesure où les produits finis de l'éducation sont des individus, c'est l'efficacité de cet ensemble qui compte, plus que la signification des différentes composantes. L'outillage culturel fourni par la scolarité est censé avoir un effet durable et être consolidé tout au long de la vie. L'idée de l'action individuelle est au cœur de l'organisation des enseignements scolaires modernes. Le modèle de la responsabilité personnelle correspond à la nécessité pour un individu autonome d'être en mesure de produire les biens et les services dont il a besoin ; dans le même ordre d'idées, cet individu est supposé avoir une certaine autodiscipline et la motivation nécessaire pour coopérer avec les autres et se mesurer à eux. En outre, l'instruction dispensée doit inculquer la capacité de communiquer et des facultés de calcul, d'analyse et de synthèse.

L'éducation moderne met l'accent sur l'amour de l'ordre par l'intériorisation de valeurs affectives de neutralité, mais uniquement au terme d'un cycle de socialisation dans lequel c'est la famille bien intégrée qui est censée donner les fondements de la maturité affective. Sans cette complémentarité, l'éducation dispensée à l'école n'est pas en mesure de maîtriser la qualité d'individus « fiables ». L'efficacité élevée attribuée à la technologie de l'école, vue comme une usine chargée de donner

un pouvoir culturel à toute la population, dépend également des motivations fournies par l'environnement social. Non seulement les familles doivent veiller à la qualité des assises affectives de l'individu, mais la collectivité doit avoir des valeurs compatibles avec l'hypothèse de travail adoptée en classe en ce qui concerne les facteurs extérieurs de réussite et d'échec.

Par son insistance sur les vertus de l'enseignement scolaire pour la préparation à la vie, la culture de la sécurité suppose que le progrès matériel aboutit à la constitution de familles et de communautés fortes grâce à la création d'un environnement favorable. La responsabilité personnelle est un idéal de socialisation pour des individus développés sur le plan affectif, une étape visant à les préparer à participer aux nouveaux processus cumulatifs d'apprentissage social qu'implique le monde adulte.

#### LA CRÉATION D'UNE IDENTITÉ QUI EST SOURCE D'HABILITATION

L'identité est le troisième pilier de la culture moderne de la sécurité. Le besoin psychologique de protection est grand dans un monde régi par la concurrence impersonnelle et les gratifications matérielles. Le fait que la plupart des gens s'installent dans un endroit bien précis, où ils communiquent quotidiennement dans une langue donnée et sont immergés dans une même culture, favorise en eux l'apparition de sentiments d'allégeance qui ne se limitent pas à leurs réseaux primaires.

Pour faire une place à la diversité, les identités modernes sont de nature contractuelle. Elles sont contraignantes dans la mesure où l'appartenance implique l'adhésion à un compromis collectif de protection et d'ordre. Le concept de citoyenneté est en fait une norme abstraite complexe et un moyen ingénieux de susciter la confiance et la coopération. Les citoyens appartiennent à une même entité dans la mesure où ils participent à un espace social défini par des règles, des obligations et des loyautés impersonnelles, ainsi que par l'acceptation tacite d'une destinée commune.

Ce pacte est dynamique, il relie l'individu à sa communauté en faisant miroiter l'idéal d'un ordre potentiellement meilleur. Dans la culture de la sécurité, l'unité de volonté et la poursuite de finalités équitables vont de pair. La nation est perçue comme un pacte social en vue de l'amélioration des conditions d'existence ; elle doit offrir un milieu favorisant la réalisation ordonnée d'objectifs de vie. Les institutions sont des structures ouvertes susceptibles d'être perfectionnées par consensus. Dans ce contexte, la justice devient le produit continu d'un processus social d'adaptation qui nécessite la participation de tous. Telle est la source principale de légitimation sociale ; les droits et les obligations initiaux ne sont que les conditions de forme à remplir par des chaînes historiques de décisions de fond.

La communauté abstraite de citoyens est véritablement une recette de force, qui érige une chape de protection institutionnelle au-dessus des objectifs individuels et de l'action collective. Elle transforme des êtres humains isolés et impuissants en agents capables de peser sur leur propre destinée. Cette fonction

d'habilitation que remplit la citoyenneté limite les dangers du hasard politique et assure un cercle de sécurité en fournissant un terrain protégé.

## **L'adaptation à l'insécurité mondiale : la qualité de la vie**

Au moment même où s'érigeaient ses structures, la culture de la sécurité était déjà minée dans ses fondements par l'action de forces et d'intérêts cachés. Après être passés inaperçus dans un premier temps, ces symptômes ont fait surface au bout de deux décennies comme autant d'expressions soudaines de réalités longtemps réprimées. L'entrée du nouveau millénaire est en fait pavée de signes manifestes de désordre mondial. Peu à peu, nous prenons douloureusement conscience du fait que la prolifération de problèmes restés sans solution est en train de redéfinir le monde dans lequel nous vivons, que les institutions en place et les valeurs traditionnelles sont en train d'être dépassées par les tendances contemporaines les plus dynamiques et, enfin, que la philosophie politique et économique de la sécurité semble n'avoir pas de réponses à proposer pour faire face aux nouveaux défis.

L'idée qu'il s'agit bien d'une crise s'explique par notre incapacité actuelle de distinguer de nouveaux principes d'organisation derrière la désintégration apparente des institutions et des systèmes de valeurs. Il semble que la configuration future, quelle qu'elle soit, n'est pas encore là, et que la configuration actuelle ne durera peut-être pas jusqu'à ce que la suivante arrive. Nous sommes au milieu du gué, à un tournant complexe et peut-être déterminant de notre histoire. Dans la mesure où la plupart des symptômes sont liés aux processus et politiques actuels de mondialisation, on peut effectivement parler d'une crise de mondialisation.

Ces symptômes ne se sont pas manifestés partout de la même manière. On note, sur le plan de l'intensité, du moment et de la nature des éléments de la crise, d'importantes variations qui traduisent la diversité des situations et des cultures. Mais les nouvelles tendances sont durables ; elles peuvent être ralenties mais ne sont jamais arrêtées par les conditions locales. Quelle que soit l'issue finale, il semble que la plus grande partie du monde sera touchée d'une manière ou d'une autre.

Le processus a débuté aux États-Unis d'Amérique, peut-être en raison du rôle de ce pays dans les affaires internationales, de la suprématie du dollar dans les échanges et sur les marchés de capitaux, de l'impact plus profond de la technologie sur la plupart des aspects de la vie quotidienne dans une société non liée par des traditions, de la difficulté d'intégrer de vastes diversités internes et de la faiblesse relative des valeurs de solidarité. Il est probable que ces facteurs ont donné libre cours à des forces intéressées par les occasions qu'offrait une économie d'envergure mondiale et à des tendances qui ont progressivement commencé à mettre à l'épreuve la solidité des institutions et des valeurs existantes.

L'Europe industrielle a suivi une autre voie. En raison de son expérience historique de la guerre et des catastrophes politiques, l'ancien continent a placé la priorité de la sécurité au-dessus de tout le reste, et le processus de mondialisation a

commencé par une initiative régionale, sous le couvert d'un projet politique dont le but était de prévenir de nouvelles confrontations sociales et politiques dans la région. Des dispositifs institutionnels supranationaux et des mécanismes compensatoires ont été mis en place. Des procédures formalisées visant à favoriser une progression ordonnée en direction de l'intégration régionale avec les gouvernements et, parfois, le consentement officiel des populations ont été le moyen choisi pour réduire les risques d'une évolution incontrôlée. Ce cadre de réformes soigneusement échafaudées visait à préserver le tissu social des pays concernés et le bien-être des populations. Dans l'expérience européenne, les effets déstabilisants de la mondialisation ont été grandement atténués.

Au Japon et dans d'autres pays asiatiques d'industrialisation récente, la stratégie a consisté à renforcer l'intégration économique et sociale interne par la promotion des exportations, afin de récolter les fruits de la libéralisation des échanges, tout en érigeant des barrières culturelles et économiques implicites et parfois explicites pour filtrer l'impact des apports extérieurs. Affronter la diversité de l'étranger tout en préservant la solidité de l'unité interne a été une bonne stratégie pour pénétrer les marchés, mobiliser des capitaux et absorber de la technologie. Comme en Europe, la préservation des valeurs d'équité et de l'identité culturelle a contribué au succès économique et politique. L'idée de domestiquer les « chevaux sauvages » de la mondialisation pour doter le pays d'une économie nationale moderne et dynamique a nécessité une forte dose de protection et de consensus.

La libéralisation des échanges dans des pays économiquement faibles, où les inégalités sont grandes et les liens d'intégration assez lâches, semble relever d'une stratégie à haut risque, surtout lorsqu'elle est appliquée comme une thérapie de choc. Si, pour participer à l'économie mondiale, les doses radicales fonctionnent mieux que les doses progressives, cela signifie que plus les réformes suscitent d'insécurité, plus l'on s'attend à des résultats efficaces. L'hypothèse est qu'il n'existe plus de raisons internes de confiance, de consensus et de prospérité. Il faut un soutien politique et économique externe pour venir à bout d'une situation d'aussi « mauvaise qualité ».

Une telle démarche suppose que l'on bénéficie d'un soutien international solide et durable, tant de la part des économies avancées que de celle de la communauté financière mondiale, et que l'on utilise cette confiance pour se doter, en partant de zéro, d'une économie moderne, d'un ordre politique stable et, si possible, d'une structure sociale de plus en plus ouverte. Cette stratégie accroît la vulnérabilité externe et fait dépendre le renforcement de la cohésion communautaire du maintien de cette confiance de l'étranger.

Du point de vue national, la mondialisation suppose que l'on échange la préservation de la qualité de vie locale contre la conquête d'un créneau durable dans certains des réseaux mondiaux. Dans le cadre des stratégies de mondialisation et de risque total, les préoccupations sociales et morales sont sacrifiées sur l'autel de la modernisation et de la croissance économiques. L'insécurité est un ingrédient stimulant et bienvenu quand il s'agit de tourner la page. Les autres stratégies, de nature politique, privilégient la réduction des effets déstabilisants dans le souci de



préserver les équilibres macrosociaux essentiels et d'aller de l'avant sous l'égide des autorités élues.

#### STABILITÉ D'HIER ET INSTABILITÉ D'AUJOURD'HUI

Si nous semblons connaître actuellement une période de prospérité et d'expansion économique relatives, on voit se dessiner à l'horizon du prochain millénaire des symptômes d'instabilité économique. Cette situation n'est pas due à une inflation galopante, à de brusques augmentations du prix des produits de base stratégiques, à des menaces révolutionnaires ou à une mauvaise gestion de récessions temporaires. Les principaux indicateurs donnent à penser que l'inflation va rester faible, et l'on ne s'attend à aucune anomalie au niveau du prix des grands intrants ; l'agitation sociale organisée n'est pas une menace réaliste, et les centres industriels semblent en mesure d'atténuer assez aisément leurs variations cycliques. Les ingrédients traditionnels de la stabilité sont tous en place.

La nouvelle instabilité semble avoir d'autres origines. Les déficits commerciaux sont devenus chroniques dans certaines régions du monde ; les ajustements monétaires posent des problèmes épineux ; le chômage, l'insécurité de l'emploi et la faiblesse des salaires sont autant de menaces pour le tissu social. En dépit de la modernisation et de la prospérité, il existe des signes alarmants de régression persistante, et même accrue, dans la répartition des revenus ; enfin, en liaison avec ces tendances, on assiste, à l'échelle mondiale, à un développement des transactions financières internationales à court terme, supérieur à tout ce qu'on avait vu auparavant. En outre, les politiques budgétaires de réduction des déficits publics ont diminué l'aptitude des États à compenser le rétrécissement des débouchés et la concentration de la richesse. Nous ne savons pas si ces symptômes troublants sont là pour longtemps ou s'ils ne sont que le signe extérieur du passage à une économie mondiale plus intégrée et plus équilibrée, mais, quelle que soit l'issue finale, les tendances actuelles vont faire planer une menace sur les années à venir.

Il s'agit là d'une situation entièrement nouvelle. Dans la mesure où des économies locales hétérogènes sont en train de nouer des relations très inégales d'interdépendance, les pays, les secteurs et les intérêts vont de toute évidence payer des coûts d'adaptation très différents et récolter des fruits très inégaux. Si ces tendances se poursuivent, il est probable que, au début du prochain millénaire, une économie mondiale très interdépendante, régie par des multinationales et par des marchés du risque plus intégrés, mettra à l'épreuve la capacité qu'auront les hommes d'orienter tout ce processus. Dans l'éventualité de ce scénario, les choix seront limités ; il s'agira essentiellement de s'adapter à l'évolution de la situation afin de tirer la plus grande valeur économique possible des conditions du moment et de se doter ainsi d'une plus grande marge de sécurité.

Trois aspects définissent la mondialisation aujourd'hui :

1. Les gouvernements commencent tout juste à essayer de réguler la libéralisation des échanges au niveau mondial, et ces efforts ne portent pas sur les condi-

tions de travail et la protection de l'environnement, dans l'idée qu'il faut éviter tout motif de protectionnisme caché.

2. La nature et l'importance de l'industrie internationale du risque rendent le contrôle difficile. La réglementation des transactions financières ne peut être que locale, donc assez inefficace, dans la mesure où les différentiels de risque constituent en fait des sources de revenus spéculatifs pour des capitaux extrêmement mobiles.
3. La disparition progressive des barrières nationales opposées aux investissements a ouvert des horizons à l'entreprise mondiale à la recherche de meilleurs rendements et de marchés plus intéressants, susceptibles de lui donner la possibilité de tirer parti des conditions locales.

La situation actuelle donne à penser que le processus de mondialisation va se poursuivre en pilotage automatique pendant un certain temps encore, en fonction des capacités d'apprentissage et d'anticipation des agents économiques mondiaux. Il faudra attendre quelques années pour savoir si le résultat final sera un ensemble de mécanismes d'autorégulation naturelle et une meilleure répartition des activités économiques, ou des vagues de prospérité et de faillites d'ampleur variable dans un paysage de disparités régionales qui iront en se creusant. Entre-temps, nous apprenons dans la douleur que la fluidité générale crée dans le secteur privé des risques importants qui nécessitent parfois des opérations massives de sauvetage à coup de fonds publics. Ces interventions ont leurs limites, et si les mécanismes de compensation permettent certes d'éviter des catastrophes encore plus graves, ils sont également à l'origine d'importantes rentes non méritées et encouragent parfois la prise de risques encore plus grands dans une nouvelle phase expansionniste.

#### VALEURS LOCALES OU MONDIALES

Ces tendances influent sur les valeurs et les attentes en économie. On constate actuellement les signes d'une évolution graduelle mais néanmoins importante<sup>2</sup>. Ce qui est positif, c'est que la philosophie de la lutte pour la survie semble se répandre rapidement, et que l'adaptabilité économique se renforce. Les gens et les entreprises apprennent à vivre dans des situations plus dangereuses, plus menaçantes et plus chaotiques, comprenant qu'il est irréaliste d'attendre pour demain la stabilité future. Le réalisme économique d'hier, limité par des impératifs structurels, a cédé la place à la logique de la concurrence sans limites. Toutefois, dans la mesure où la compétitivité nouvelle suppose que l'on tire parti de toute modification des occasions qui se présentent, les avantages inhérents à une réduction des horizons temporels et à une maximisation des rendements du moment pèsent davantage dans les décisions que l'on prend pour engager des ressources. Au chapitre négatif, on constate que l'insécurité de l'emploi et la baisse des revenus réels ont renforcé ces tendances. Jusqu'à présent, les réactions ont été déconcertantes : les habitants de l'univers mondialisé veulent devenir des consommateurs invétérés, ils ont peu de propension à épargner et ils ont tendance à s'endetter fortement. Ces changements donnent à penser que les solides valeurs économiques de la classe moyenne sont

peut-être en train de disparaître. L'idéal moral de la solvabilité personnelle, du travail acharné et de l'autonomie ne correspond pas au climat actuel d'insécurité générale ; en outre, la limitation des dépenses ne cadre pas avec les pressions du confort moderne.

Nos contemporains apprennent vite à tirer parti des mutations en cours et à en attendre des gratifications directes et immédiates. L'éthique mondiale de la concurrence et de l'abondance illimitées fait paraître démodées les anciennes conceptions de la classe moyenne sur l'acquisition et l'emploi de la richesse. Ces nouvelles préférences ont peut-être un rôle à jouer dans le scénario actuel. Les deux principaux facteurs de l'intégration mondiale sont en effet : 1) des moyens nouveaux de favoriser les processus de formation du capital ; et 2) la croissance rapide d'une forte consommation. L'augmentation progressive du nombre de consommateurs potentiels ne semble pas suffire, car les interventions destinées à attirer à la marge des consommateurs nouveaux menacent souvent la stabilité de la structure d'ensemble et ont des effets néfastes sur l'accumulation de capital. L'expérience montre qu'une forte propension à consommer donne une partie du coup de pouce supplémentaire requis sans menacer la formation de capital. Si cela est politiquement acceptable, ce n'est pas une moralité fondée sur le sens de l'économie et la solvabilité, sur le travail acharné et sur le choix individuel qui permet de répondre aux dilemmes que pose un environnement caractérisé à la fois par la prospérité et l'insécurité économique. C'est au contraire la morale de la concurrence et de l'abondance sans bornes qui correspond mieux à la situation. En outre, la concurrence sauvage justifie les écarts de revenus, y compris l'utilisation intéressée de richesses accumulées ; seul le gros consommateur qui a des moyens peut se libérer des contraintes matérielles sans menacer la structure de la société.

#### LA SITUATION DU TRAVAIL ET DE LA MAIN-D'ŒUVRE

La compétitivité est un des mots d'ordre dans le jargon de la mondialisation. Cette notion est habituellement utilisée dans un sens très large. Elle peut justifier une dévaluation monétaire dans des économies industrielles fortes, mais aussi une surévaluation des taux de change pour favoriser la confiance dans des économies sous-développées. Au cours des dix dernières années, l'idée de la compétitivité a de plus en plus été assimilée à un ensemble uniforme de recettes visant à créer des conditions favorables au développement du secteur privé plutôt qu'à la réalisation d'objectifs concrets sur le plan de l'efficacité. Les mesures préconisées mettent l'accent sur la formation de capital et relèguent le travail à un rôle secondaire. Les taux d'intérêt sont censés être en rapport avec les pressions inflationnistes, les salaires doivent être maintenus aussi bas que possible pour réduire les coûts, et les entreprises inefficaces doivent fermer boutique ou rationaliser leur mode de fonctionnement et, si possible, intégrer de nouvelles technologies favorisant les économies de main-d'œuvre. Plus important encore, quand il existe des écarts de productivité entre les pays, la faiblesse des salaires est censée fournir à l'entreprise l'avantage concurrentiel marginal dont elle a besoin pour rester sur le marché. De ce point de

vue, le travail est un facteur résiduel important, mais ce n'est pas une priorité. Dans un contexte moderne, il faut se transformer en « capital humain » ou en « main-d'œuvre » pour être un facteur positif de productivité et d'assimilation des techniques.

Dans un univers mondialisé, les sureffectifs posent un problème important parce que les taux de salaires ne peuvent plus être fixés localement. Jusqu'à présent, on l'a exprimé sur le plan conceptuel en parlant du rapport entre la rareté du « capital humain » et l'abondance de travailleurs non qualifiés. En fait, on se trouve en présence de deux raisonnements parallèles et complémentaires : l'un souligne la contribution positive d'une main-d'œuvre rare à la productivité, l'autre concerne la transformation de la main-d'œuvre en capital humain tout en tenant compte des contraintes et des possibilités qu'offrent des environnements économiques différents.

Le raisonnement axé sur la main-d'œuvre concerne l'entreprise « rationalisée » qui emploie un petit nombre de travailleurs qualifiés et qui verse des rémunérations supérieures pour se positionner sur le segment fortement productif du marché. Cette démarche n'est pas sans conséquence sur le plan de l'organisation : elle se traduit par moins de bureaucratie et une structure allégée, où la plupart des tâches répétitives et physiques sont confiées à des machines intelligentes et où le personnel de direction est ouvert aux commentaires des subordonnés. Le fonctionnement devient un effort de coopération : le milieu de travail est axé sur la qualité totale pour stimuler la productivité.

L'autre mode de pensée s'intéresse au problème des sureffectifs dans un monde de plus en plus dominé par les techniques de pointe. Deux ensembles de propositions sont formulés pour remédier à cette situation. Dans les pays peu développés, où une grande partie de la population active est au chômage ou sous-employée, mais où la main-d'œuvre qualifiée est rare, on considère qu'il faut inculquer un minimum d'éducation de base et de compétences spécifiques pour pouvoir prendre part à l'économie mondiale, tandis que, dans les sociétés industrielles modernes, s'il peut aussi être conseillé d'inculquer un minimum d'instruction et de compétences à certains groupes d'adultes défavorisés, le gros de l'effort devra porter sur un relèvement significatif des niveaux scolaires : la norme minimaliste de l'éducation de base doit être grandement élargie pour inclure des niveaux d'instruction beaucoup plus élevés.

L'idée d'un ajustement mondial de la main-d'œuvre est implicite dans les deux scénarios. Les tenants de la mondialisation supposent que les activités hautement productives auront tendance à se concentrer dans les centres industriels, tandis que les activités qui le sont moins seront graduellement transférées vers les régions moins avancées. Il y aura donc une longue transition dans laquelle chacun trouvera son compte.

Le succès d'une telle redistribution mondiale des activités économiques dépend du nombre d'emplois nouveaux créés aux deux extrémités du spectre de développement, de la mesure dans laquelle on espère pouvoir surmonter les obstacles structurels à l'insertion de travailleurs mieux formés dans les milieux de tra-

vail peu développés, ainsi que de la mesure dans laquelle le relèvement des rémunérations ne souffrira pas trop de l'augmentation de l'offre de personnel formé.

#### LE PROBLÈME DES SUREFFECTIFS

Je n'ai pas de boule de cristal pour aborder ces questions complexes. Je n'y ai fait allusion que pour souligner l'importance des sureffectifs dans une économie en voie de mondialisation. Les symptômes se sont déjà manifestés et le problème est devenu aujourd'hui un sujet de préoccupation public. Les pays qui ont une politique de soutien des salaires ont tendance à connaître de longues périodes de chômage, tandis que les taux d'emploi élevés semblent s'accompagner de salaires qui restent bas. En outre, les pays industriels démantèlent rapidement leurs politiques d'immigration libérales afin de bloquer l'afflux de travailleurs en provenance des régions peu développées ; par ailleurs, certaines attitudes publiques radicales à l'égard des étrangers trouvent un écho auprès d'auditoires de plus en plus nombreux et de plus en plus influents. Réserver les débouchés en matière d'emploi aux seuls ressortissants nationaux semble constituer la réponse contemporaine au défi mondial de la mobilité des travailleurs dans un monde caractérisé par le problème des sureffectifs et par des écarts de salaires importants. Une fois qu'elles ont érigé de telles barrières et maîtrisé le spectre de l'immigration de main-d'œuvre, les économies avancées ont certes gagné du temps, mais elles ne peuvent pas écarter pour autant le risque de voir apparaître ailleurs dans le monde d'autres offres de productivité de bonne qualité à des salaires plus bas.

Les sureffectifs constituent l'un des aspects de la mondialisation dont il est difficile de ne pas tenir compte. Les rêves futuristes de la prochaine ère de l'information — fondés sur une projection des tendances et des problèmes actuels — illustrent quelques-unes des conséquences complexes de l'intégration de situations locales à partir d'une seule échelle de mesure de l'efficacité dans une période dominée par de puissantes technologies permettant d'économiser la main-d'œuvre. Le principal paradoxe de cette ère imaginaire de l'information réside dans le contraste qui existe entre, d'une part, l'ouverture, la rationalité et la prospérité générale qu'on attend d'elle et, d'autre part, la structure fortement cloisonnée de l'emploi qu'elle exige.

Si le capital revêt une importance primordiale qui s'exprime en termes de technologie et en connaissances spécialisées, le surplus de main-d'œuvre représente un problème politique et social résiduel qui n'est pas résolu. La solution directe de cette énigme serait une société régie par une élite bienfaisante de spécialistes polyvalents, que les complexités d'une réalité sociale et physique totalement interpénétrée semblent exiger, bienfaisante dans la mesure où elle préserverait l'ordre en assurant à la majorité une raisonnable prospérité élémentaire et sauverait les apparences de la participation générale.

Les racines contemporaines de ces images futuristes sont faciles à mettre en évidence. Un grand nombre d'emplois ont été créés au cours des vingt dernières années mais, derrière ces chiffres optimistes, on a vu apparaître bien précisément



un marché du travail à deux vitesses ; en outre, le chômage est demeuré élevé et durable dans un nombre non négligeable de pays, et les politiques sociales semblent être à tout le moins inefficaces à l'égard d'un groupe de marginaux et d'exclus qui restent imperméables à la prospérité.

La plupart des conséquences économiques et sociales du problème des sureffectifs sont bien connues : ce sont la pauvreté et le dénuement. Mais, il existe aussi un certain nombre de répercussions au niveau des comportements. En premier lieu, les sureffectifs ont des retombées sur le plan de la déontologie professionnelle : si un bon emploi représente un privilège, il paraît insensé de croire que le travail honnête sera récompensé, dans la mesure où les débouchés et les promotions deviennent improbables dans le secteur des petits emplois assistés. Dans ce scénario, les sentiments de pouvoir personnel qui tiennent une place centrale dans les motivations de la déontologie risquent de céder la place à une vision plus fataliste et opportuniste des choses. Le fossé entre les valeurs professées et l'éthique « réaliste » des sureffectifs peut contribuer à susciter énormément de cynisme quant à l'attribution des récompenses sociales.

#### LA STRATIFICATION MONDIALE

L'idée d'un système international de stratification sociale a eu par le passé plusieurs tenants. En établissant une corrélation entre le classement d'un pays dans l'échelle du progrès matériel et la présence d'inégalités internes, beaucoup d'analystes ont laissé entendre l'existence d'un lien de codétermination. Les scénarios actuels de la stratification mondiale partent de l'hypothèse selon laquelle les nouvelles classes qui apparaissent sont déjà le prolongement direct de la structure mondiale du pouvoir. Dans cette interprétation, les facteurs locaux sont secondaires dans la mesure où le pouvoir est directement donné par le fonctionnement de l'économie mondiale.

Cette notion d'une structure de classes mondiale est une projection des tendances actuelles et cadre bien avec les images futuristes élaborées par des imaginations guidées par une inspiration technocratique. L'hypothèse de départ est le déclin inévitable des sociétés nationales bornées, auxquelles va se substituer un système mondial formé par des réseaux d'intérêts affranchis des circonscriptions politiques. Puisque les structures locales perdent peu à peu de leur importance, il est inévitable de supposer que les sociétés nationales soumises aux pressions de la mondialisation vont éclater en une hiérarchie de réseaux spécialisés<sup>3</sup>.

Il est probable que, dans les années à venir, les entreprises mondiales vont continuer de bénéficier des taux de rendement les plus élevés, de verser les rémunérations les plus intéressantes, d'employer le meilleur personnel et de fonctionner plus ou moins à l'abri des restrictions locales. Mais, puisqu'elles investissent localement, ces entreprises emploient aussi des administrateurs qualifiés et achètent sur place des services productifs. En outre, il faut absolument dans le lieu un ensemble d'activités permettant de fournir les biens et les services qui forment la base de la qualité locale dont on a besoin pour attirer les investissements. Enfin, il existe un

réseau résiduel de faible productivité fondé sur l'offre de main-d'œuvre non qualifiée ou semi-qualifiée.

Chacun de ces quatre réseaux économiques est placé devant un ensemble différent de contraintes et de possibilités. L'entreprise mondiale est libre comme l'air et est organisée strictement en vue de faire des bénéfices ; les opérateurs et les fournisseurs locaux ont des allégeances plurielles, mais, d'une façon générale, ils se conforment aux exigences de leurs employeurs et de leurs acheteurs mondiaux ; seuls les producteurs locaux de biens et de services sont confrontés à un dilemme complexe puisqu'ils doivent protéger leurs intérêts sans perdre de vue la stabilité politique et les questions d'équité. Quant au réseau économique peu productif, il dépend pour sa survie de la faiblesse des salaires et parfois de conditions de travail rétrogrades, mais fournit un coussin d'emploi stratégique.

L'importance relative de chacun de ces réseaux varie. Dans les pays les plus avancés, les secteurs mondialisés représentent une part importante de l'économie et de l'emploi. Dans les pays peu développés, le poids économique de ces secteurs peut être élevé, mais leur effet sur l'emploi est plus limité. La création d'emplois peu rémunérés dans les pays industrialisés risque de poser un problème social et de provoquer un certain nombre de troubles politiques, mais, dans les pays peu avancés, on peut y voir une contribution positive à la stabilité.

Les liens entre le réseau mondial à forte productivité et la production axée sur le niveau local sont relativement plus puissants dans les pays avancés, ce qui favorise une communauté naturelle d'intérêts. Dans les pays moins développés, ces liens sont plus rares ; aussi est-ce la promesse d'une prospérité générale induite par le secteur mondialisé qui est le facteur homogénéisant, en contrepartie de la fourniture de conditions locales favorables.

Une formidable lutte d'influence sous-tend le rôle joué par chacun des acteurs dans ce nouvel ordre. Aujourd'hui, les réseaux mondiaux sont beaucoup plus puissants que jadis. L'influence qu'ils exercent sur les décisions publiques et sur les dossiers de politique générale est écrasante et extrêmement visible dans les économies à risque. Ils forment un tout petit groupe qui détient de vastes ressources économiques, mais, en dépit d'une forte concentration, ils sont diversifiés et concurrentiels. Cette fluidité, ajoutée à la grande complexité des sociétés nationales, exclut toute collusion durable. Toutefois, il existe une importante convergence en ce qui concerne les conditions élémentaires autorisant la prise de risque et une solidarité tacite, peut-être parce qu'on est conscient de leur formidable pouvoir économique. L'incertitude et les pressions concurrentielles exercées en vue de multiplier le capital et d'obtenir des rendements plus élevés, le raccourcissement des engagements et la répartition du risque sur plusieurs marchés financiers sont des instruments essentiels pour le développement d'un pouvoir à l'échelle mondiale. La haute finance joue un rôle unificateur en définissant les stratégies de prise de risque à adopter. Les institutions financières ont les capacités à court terme de récompenser ou au contraire de punir, et sont en mesure de faire pression sur les gouvernements pour les inciter à accepter des politiques générales qui réduisent les dangers élémentaires. Il existe également des entités prêtes à prendre des risques à long terme

qui, en raison de leur maîtrise d'un « savoir » technologique spécialisé et des sommes importantes qu'elles investissent, ont recours à des accords spécifiques quand l'incertitude est trop grande. L'ascendant exercé par les acteurs mondiaux dans la définition des règles économiques générales de réduction des risques ainsi que leur capacité directe d'extorquer des conditions exceptionnelles montrent bien tout le pouvoir qui est le leur.

Pour prendre des engagements à long terme, il faut disposer sur place d'administrateurs bien rémunérés et faire des achats relativement importants auprès des fournisseurs locaux. Ces groupes exercent une influence double. En tant que représentants ou partenaires d'un réseau mondial, ils font partie des élites locales et contribuent à la formation de l'opinion sur les questions de politique stratégique. Cet accès indirect mais privilégié aux mécanismes de décision les rend indispensables aux intérêts qu'ils représentent. En outre, ils assurent le lien avec l'environnement réel dont les entreprises mondiales ont besoin pour les processus de production, et fournissent des informations et des conseils essentiels aux acteurs mondiaux. Sans ce corps intermédiaire, la difficulté des ajustements mutuels pourrait poser des problèmes.

Au cœur de ce qui reste des sociétés nationales, on trouve un réseau de producteurs de biens et de services de qualité, destinés à la consommation locale. Il s'agit là d'un système d'interactions plus vaste et plus complexe, largement diversifié et hétérogène, qui nécessite des mécanismes élaborés de règlement des conflits, des efforts de mobilisation sociale et des interventions compensatoires. Pour assurer l'ordre et la stabilité, il faut ramener les anxiétés internes et externes à un niveau qui soit compatible avec les investissements matériels et humains, nécessaires à la reproduction de la communauté. Cependant, les politiques de mondialisation ont diminué la capacité des élites locales à faire face à la difficile tâche de marier équité et efficacité. Ces mêmes politiques ont aussi restreint les engagements publics locaux et sapé l'idée même de communauté de citoyens responsables partageant le fardeau d'une destinée commune. L'État-nation devient un ensemble disparate de réseaux d'intérêts subordonnés, dépourvus peu à peu de valeurs intrinsèques et d'objectifs collectifs. Cette perte de signification des communautés complexes favorise l'émergence de groupes individuels préoccupés de leur propre survie, et de réactions régionales de protection contre l'incertitude. L'autonomie relative des réseaux individualistes représente une version moderne de la société civile européenne des XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles, mais sans la direction et la protection complémentaires de l'État.

Un monde à faible productivité se trouve au bas de l'échelle pour nous rappeler avec entêtement la persistance d'inégalités non résolues. Il s'agit d'un univers en soi, fait de travailleurs, de paysans, de minorités et d'autochtones. Ces gens ou bien restent complètement en marge de la société ou bien touchent des salaires et des revenus inférieurs à la norme. La plupart du temps, ils ont besoin de subventions pour vivre. Dans la mesure où l'idée de communauté nationale de citoyens est devenue politiquement obsolète, les réseaux peu productifs posent de plus en plus

de problèmes. Ils tendent à donner naissance à des cultures de rechange où des secteurs illégaux dynamiques renforcent l'insécurité générale des sociétés locales.

Cette hiérarchie de réseaux fondés sur l'autopréservation est une conséquence de la désintégration des systèmes nationaux. Elle remplit le vide laissé par le projet politique qui consistait à essayer d'utiliser le marché pour remplacer la société dans toute la mesure du possible.

#### LA REPRÉSENTATION DES INTÉRÊTS

Cependant, on assiste aussi à l'apparition d'autres tendances. En bien des endroits, la prise de conscience d'une diminution de plus en plus sensible des chances a modifié les attentes et les engagements à l'égard de la collectivité. Des objectifs plus égoïstes se substituent lentement à l'idéal de la participation à un vaste contrat social. L'ampleur des responsabilités sociales ne résulte plus de négociations politiques ; c'est une question qui affecte la raison d'être d'un modèle social d'efficacité incompatible avec une trop grande participation à la vie publique. La notion de pacte social restreint entre individus non engagés uniquement soucieux de leur carrière est la métaphore explicite utilisée dans le cadre des processus de prise de décisions. C'est faire l'hypothèse que la simple protection des personnes et des droits de propriété suffit amplement à assurer la vie communautaire.

Par conséquent, l'intégration internationale des économies locales n'est pas neutre politiquement. Une entité politique qui est prête à supprimer les barrières et les protections économiques doit aussi accepter, sans toujours l'avoir prévu, de perdre la maîtrise de processus qui risquent d'avoir, avec le temps, une incidence sur son propre bien-être. Jusqu'à présent, la plupart des décisions prises dans les systèmes mondiaux en formation ont été dispersées. Parfois, des réactions imprévisibles devant certains événements témoignent d'un mépris pour les conséquences sociales et politiques. Dire que la recherche de rendements plus élevés est la principale motivation qui guide les marchés mondiaux n'est qu'une tautologie, mais l'adoption d'une stratégie de libéralisation économique signifie aussi que les autorités nationales doivent renoncer à un grand nombre de pouvoirs importants, comme la possibilité d'adopter des politiques concernant la question des valeurs, les objectifs locaux et la protection sociale de groupes vulnérables. Plus le niveau d'exposition est élevé, moins il reste d'outils pour faire face aux événements et aux conséquences imprévus. Les entités économiques, avec leurs réseaux modulables de représentation des intérêts, commencent à prendre ouvertement le pas sur les entités politiques, avec leurs élus et leurs institutions bureaucratiques.

Ce glissement de pouvoir est important et ne va pas sans compensation. L'importance générale que l'on accorde à la prospérité économique fournit toute une série d'arguments pour justifier aujourd'hui les droits écrits et non écrits des intérêts économiques privés et, par exclusion, l'hypothèse de base qui consiste à attribuer à l'État un rôle de plus en plus restreint. Nombre de ces points de vue sont peu favorables à la vie publique. Premièrement, il y a l'idée que la crise budgétaire est structurelle parce qu'elle est due à l'interaction entre les pressions externes et les

intérêts bureaucratiques : il s'agit d'un jeu de soutien mutuel entre deux ensembles de « profiteurs » où les objectifs publics sont sacrifiés. Deuxièmement, il y a la théorie d'un État croulant sous le poids d'une multiplicité d'exigences complexes que les institutions publiques ne peuvent absolument pas satisfaire. Troisièmement, il y a l'idée d'une perte de légitimité des bureaucraties établies, égoïstes et coupées de la population qu'elles sont censées servir. Tous ces arguments antiétatiques reflètent une humeur politique opposée aux solutions publiques, une adaptation fonctionnelle au « déshabillage » graduel des institutions politiques rendu nécessaire par la poursuite des politiques de mondialisation.

#### L'IDÉAL DU CITOYEN SANS ATTACHES

La nouvelle culture politique met l'accent sur la privatisation des responsabilités publiques. Ce mot de privatisation a de multiples significations, dont la plus importante est peut-être aujourd'hui celle qui réduit au strict minimum la participation de l'État aux affaires communautaires. On prive l'État de son droit d'intervention et la culture de l'engagement cède lentement le pas à une politique qui consiste à mettre en avant la constitution de circonscriptions formées de gens non engagés ou partiellement engagés. L'idéal d'une allégeance conditionnée, fondée sur le respect de principes et de valeurs universels incarnés dans l'idée de nation, est en train de disparaître progressivement, pour être remplacé par un nouveau réalisme. Les valeurs politiques naissantes placent l'intérêt à court terme au cœur d'une morale plus individualiste. La conception bismarckienne du citoyen prêt à aider la nation et à renforcer la communauté politique semble avoir disparu. Le nouveau citoyen est un individu réaliste qui a un autre programme. Il est seul aux commandes : quand il n'exige pas de la nation les avantages qui lui reviennent, il demande qu'on le laisse en paix poursuivre sans restriction ses propres objectifs. Le discours public dominant met l'accent sur la notion de « contribuable sans attaches », obéissant malgré lui, qui croit en la stricte application de la maxime « *do ut des* » (c'est-à-dire « donnant donnant »), car tout ce qui ne lui revient pas en échange de ses versements ne peut que créer des occasions de « chercher à faire des bénéfices ». Réduire le rôle de l'État pour donner plus de pouvoirs au « privé » est une métaphore puissante utilisée pour justifier que l'on se soustraie à toute obligation politique se situant au-delà de l'intérêt individuel à court terme.

Le citoyen sans attaches est le nouveau paradigme éthique, plus en accord avec la morale de la concurrence et de l'abondance, qui permet mieux de faire face à l'incertitude. Il pense que la valeur actuelle des avantages collectifs et futurs est tellement minime qu'elle en est négligeable. Son obéissance est fonction de la faiblesse du coût de l'État et de la réduction des capacités de négociation du secteur public. Une société politique de citoyens sans attaches est encline à privatiser l'altruisme public et à faire éclater la force unificatrice de l'action collective.

La privatisation de l'altruisme n'est pas simplement un moyen neutre efficace d'en faire plus avec moins de ressources. Elle signifie également que la communauté se désintéresse des objectifs universalistes. Les obligations privées sont tou-



jours volontaires, quel que puisse être le degré de passion et de dévouement des agents privés ; les objectifs généreux ont un caractère prépolitique et, s'il surgit un objectif politique, celui-ci n'est pas fondé sur un consensus en vue d'atteindre des objectifs communautaires universalistes.

#### LA FIN DE LA POLITIQUE

Un grand nombre de personnes influentes estiment aujourd'hui que l'État-nation est en train de perdre son monopole du pouvoir. Elles ne fondent pas leur argument sur des menaces extérieures. Toutefois, elles reconnaissent que, dans un monde régi principalement par les forces impersonnelles de la concurrence sauvage, les gouvernements ne sont plus en mesure de protéger leurs électeurs et, en perdant leurs moyens d'action, sont devenus vulnérables. Savoir si l'État est vraiment incapable de faire face aux défis de la mondialisation n'est pas une interrogation capitale dans le climat politique nouveau. Des idéologies antiétatiques, en pleine renaissance, jouent actuellement un rôle important ; elles avancent les arguments et expriment le climat dominant, mais, pour prospérer, elles ont besoin d'un terrain social et politique fertile. Ce terrain semble leur être fourni par l'érosion des bases sociales de l'État : on voit se généraliser dans le public un sentiment d'aliénation à l'égard des institutions publiques, de même que l'image d'élites au pouvoir, sources de beaux discours mais impuissantes et corrompues (que les idéologies dominantes qualifient d'incompétentes et de parasites).

Si l'État n'est plus jugé capable de résoudre les problèmes et d'harmoniser les points de vue dans les domaines qui préoccupent le public, c'est le solipsisme politique et social qui prend le pas. Les postmodernes sont désormais mal préparés à donner pour les causes publiques. Les quelques idéalistes qui croient en la valeur des sacrifices personnels pour des finalités altruistes contestent les objectifs universalistes des bureaucraties installées, auxquels ils ne s'identifient plus, et les propositions visant à expérimenter d'autres formes de prestation des biens et des services publics trouvent un écho très favorable.

Quand on considère ces tendances d'un peu plus près, il apparaît que le transfert de pouvoir entre les administrations publiques et une multiplicité d'intérêts privés est peut-être l'aspect le plus important de cette récente transformation de l'État moderne en cette fin de millénaire. Il est encore trop tôt pour en apercevoir les conséquences. Nous verrons, au cours des quelques années à venir, dans quelle mesure les institutions politiques nationales courent le risque de devenir des coquilles vides, et les citoyens, les otages de décisions aléatoires indépendantes de leur volonté. Trop de facteurs nouveaux interviennent pour que l'on puisse prédire quoi que ce soit. Il n'en demeure pas moins que les processus politiques évoluent rapidement, mis au défi par les espérances que suscite le scénario naissant de la mondialisation et par les conditions dans lesquelles il se met en place.

L'idée reçue est que, en privant l'État des pouvoirs excessifs qu'il aurait acquis jadis, on parviendra à un meilleur équilibre. Mais, aujourd'hui, la réforme du secteur public ne se borne pas à un simple « élagage ». Le concept central consiste à

dépolitiser l'État ; on abandonne la notion de pouvoir de négociation du secteur public pour envisager ce dernier comme une entreprise ayant des objectifs et des paramètres fixes nécessitant une gestion technique. Cette proposition figure de manière implicite ou explicite dans tous les projets et sous-tend le concept populaire autour duquel on a fait tant de publicité de « gouvernement d'entreprise ». Le fait de réduire de vastes questions politiques à d'étroites préoccupations de gestion sectorielle a non seulement des incidences pratiques valables, mais encore des effets cachés sur les valeurs et les objectifs publics. Un bref examen de ce programme donne à penser qu'un nouveau décor politique est désormais en place. Passons-en en revue quelques-uns des symptômes.

Une étude de la situation politique mouvante d'aujourd'hui montre que la plupart des gens semblent réagir aux conséquences des actions des politiciens professionnels — associés à des intérêts particuliers mais coupés des valeurs et des objectifs d'ensemble — en adoptant des positions morales et des critères d'efficacité simples pour juger de la vie publique. Le fait qu'il faille inciter les électeurs à aller voter témoigne de cette mauvaise humeur et de ce scepticisme. Nous ne connaissons pas suffisamment l'étiologie de cette situation ; nous savons seulement que les arènes politiques ont peu à peu perdu de leur substance, ont vu partir leurs chefs et ont perdu leurs moyens et leurs objectifs collectifs de nature à faire face aux préoccupations des électeurs de manière efficace. On a rapidement vu apparaître chez des citoyens mécontents et parfois outrés le sentiment d'être impuissants, de ne pas être représentés et d'être aux prises avec des problèmes pressants dont personne ne se soucie sérieusement.

La montée de la politique professionnelle, dénuée d'objectifs ou de valeurs d'ensemble, semble être liée au déclin de l'influence du travail. L'idéalisme politique alimentait jadis les affrontements entre patrons et travailleurs, et la gestion de ce conflit a exigé la recherche d'une certaine équité sociale et d'un équilibre. Le triomphe du capital dans les économies en voie de mondialisation a redéfini le scénario. Sans options idéologiques, le déclin de la politique de parti était inévitable. Le financement des élections a renforcé le cordon ombilical entre les intérêts particuliers et les élus, et les électeurs n'ont eu que peu d'influence sur la définition des programmes d'action publics. En fait, cette fonction politique capitale est suspecte. Nombreux sont ceux qui croient que le programme d'action des pouvoirs publics est devenu un rideau de fumée derrière lequel se dissimulent des intérêts particuliers. D'autres ont le sentiment que les priorités sont déterminées au hasard de l'interaction entre de puissants réseaux et les événements fortuits qui se produisent, et que les dossiers de long terme sont évincés par une série de préoccupations à court terme de petits groupes trop influents. L'idée de voter pour quelqu'un qui agira ensuite en représentant d'intérêts particuliers décourage de participer activement aux élections. Pour des électeurs aliénés, la gestion technique et l'honnêteté sont les derniers remparts.

## LA RÉVOLUTION DE L'INFORMATION

L'abondance de l'information constitue aujourd'hui un facteur et un défi importants. L'avantage est que les mythes et les énigmes du pouvoir sont désormais plus exposés aux regards du public. Il est devenu très difficile, dans les circonstances actuelles, de tromper tout le monde. Le concept de la « transparence » a progressé dans le jargon public.

La diffusion de l'information par les médias joue un rôle important dans le processus de mondialisation culturelle. Pour la plupart des gens, les conséquences positives d'un développement de l'information semblent aller de soi. La diffusion de la connaissance est censée favoriser une meilleure compréhension des différentes facettes et complexités des questions, et lutter ce faisant contre les préjugés profondément enracinés qui enferment les esprits et empêchent les interactions, tout en mettant en lumière le problème moral de la transparence publique. L'hypothèse libérale selon laquelle l'information est toujours neutre et objective quels que soient les intérêts et les objectifs sociaux préexistants mérite d'être soigneusement évaluée dans le monde actuel<sup>4</sup>.

Chaque fois qu'on s'est trouvé en présence d'un scénario caractérisé par une forte densité de l'information, un certain nombre de problèmes cachés se sont fait jour : le coût de la production et de la diffusion d'une bonne information peut être élevé, la course au public à laquelle se livrent des sources et des flux de différente qualité peut créer la confusion, et les capacités existantes d'absorption de l'information peuvent être variables. Si, dans un contexte à faible densité d'information, le problème se pose surtout en termes quantitatifs, il faut tenir compte des effets de la qualité, de la concurrence et de la saturation dès lors que l'on a affaire à une densité d'information élevée. La révolution de l'information a complètement redéfini les termes du problème.

Les changements culturels dus à l'accroissement du volume de l'information sont omniprésents et chaque jour plus évidents. Le partage d'une information abondante est une nouvelle expérience collective, qui suppose des conditions sociales et politiques adéquates et des technologies qui la « favorisent ». Dans un environnement restrictif, le savoir semble jouer un rôle de libération et de progrès, alors que, dans un contexte ouvert, les flux d'information sont partie intégrante de la vie ordinaire des gens et des institutions. L'abondance d'information a deux effets fondamentaux. D'un côté, elle favorise la démythification des opinions conventionnelles, des traditions et du pouvoir ; d'un autre côté, la majorité des gens deviennent fortement dépendants des signaux qu'on leur donne. Ce double mouvement qui consiste à se détourner de croyances que l'on se forge personnellement pour aller vers des programmes plus adaptatifs témoigne de la manière dont les individus se trouvent, dans cette culture mondialisée, plongés dans des réseaux impersonnels mais actifs de signaux dynamiques, qui fournissent une série de significations multiples et concurrentes dont l'intelligibilité est changeante.

La révolution de l'information a des bornes internes et externes. Les médias limitent les messages, les individus la réception. Dans la plupart des sociétés où

règne une forte densité d'information, la majorité ne met pas en question le parti pris épistémologique des médias, tout en réagissant au contenu et aux circonstances environnantes. Elle baigne aveuglément dans l'ensemble de priorités, de vérités et de significations du réseau d'information.

Dans les sociétés modernes de l'information, l'individu instruit moyen absorbe des idées complexes par le truchement de messages simples, perçoit les hypothèses et les résultats de la recherche comme des opinions subjectives d'experts, assimile l'objectivité à l'égalité d'espace ou de temps d'antenne et tend à négliger les postulats et les processus lourds qu'implique la production d'un savoir nouveau. Ce cadre culturel de référence a des conséquences politiques, sociales et morales.

Premièrement, il y a non pas une unité de perception, mais un kaléidoscope mouvant de stratégies opportunistes fragmentées, plus simples et plus directes, qui se substituent à une vision générale et des objectifs globaux. Cela n'est plus simplement la « constatation » philosophique d'une élite égarée ; il s'agit d'une conviction existentielle répandue qui détermine les choix quotidiens et qui, de ce fait, est renforcée par le comportement et par l'apprentissage social. Deuxièmement, la vie de tout un chacun est désormais façonnée par l'impact de l'information. Les gens et les groupes ont tendance à s'interroger avec anxiété sur la partialité réelle ou imaginaire de la communication. Les idées, les politiques et le pouvoir sont conditionnés par la production des images destinées à l'information de masse, car on ne peut pas en séparer le contenu de la charge affective, intentionnelle ou non, qu'elles véhiculent. Quelle que soit la logique spécifique des marchés de l'information, les stéréotypes, les simplifications excessives ou l'objectivité obtenue par l'égalité d'espace ou de temps d'antenne, ainsi que les effets chargés d'émotions, sont autant de conditions épistémologiques qui ne peuvent que créer des déformations aléatoires et susciter des prises de position défensives. Il ne faut donc pas s'étonner que les élites modernes aient tendance à administrer leurs sources et, si possible, à manipuler les messages par des fermetures ou des fuites. Pour contrecarrer ces effets, les auditoires s'attendent à ce que des médias agressifs leur révèlent un monde fait de « complots », afin d'éclairer les motifs et les actions qui se cachent derrière les apparences. L'économie des réseaux de l'information exige que l'on aille au bout de cette révélation aléatoire, tout en donnant une gamme de points de vue différents par souci d'objectivité. Telle est l'image implicite de la réalité que la culture moderne de la transparence de l'information présente à ses publics.

#### LES CONSÉQUENCES DE LA SATURATION EN MATIÈRE D'INFORMATION

Pour ce qui est de la réception, la capacité d'absorption limitée est le goulet d'étranglement stratégique dans ce nouveau monde, caractérisé par l'abondance de l'information. Il nous paraît inutile d'en dire davantage sur l'importance de ce thème pour la mondialisation. Au cours des vingt dernières années, l'information s'est développée plus rapidement que l'aptitude des individus et des institutions à

déchiffrer cette nouvelle diversité de signaux et de messages. La culture moderne de la mondialisation ne peut être envisagée séparément de cette expérience ; en fait, elle traduit les craintes, les espoirs et les stratégies de publics saturés. Le phénomène est à tel point omniprésent que même les spécialistes semblent être débordés par les flux d'information qui sont hors de leur portée ou qui leur échappent. Le grand développement des capacités sociales et individuelles d'assimiler un savoir nouveau, obtenu grâce à un siècle d'expansion de l'enseignement scolaire, est maintenant terminé et fait place à une phase dominée par des contraintes de réception structurelles. La saturation contribue à créer une espèce de mirage dans la course à l'auditoire à laquelle se livrent des points de vue différents non pondérés, il y a une sorte de syndrome de la « tour de Babel ».

L'idée populaire selon laquelle l'information est une force instructive en soi mérite d'être nuancée, si l'on tient compte de l'interaction entre la quantité et la qualité du savoir d'une part et les limites structurelles du côté de celui qui reçoit.

Quand il existe encore des capacités inexploitées d'assimilation du savoir, la fourniture d'informations nouvelles semble développer la compréhension et la sensibilisation du public, y compris sa marge de tolérance envers la discordance. Les données empiriques laissent à penser que le seuil d'ambiguïté est élevé dans les environnements non saturés. La plupart des gens croient aux retombées positives de l'effet « nouveau savoir » et estiment que certaines contradictions temporaires ou irrationalités sociales sont condamnées par l'avènement d'une meilleure compréhension et d'une transparence accrue. L'ignorance est assimilée à une menace, l'optimisme est de mise en ce qui concerne l'accumulation et la diffusion du savoir, et l'on tient pour acquis que les lumières ont pour effet de former aux valeurs.

La saturation est à l'opposé de cette situation. Le scénario est simple à décrire : les capacités sont surchargées par une pléthore de signaux qui sont sources de confusion et les gens s'imaginent que ce chaos résulte du jeu de facteurs hors de tout contrôle. Cette situation modifie la valeur relative de l'information. En fait, l'abondance de messages devient un flux menaçant et la fermeture culturelle, une stratégie raisonnable pour parvenir à l'ordre et à la sécurité ; il paraît rationnel de réduire l'anxiété générale en mettant l'accent sur des critères étroits *a priori* pour présélectionner les signaux valables. En « écrémant » l'information, les individus et les institutions espèrent rétablir l'équilibre entre les gens et les messages aléatoires non structurés. Cette fermeture explique que l'on adopte de plus en plus souvent des programmes limités et spécialisés pour faire face au défi de la complexité ; elle explique aussi le mépris de tout ce qui ne cadre pas avec les perspectives présélectionnées.

Mais la fermeture culturelle moderne n'est pas une illusion irrationnelle ou une simple censure. Si cette volonté de fermeture plonge ses racines dans une confusion anxieuse et dans l'insécurité, elle se veut une réponse réaliste aux défis de la surcharge d'informations. Cette stratégie rejette catégoriquement l'idée d'améliorer la capacité de gérer la complexité et choisit plutôt de la réduire afin de fournir des paradigmes d'action simples. Tel semble être l'objectif social de cette parcimonie culturelle contemporaine : des modèles d'action fondés sur des hypo-

thèses simples et parfois irréalistes, mais assortis d'implications totalisantes. Ces synthèses produisent des points de vue dominants, de même qu'elles assurent une protection contre la « redondance de l'information ».

La fonction de la fermeture culturelle est de stabiliser les significations et les objectifs pour faire contrepoids à la mouvance d'environnements saturés. Le rejet de l'information devient une source de pouvoir chaque fois que l'on se sent abasourdi par la prolifération de signaux contradictoires. Qu'elles soient adéquates ou pas, des formules simples donnent des réponses simples à des problèmes complexes au-delà de la portée d'individus instruits. Si la saturation rend le fardeau de la complexité inintelligible et insupportable, il n'y a rien d'étonnant à ce que la société soit avide de simplifications, à ce que la population exige que l'on traduise la simplicité en actions et à ce qu'elle préfère que l'on réduise l'action aux moyens. Il est paradoxal que cette nouvelle richesse d'informations ne serve pas à éclairer le processus de définition des objectifs, alors que la simplicité vide les objectifs de tout contenu significatif.

#### LES EFFETS DE LA NOUVELLE CULTURE COMMERCIALE

La mondialisation est associée au développement d'un marché mondial de masse des produits culturels. Il ne faut pas confondre ce marché avec celui qui est créé par la reproduction mécanique, à des prix abordables, des créations culturelles de l'élite. Le nouveau marché dépend pour sa survie de sa capacité à satisfaire les préférences de vastes publics anonymes et de leur donner des produits culturels faciles à consommer.

Ces formes d'expression sont aujourd'hui à l'origine de nouvelles images de la vie et de la réalité. Leur succès peut s'expliquer par leur aptitude à engendrer des revenus importants et à donner des gratifications immédiates. Il existe un net contraste entre ces expressions omniprésentes et faciles à acquérir, d'une part, et le travail ardu qu'exige l'apprentissage des outils plus classiques de la culture, d'autre part, et l'on voit bien l'expansion rapide et l'influence de la culture commerciale. La mise au format devient naturelle avec l'extension des médias électroniques. L'apprentissage traditionnel suppose un passage par des institutions spécialisées et des stratégies pédagogiques coûteuses. En outre, le produit économique de l'éducation prend plus de temps à mûrir et ses avantages sont difficiles à quantifier comme des marchandises.

La culture commerciale est devenue le folklore organisé et hautement professionnel de l'ère électronique moderne ; elle est rentable, facile à fabriquer et à diffuser en série. Elle a une grande capacité d'adaptation, elle suit les modes et elle peut même servir à faire évoluer les goûts et gonfler ainsi les profits. L'objectif principal est de divertir les publics du monde par le son et par l'image. Comme d'autres formes d'expression artistique, la culture commerciale transmet des messages subliminaux faisant appel à un ensemble de perceptions sensorielles. Dans la mesure où il s'agit d'un effort commercial, la volonté de toucher un auditoire aussi vaste que possible dans toutes les classes sociales et dans tous les pays incite à mettre

l'accent sur la composante sensorielle. La disparition de l'argument intensifie la communication médiatique subliminale de significations axées sur l'action<sup>5</sup>.

Les conséquences éthiques de la culture commerciale, telle que nous la connaissons, font aujourd'hui l'objet d'un débat animé. Deux critiques sont formulées : l'une porte sur l'amoralisme ou l'immoralité du discours explicite, l'autre sur la grossièreté des textes, des images et des séquences. Toutefois, le problème central tient à l'influence en quelque sorte hypnotique que la culture de masse moderne semble avoir sur les publics du monde. Le danger moral provient surtout de la disparition de tout discours organisateur, qui se retrouve atomisé en une multiplicité de significations véhiculées par le langage intense des illusions. Dans ce cas, ce qui reste de l'histoire n'est plus qu'un accessoire des messages indirects mais efficaces. La nouvelle expérience éthique ainsi vécue ne vient pas du contraste entre l'histoire imaginée et le monde réel, mais de l'expérience « libératrice » du langage sensoriel direct. L'objet des images est de suggérer des possibilités qui transcendent les limites sociales et humaines actuelles. Elles offrent un champ illimité à l'action directe et à la gratification immédiate, contrairement à la réalité bornée et triste de la vie quotidienne qui passe par la médiation des règles et du calcul rationnel.

Ce radicalisme implosif légitime le rôle des pulsions primaires en dépeignant l'ordre traditionnel comme un réseau d'apparences derrière lequel se cachent deux poids deux mesures. Le « réalisme » de l'action est atteint par association ; les repères de temps et d'espace ne sont que des signaux évocateurs symboliques destinés à mettre de l'« ambiance » sans subordonner l'issue à l'évolution antérieure ou aux contraintes de l'environnement. Les séquences font allusion à des sources possibles commandées par les résultats et choisies parmi un ensemble limité de possibilités. Si les causes de l'action ne peuvent pas être distinguées de ses résultats, la volonté est le facteur déterminant. L'action directe rétablit la transparence fondamentale, indépendamment de la médiation des règles et de la rationalité.

Les leçons des fables commerciales modernes font vibrer les publics en proposant des moyens directs et simples de répondre par l'action à des problèmes complexes, en suggérant des humeurs pour faire face à des situations, en soulignant les réactions particulières suscitées par chaque difficulté au lieu de conseiller une ligne de conduite abstraite. Dans un monde que l'on imagine dominé par l'incertitude, par des institutions vides de substance et par la disparition graduelle de règles efficaces, l'éthique subliminale de la culture commerciale prend tout son sens.

## Les conséquences pour l'éducation

### LE DÉFI DE L'« ÉDUCABILITÉ »

L'« éduabilité », ou la capacité d'éduquer ou de recevoir une éducation, est en train de devenir une question importante dans les sociétés en voie de mondialisation. Les facteurs sociaux et culturels qui favorisent l'apprentissage formel et informel ne peuvent plus désormais être tenus pour acquis. Il n'a jamais été facile d'inculquer des valeurs et de donner un sens au savoir, mais les nouvelles caracté-

ristiques dissuasives du milieu ambiant ne font que rendre la tâche encore plus ardue. Cette nouvelle dimension a des effets débilissants.

La montée de processus mimétiques concurrents rend les modèles familiaux et l'enseignement scolaire moins efficaces. Les parents sont contraints de consacrer plus de temps, d'attention et d'énergie pour obtenir des résultats, et peut-être de revoir à la baisse leurs espérances initiales. Les nouveaux facteurs semblent militer contre toute influence fondée sur l'autorité et sur des engagements prédestinés ; en fait, leur but est de libérer les individus des contraintes traditionnelles. Le fossé entre les générations se traduit par l'apparition de « cultures de gens du même âge » visant à institutionnaliser l'adoption d'autres modes de vie et d'autres loyautés. Sur les marchés mondiaux, cette tendance a été renforcée par l'offre de toute une panoplie de produits culturels commerciaux.

Les systèmes d'enseignement sont, eux aussi, profondément touchés. L'école moderne suppose que les élèves sont disposés à acquérir une éducation. En fait, le manque de motivation rend l'enseignement scolaire moins efficace. Le débat public semble essentiellement porter aujourd'hui sur les résultats limités que l'on a obtenus en essayant d'instruire les enfants des quartiers pauvres. Certes, il s'agit là d'un cas extrême, mais ce n'est pas le seul. L'école ne cadre pas bien avec les valeurs de survie des groupes déshérités ; l'éducation est toujours un projet à long terme. Pour dépasser leurs horizons limités, les pauvres doivent parier aveuglément sur l'avenir, mais ils n'ont pas assez de raisons, d'informations et de ressources pour le faire.

L'exemple des pauvres permet de mieux comprendre certains aspects importants du problème général que représente le recul de l'éducabilité. L'adoption de programmes spéciaux de rattrapage et de soutien pour remédier au manque de motivation est la recette favorite, qui semble donner de meilleurs résultats quand on l'applique avant même que l'enfant ait commencé l'école. La deuxième grande innovation consiste à améliorer les techniques pédagogiques et les dispositifs institutionnels de soutien. Enfin, s'en tenir à l'essentiel et réduire les attentes est la manière pragmatique de faire face aux effets d'environnements hostiles.

La comparaison entre les questions d'éducabilité dans les quartiers pauvres et dans les quartiers où l'excellence domine éclipse le cas moyen et les tendances générales. En fait, l'idée selon laquelle on va à l'encontre du but recherché en exerçant une pression trop forte sur l'élève s'est traduite par un assouplissement des méthodes pédagogiques, puis par l'abandon des matières non essentielles. Les arguments semblent convaincants. Ces ajustements représentent une réponse réaliste face à des élèves moins désireux d'apprendre dans le cadre de longs cursus scolaires. L'idée d'alléger la charge sans sacrifier l'essentiel est séduisante pour toutes les parties en présence. Mais, comme toute autre formule destinée à assurer de meilleurs résultats avec moins de ressources, elle a des inconvénients et pas seulement des avantages : on s'aperçoit progressivement que les stratégies d'assouplissement ne fonctionnent pas comme prévu et d'aucuns soutiennent qu'elles ne représentent tout au plus qu'une retraite ordonnée.

On peut peut-être présenter la question générale en ces termes : chaque fois qu'il y a un problème d'éducabilité, il faut adapter les systèmes d'enseignement.



D'une part, il faut davantage de ressources pour combler les manques créés par ces fausses économies externes, mais, d'autre part, les rendements décroissants des nouveaux programmes de rattrapage et de soutien tendent à abaisser le niveau des résultats escomptés. L'enseignement devient plus cher et moins efficace.

D'autres conséquences méritent d'être signalées. Une faible éducatibilité est un facteur de frustration, dans la mesure où les techniques pédagogiques sont impuissantes à remédier aux causes du problème, et où les meilleures mesures adoptées pour corriger les symptômes ont des résultats mitigés. Quoi qu'il en soit, le manque de motivation conditionne le taux de succès des technologies scolaires. L'enseignement doit faire des efforts pour surmonter le sentiment général d'inutilité et la pénurie de financement. En fait, davantage de ressources sont débloquées lorsque les écoles semblent réussir.

Dans un environnement hostile, les écoles et les familles sont sous pression ; outre les difficultés extérieures, la détermination personnelle est sans cesse mise à l'épreuve par les circonstances. On assiste à un effet général d'affaiblissement. Il faut chaque jour lutter contre le sentiment d'impuissance que fait naître le caractère relativement futile de l'effort. En outre, les autorités ne sont guère enclines à accroître le financement des institutions défaillantes, elles considèrent que c'est un gâchis et laissent l'usure faire le reste.

Le contenu de l'éducation est également touché. Les problèmes d'éducatibilité ont tendance à priver de sa valeur le contenu des modes d'apprentissage scolaires. Les gens peu motivés sont plus intéressés par les questions utilitaires que par l'apprentissage des significations. Quand on essaie de répondre à leurs besoins, le lien entre l'acquisition d'outils et le savoir lui-même devient limité et flou. En outre, on n'a qu'un intérêt marginal à lier les objectifs aux moyens ; lorsque l'objectif central consiste à programmer des individus à acquérir des ensembles spécifiques d'aptitudes, la formation du caractère, la vocation individuelle et la créativité sont des priorités qui passent au second plan. Les pressions pour vider de leur contenu les produits pédagogiques sont générales aujourd'hui et elles ne s'exercent pas uniquement sur les services qui s'adressent à ceux qui ne peuvent pas payer leur scolarité.

Le prix marchand d'une bonne éducation est en augmentation. La plupart des analyses de coût portent sur la productivité des établissements publics, secteur touché par le dépérissement. Rien d'étonnant à ce que la hausse semble beaucoup plus rapide dans les établissements privés où les facteurs marchands ont plus de poids et où l'apprentissage est nettement plus efficace. Les écoles privées bénéficient d'économies externes considérables, elles recrutent leurs effectifs dans des groupes sociaux qui considèrent que l'éducation contribue au rang social. Qui plus est, elles ont des dotations et reçoivent des subventions. En dépit de tous ces avantages, le prix réel de la scolarité n'a cessé de progresser régulièrement. Il existe deux facteurs nouveaux qui méritent d'être pris en compte car ils ont peut-être modifié les conditions et la structure de coût d'une éducation de qualité. Premièrement, il y a l'effet de la « massification » : l'hétérogénéité de la clientèle entraîne à terme l'existence d'un environnement d'apprentissage plus complexe. Deuxièmement, la famille n'exerce plus aujourd'hui l'influence socialisante la plus forte.

L'augmentation régulière du coût d'une éducation de qualité résulte de pressions structurelles sur des éléments déterminants. Il est probable que l'efficacité de l'enseignement ne s'est pas améliorée de façon suffisamment nette pour que l'on puisse parler de gain, mais les programmes ont été assouplis pour éviter d'aliéner des élèves et des étudiants peu préparés à tolérer une surcharge de travail sous l'intense pression de la concurrence. Le nombre d'élèves inscrits a un effet modérateur sur la progression rapide des frais généraux. La plupart des établissements d'enseignement attirent des élèves et conservent un personnel enseignant de qualité en améliorant les locaux, en diversifiant les options et en multipliant les activités parascolaires. Le confort, l'équipement, les embellissements du cadre et la diversité contribuent au prestige de l'établissement. La qualité du personnel enseignant n'est pas aussi visible, mais c'est néanmoins un atout pour la réputation de l'école. Un bon personnel exige des salaires élevés dans un secteur où les rémunérations sont faibles ; certaines écoles recrutent de surcroît des enseignants exceptionnellement qualifiés pour renforcer leur image de marque culturelle. En dépit de l'accroissement des effectifs et du recours à des techniques de masse qui abaissent les coûts, il semble qu'une plus grande personnalisation de l'enseignement est un facteur important quand il s'agit d'obtenir des résultats de qualité.

Les éducateurs estiment à juste titre que le succès des écoles de qualité reflète l'effet omniprésent d'un environnement culturel positif, une sorte d'espace d'apprentissage où la motivation est protégée ; de ce point de vue, les établissements d'enseignement sont perçus comme des républiques souveraines qui se consacrent au savoir, au sens et à l'expression. On obtient un bon résultat global en renforçant toute une gamme complexe de facteurs stratégiques au lieu de parier sur un facteur en particulier. Le coût d'un tel environnement spécial n'a cessé d'augmenter régulièrement ; il est vrai que certains postes spécifiques peuvent être identifiés, mais aujourd'hui il coûte nettement plus cher de créer le climat requis par l'excellence académique. Les établissements d'enseignement se sont progressivement adaptés à une clientèle dominée par les valeurs de la société d'abondance ; ils émettent les signaux qui conviennent pour être concurrentiels sur ces marchés et ils proposent les programmes voulus pour compenser les influences dysfonctionnelles auxquelles sont soumis les élèves « aisés ».

Rien d'étonnant dans ces conditions à ce que l'éducation de qualité ne se soit pas répandue comme prévu. On a abandonné au contraire à leur sort un grand nombre de services qui se sont dégradés (surtout dans le secteur public). Dans les programmes d'études assouplis, destinés à s'adapter aux marges modernes d'éducabilité, la formation du caractère n'a plus la même priorité ; en l'absence d'une socialisation familiale correcte, l'école semble bien mal armée pour inculquer des valeurs à des jeunes plus instables sur le plan affectif. Le renoncement à la formation du caractère est la conséquence générale qui sous-tend l'ensemble du phénomène du recul de l'éducabilité.

## LES PERSPECTIVES SUR LE PLAN DU CAPITAL HUMAIN

Les systèmes éducatifs sont soumis à de fortes pressions. Il semble que les bases de l'idéal de justice que représentait la scolarité universelle aient été sapées par la tendance à la mondialisation. L'affaiblissement progressif des sociétés nationales se répercute sur les institutions, les interactions, les comportements et les valeurs. Les entreprises, les politiques économiques, les publics et les flux d'informations ne sont plus désormais circonscrits par des motivations strictement locales. L'idéal d'une communauté abstraite de citoyens formant un cadre moral et politique de coopération et de sécurité n'est pas un modèle fonctionnel pour une société d'individus non engagés. L'idée d'assurer à chacun les outils culturels lui permettant de participer à une communauté unie par l'histoire, des institutions justes et l'acceptation générale d'une destinée commune est, semble-t-il, en train de disparaître. La préservation de la culture nationale est aujourd'hui un objectif secondaire dans la plupart des pays. C'est au contraire la « modernisation » qui est devenue le thème favori de groupes plus intéressés par la concurrence, l'abondance, l'opportunisme et l'action directe.

Du point de vue de la modernisation, l'éducation a pour fonction de préparer les individus à fonctionner à différents niveaux de productivité. Cette vision étroite de la formation du capital humain a été récemment popularisée par les institutions financières internationales qui l'ont présentée comme une réponse réaliste à la perte de moyens économiques des systèmes scolaires. Les conséquences de cette démarche sont de plus en plus évidentes dans la conception des programmes et dans les projections analytiques réalisées pour définir les objectifs et les démarches. Passons en revue quelques-unes de ces répercussions.

Tout d'abord, un système mondial durable suppose un personnel spécialement formé. La capacité d'interagir dans ce circuit puissant et hautement productif exige de la qualité et de la souplesse. Les propositions actuelles mettent l'accent sur la formation d'individus qui aient des spécialisations multiples mais néanmoins flexibles. Elles exigent une certaine maîtrise de l'analyse symbolique, objectif difficile à atteindre car il dépasse le strict cadre de la formation professionnelle classique. Savoir manier l'analyse symbolique requiert, pense-t-on, un nouveau mélange éducatif : d'un côté, une sorte d'éducation classique (pour développer l'esprit critique, la faculté de mise en perspective historique, l'aptitude à organiser et exprimer des idées complexes, la compréhension de réalités sociales dynamiques à variables multiples, la sensibilité culturelle et les préoccupations morales) ; de l'autre, certaines compétences modernes spécialisées (analyse quantitative et analyse fonctionnelle, gestion de l'information, conceptualisation rationnelle d'ensembles chaotiques). La formation de ces « spécialistes souples » est censée définir la future norme mondiale de l'excellence.

Ensuite, il faut satisfaire les besoins locaux, qui varient d'un pays à l'autre. Dans chaque cas, les normes sont différentes. Alors que les carrières mondiales sont réservées à quelques élus, les systèmes locaux s'occupent du plus grand nombre, ils sont hétérogènes sur les plans de la composition, de la qualité et de la

production, ils forment un ensemble peu uni. La formation des élites définit les normes d'excellence dans les sociétés locales contemporaines, mais, parallèlement à ce réseau d'éducation socialement spécialisé, il existe un circuit de mobilité chargé d'assurer la formation des étudiants candidats à la promotion en différents points de l'échelle sociale. Les produits de la mobilité n'exigent pas la même qualité d'instruction ; celle-ci doit être plus strictement liée à des niveaux et à des qualifications spécifiques.

Enfin, il convient d'assurer la formation dont ont besoin ces individus, qui évoluent au sein de l'économie locale à faible productivité. Il leur faut non pas une formation de qualité, mais seulement quelques compétences simples pour être marginalement concurrentiels. L'école est censée leur apprendre à obéir aux règles, à réagir à temps et à occuper des postes subalternes à l'intérieur de systèmes productifs simples.

La programmation des individus pour qu'ils satisfassent les besoins en capital humain d'un monde en voie de mondialisation se fonde sur l'idée que les rendements économiques sont liés à la structure fortement stratifiée de l'emploi à l'échelle mondiale : plus les postes sont d'envergure internationale, moins il faut de gens pour les occuper et plus la productivité et les revenus individuels sont importants.

Telle est peut-être la conclusion la plus surprenante. La valeur du capital humain, au même titre que tout autre capital, est déterminée par sa rareté relative et par les possibilités d'en faire d'autres usages. De ce point de vue, une offre excédentaire est un gaspillage, dans la mesure où les débouchés sont limités et où les rendements décroissants n'incitent pas à continuer d'investir. Ces contraintes définissent les limites du rôle de l'éducation dans la formation d'individus en vue de finalités liées directement à la productivité économique.

Si la création de postes de travail est une quantité conditionnée par le volume des investissements consentis et par les technologies choisies, l'offre de personnes instruites dépend des attentes, des considérations d'équité, des subventions publiques, des moyens privés et de l'élasticité des familles à substituer d'autres investissements et produits de consommation. Il est facile d'augmenter le nombre d'individus instruits lorsqu'on a affaire à des gens motivés et que l'on dispose de subventions. Telle est la stratégie traditionnellement adoptée quand on veut se développer en fonction de certains objectifs. Normalement, la production de capital humain est régulée par les écarts de motivation et les disparités économiques d'accès.

Dans le scénario de la mondialisation, la diversité des besoins économiques prévus crée des exigences hétérogènes en matière d'éducation. Les plus productifs répondent aux besoins non locaux. L'idée selon laquelle la mondialisation de l'économie constitue un facteur d'intégration sociale reste une hypothèse de longue haleine ; à court terme, les différences sociales semblent se creuser et la solidarité locale diminuer. En fait, les exigences sociales d'éducation sont devenues extrêmement particulières. Les établissements d'enseignement sont en train de répondre progressivement à une pluralité de requêtes économiques émanant de gens dont les

origines sociales, les intérêts et les perspectives d'avenir diffèrent. Cette évolution entraîne l'apparition de systèmes d'enseignement différents selon les classes. L'organisation est complexe ; les produits de l'enseignement sont essentiellement aujourd'hui le résultat de mécanismes d'autorégulation liés aux écarts de revenus et aux différences de motivation. Les familles ont de plus en plus tendance à acheter le niveau et la qualité d'instruction qu'elles peuvent se permettre ou, sinon, à peser sur le secteur public pour qu'il réponde à leurs besoins particuliers. Il est évident que les avantages culturels vont tendre à s'accumuler dans les groupes déjà les plus favorisés au départ. Les secteurs pauvres n'ont pas la motivation voulue ni les moyens et la capacité politique requis pour influencer sur les décisions publiques. Ils sont condamnés à demeurer un problème résiduel dans la dynamique éducative de l'économie mondialisée.

#### L'APRÈS-AJUSTEMENT

Les adaptations de l'enseignement aux tendances mondiales ne posent pas de problème insurmontable. Seule la pauvreté est là pour nous rappeler que nous avons oublié quelque chose. Les problèmes d'adaptation de l'enseignement nécessitent de bons « plombiers » pour faire les réparations, réorganiser les processus, améliorer l'efficacité et répondre aux besoins spécifiques. Tous ces éléments sont indispensables pour que les services puissent continuer de fonctionner aussi bien que possible, et il y a beaucoup à faire. Compte tenu du climat d'érosion économique, ces priorités opérationnelles méritent de recevoir attention et énergie.

Mais les ajustements de l'enseignement ne sont pas la panacée. D'un côté, ils donnent des ouvertures sur des questions plus vastes tout en tendant aussi à ramener les objectifs pédagogiques à des problèmes de gestion ; d'un autre côté, les hypothèses de départ sont trop restrictives et la plupart du temps le rôle de l'éducation est réduit à un impératif de productivité économique. Il n'y a guère d'orientations concrètes à dégager de ces démarches : elles semblent empêcher tout débat ouvert sur le rôle de l'enseignement scolaire dans les processus de socialisation d'un monde moins sûr et plus interdépendant.

La socialisation des individus pour leur apprendre à faire face aux difficultés de la vie est peut-être plus compliquée aujourd'hui qu'elle ne l'était il y a quarante ans : les valeurs de survie ont régulièrement remplacé l'évaluation à long terme des significations sous-jacentes ; la déontologie professionnelle a été rongée par l'instabilité de l'emploi, et les privilèges et les mérites du sens de l'économie ont été minés par la prospérité. On doute davantage de l'équité des règles sociales tout en ayant une plus grande foi en l'efficacité de l'action directe. Enfin, on croit moins aujourd'hui que les autorités élues sont capables de répondre aux besoins de leurs mandants ou d'assurer une direction satisfaisante.

Ce n'est pas tout. Les processus d'apprentissage scolaires sont en concurrence avec d'autres enseignements, parfois contradictoires, de l'expérience complexe du monde actuel :

1. Forger une identité collective ne semble plus être l'objectif central de l'éducation. La découverte que le pacte social n'implique pas nécessairement l'offre de chances, la justice sociale et des engagements universalistes a contribué à la naissance d'un réalisme nouveau. L'expérience de la mondialisation fait apparaître l'importance nouvelle des loyautés de classe, des réseaux et de la nécessité de s'associer à des intérêts puissants pour parvenir à une certaine sécurité. Dans un environnement social marqué par une concurrence sauvage, les dangers économiques et politiques sont inhérents au système et prévisibles.

2. La culture moderne de l'information a contribué à modifier les images de l'interaction sociale. Dans les environnements caractérisés par une densité élevée de l'information, les gens se sont habitués à l'idée que, derrière les apparences, se cachent des réseaux d'intérêts particuliers et quelques très rares principes d'organisation. Par conséquent, il est irréaliste de dresser des cartes générales ; une multitude de routes individuelles pour atteindre des objectifs spécifiques semble être une meilleure représentation de la voie à suivre pour survivre. Être idéaliste sans avoir de but dans un monde d'esprits pragmatiques aux stratégies clairement affirmées est vraiment une tâche qui a de quoi intimider.

L'abondance de signaux et de messages a aussi conduit à une saturation. Les images élaborées par des publics saturés sont aujourd'hui puissantes et influentes. Elles soulignent que, dans un monde de plus en plus soumis à l'aléatoire, l'ordre est possible si l'on réduit progressivement les options. Les idées préconçues, la parcimonie dans l'analyse et le « politiquement correct » aident à ne retenir que les signaux rassurants pour stabiliser les significations et établir des critères déterminants en vue de la prise de décisions. Au cœur de cette vision, on trouve la recherche d'un ordre fondé sur des notions étroites se suffisant à elles-mêmes, contrairement à l'expérience ouverte de la complexité perçue comme un chaos impossible à gérer.

3. Enfin, les images et les sons gratifiants de la culture commerciale véhiculent le sentiment que l'action directe est une expérience libératrice permettant de s'affranchir de la contrainte des règles, de l'histoire et de l'espace.

Les tendances actuelles sont faciles à suivre. L'accent mis sur le rôle de transmission des savoirs impartis à l'enseignement convient à des établissements spécialisés s'adressant à des groupes sociaux précis et reste compatible avec les exigences à court terme. J'ignore si cette approche est viable à long terme, vu qu'elle suppose une grande conformité et une forte intégration dans ce qui reste de nos sociétés nationales. Peut-être un accroissement graduel du bien-être matériel pourra-t-il contribuer à un climat politique de résignation générale. Mais il est difficile de garder unies des communautés complexes au tissu social assez lâche que seul rassemble le sentiment que la maîtrise de leur vie leur échappe presque complètement, sinon totalement.

Les défis qui se posent à l'éducation en cette époque de mondialisation n'ont rien de nouveau. Pour commencer, il y a la question de l'intégration sociale. Il paraît évident que le scénario de la mondialisation affaiblit certains liens sociaux

stratégiques et génère de nouvelles forces qui sapent les institutions et les valeurs. L'école doit-elle prendre une part active à la reconstruction des communautés ? Cette tâche suppose une intensification des expériences d'enseignement et beaucoup de soutien social. Est-ce là une attente réaliste dans un monde culturellement divisé par les effets de la pléthore d'information ?

Par ailleurs, si l'éducation ne doit constituer un facteur de libération que pour de petits groupes, la nouvelle culture de la mondialisation devra trouver une justification à ce danger éthique et tempérer la dynamique des aspirations humaines. Les justifications intellectuelles de l'inégalité pourraient être extrêmement convaincantes, mais l'expérience vécue de l'inégalité et l'anxiété qu'elle engendre sont difficiles à maîtriser. Elles contribuent à exercer une forte pression sur la stabilité et elles ont des effets négatifs sur la qualité de la vie de chacun. Les sociétés en voie de mondialisation sont touchées aujourd'hui par des phénomènes significatifs d'implosion sociale. S'il existe un parti pris dans la répartition des facteurs légitimes de « libération », nous sommes en train d'apprendre peu à peu que des processus souterrains de libération émergent au grand jour comme des complexités normales. Les sociétés doivent s'adapter aux conséquences des cultes, du fondamentalisme, des groupes d'autodéfense, de la violence et des cultures particulières. Il s'agit là de questions floues, auxquelles il n'existe pour l'instant que des réponses vagues. Je crois que les familles, l'école et les communautés ont un rôle à jouer dans le traitement des causes de cette situation, mais cette tâche est incompatible avec une ségrégation de la créativité humaine.

En dernier lieu, si un investissement de qualité est fonction de la stabilité et de l'intégration sociale, la stratégie qui consiste à programmer les individus pour qu'ils fonctionnent comme des machines intelligentes n'est pas la bonne, à moins que chacun accepte l'idée que *Le meilleur des mondes* d'Huxley est inéluctable.

## Notes

1. Les opinions exprimées dans le présent article sont celles de l'auteur et ne représentent pas celles de la Banque interaméricaine de développement.
2. Le présent article porte sur les grandes tendances. Il ne s'agit pas pour autant de nier l'importance des différences locales. Dans beaucoup de pays, l'absence de paradigme sociopolitique de progrès qui soit solide et susceptible d'intégrer les groupes et les intérêts a facilité l'érosion des valeurs liées à la qualité de la vie. Cela semble être le cas des situations de « course à la mondialisation » et de « risque total », où les effets culturels et politiques de la mondialisation paraissent être plus prononcés.
3. J'ai librement utilisé certaines idées intéressantes émises par Lynn Ilon dans son article « Structural adjustment and education : adapting to a growing global market » [Ajustement structurel et éducation : s'adapter à un marché mondial en expansion], paru dans *International journal of educational development* (Tarrytown, New York), vol. XIV, n° 1.

4. L'analyse qui suit est fondée sur l'idée que, dans certaines circonstances, trop de transparence peut donner des effets contraires au résultat recherché. Puisque la limite aujourd'hui réside du côté de la réception plutôt que de celui de la production et de la transmission de l'information, il pourrait être utile d'opérer une distinction entre transparence maximale et transparence optimale. La mesure dans laquelle la fourniture d'enseignement scolaire contribuera à réduire l'écart entre transparence maximale et transparence optimale dépend non seulement de notre capacité d'améliorer l'efficacité sociale des systèmes scolaires, mais aussi du degré de priorité que les autorités politiques accordent aux objectifs d'équité.
5. Les sujets documentaires peuvent aussi être rendus futiles et servir de thèmes de divertissement. Toutes les fois que la politique, l'administration de la justice ou les vies privées sont portées devant le public sans argument contextuel, il semble qu'il y ait prédominance des messages subliminaux.



---

D O S S I E R

LES BESOINS ÉDUCATIFS  
SPÉCIAUX

---

# AVANT-PROPOS

---

*Seamus Hegarty*

---

Salamanque en juin ! Quelle heureuse idée des autorités espagnoles et de l'UNESCO que de choisir cette vieille ville universitaire pour accueillir la Conférence mondiale de 1994 sur les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité. Pour ceux qui ont eu la chance d'y participer, cette conférence a vraiment été spéciale. Elle a remarquablement bien allié le contenu professionnel, la convivialité et les possibilités de dialogue et de maillage. Tout cela, plus Salamanque, dont le charme et la merveilleuse lumière vespérale n'ont été surpassés que par l'accueil chaleureux et détendu de nos hôtes espagnols. J'ai particulièrement apprécié de devoir passer tous les matins sur le vieux pont romain qui surplombe le Tormes pour gagner le centre de conférences ultramoderne où nous trouvions tout ce dont nous avons besoin pour que cette rencontre se déroule au mieux.

La conférence avait pour tâche d'œuvrer en faveur de la généralisation de l'éducation que réclame le cadre d'action de Jomtien. En réalisant une synergie entre l'action de l'UNESCO et les efforts de tous ceux qui ont mis en évidence les déplorables insuffisances des services offerts et des aspirations permises aux élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux, en donnant aux nouvelles conceptions des services d'éducation spéciale une possibilité de s'exprimer, elle cherchait à inscrire plus résolument dans les programmes nationaux l'éducation des enfants qui ont des besoins spéciaux.

---

*Seamus Hegarty (Royaume-Uni)*

Directeur de la National Foundation for Educational Research (Fondation nationale pour la recherche pédagogique) en Angleterre et au pays de Galles. Il a réalisé des études approfondies sur les services offerts dans les écoles ordinaires aux élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et a publié de nombreux écrits sur ce sujet. Il est directeur de la publication au *European journal of special needs education* et à la *Educational research*. Il a fourni de nombreux services de consultants à des gouvernements et à des organisations intergouvernementales, dont l'UNESCO.

Aussi importantes que soient ces nouvelles conceptions, elles ne suffiront pas à elles seules à changer le monde. On s'est donc attaché délibérément à appeler l'attention sur les expériences réussies et à présenter des exemples de pratiques stimulantes, que ce soit au niveau systémique de législation nationale ou au microniveau de l'organisation scolaire. La conférence a aussi offert une tribune pour débattre des problèmes et des expériences, et a donné aux délégués la possibilité d'établir ou de resserrer des liens de collaboration.

Elle a produit un grand nombre de communications exposant une nouvelle doctrine, rendant compte de résultats de recherche et décrivant la pratique. Ce numéro spécial a pour ambition de mettre à la disposition d'un plus large public les principales communications présentées et de diffuser d'autres textes intéressants du même ordre. Ces contributions sont regroupées sous quatre rubriques : organisation et politiques aux niveaux national et régional ; formation des enseignants ; perspectives de l'école ; perspectives de la communauté.

En 1993, l'UNESCO a rassemblé des informations sur la législation relative à l'éducation des élèves ayant des besoins spéciaux dans cinquante-deux États membres situés dans les différentes régions du monde définies par l'Organisation. Un rapport complet, fondé sur une analyse et une synthèse exhaustives de ces informations, est en cours d'élaboration. Il paraîtra en 1995. Toutefois, la communication de Maria Rita Saulle, qui ouvre la première section du numéro, offre une première récapitulation des principales questions qui ressortent des législations nationales, récapitulation orientée tout particulièrement vers les dispositions législatives, l'intégration et les structures administratives.

La communication d'Alvaro Marchesi Ullastres présente la réforme des services d'éducation spéciale en Espagne. Il s'est agi d'un processus rigoureusement planifié, qui a été amorcé en 1985 à une échelle limitée et progressivement étendu à l'ensemble du pays. C'est un utile exemple de changement au niveau national, qui montre comment un pays a réussi à améliorer sensiblement ses services d'éducation spéciale dans un laps de temps relativement bref. Il ressort également de cette expérience que l'éducation inclusive et les services de qualité ne sont pas incompatibles. En tant qu'architecte de ce programme, qu'il a dirigé depuis le début, le professeur Marchesi est particulièrement bien placé pour décrire ce processus et mettre en évidence les conditions à remplir pour le mener à bien.

La communication d'Evans et celle de Blanco et Duk fournissent des renseignements tirés d'études transnationales couvrant les pays membres de l'OCDE et l'Amérique latine. L'étude de l'Organisation de coopération et de développement économiques se compose de vingt et un exposés nationaux, de soixante-quatre études de cas sur différents aspects de l'intégration dans dix-neuf pays et d'une analyse des travaux publiés sur l'intégration. Peter Evans exploite cette documentation pour éclairer la voie qui mène au succès des politiques d'intégration et de leur traduction concrète. Il fournit aussi des données statistiques montrant à quel point la pratique varie d'un pays à l'autre.

Blanco et Duk dressent un tableau de la situation en Amérique latine. Si certains progrès ont été faits au niveau des services de base, beaucoup reste à accom-

plir en ce qui concerne l'aménagement des programmes, la formation des maîtres, l'affectation de ressources et l'éducation de la première enfance. Leur communication décrit également des initiatives d'intégration au Pérou.

L'éducation spéciale pose au Nicaragua une série de problèmes très différents. Gary Miron tire parti de ses travaux dans ce pays pour énoncer les défis à relever. En dépit d'une expansion rapide depuis quelques années, les services d'éducation spéciale restent fort insuffisants. La formation des maîtres et l'abandon en cours d'études sont considérés comme des domaines d'action cruciaux, mais toute évolution pourrait être conditionnée par des changements politiques et une amélioration économique.

L'éducation doit englober la préparation à la vie adulte et à la participation au monde du travail. Cette double tâche est plus importante encore pour les élèves handicapés que pour les autres. Reguera examine les facteurs structurels et conjoncturels qui conditionnent l'accès au marché du travail, et met en évidence la contribution que l'éducation peut apporter pour faciliter l'accès à ce marché des jeunes handicapés. Il donne des exemples de la manière dont le passage de l'école à la vie adulte peut se faire avec succès, en citant notamment l'Australie, le Danemark, les États-Unis d'Amérique et le Nigéria.

La deuxième section du numéro porte sur la formation des maîtres et contient des communications de N. K. Jangira et de Mel Ainscow. Le professeur Jangira indique comment il est possible de modifier la formation aussi bien initiale que continue afin d'aider tous les enseignants à acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour répondre en classe aux besoins éducatifs spéciaux. Il donne des précisions sur le contenu d'un cours élaboré en Inde et décrit l'impact de la formation de personnel au niveau des établissements scolaires.

Le projet sur la formation des enseignants intitulé « Les besoins spéciaux en classe » est l'une des principales activités menées ces dernières années par l'UNESCO dans le domaine des besoins spéciaux. Mel Ainscow, directeur de projet, décrit le travail effectué et montre comment les matériels pédagogiques élaborés sont employés. Signalons que le travail d'utilisation expérimentale et de mise au point dans différents contextes nationaux a été considérable et que c'est certainement l'une des clés de l'efficacité de ce qui est devenu un outil de formation des maîtres très apprécié aujourd'hui.

La troisième section a trait aux perspectives scolaires. Margaret Wang souligne l'importance de l'efficacité de l'enseignement, ou tout simplement dit d'un bon enseignement, pour faire en sorte que tous les élèves apprennent. Il ressort indiscutablement de l'examen des travaux de recherche sur les paramètres qui influencent l'apprentissage que la première place revient aux variables liées à l'enseignement. Cela montre bien que, comme le dit Mme Wang, un bon enseignement suffit aux élèves qui ont des besoins éducatifs spéciaux, tout autant qu'à leurs camarades, pour améliorer leurs acquis ; des leçons plus nombreuses et plus intensives peuvent être nécessaires, mais non un type différent d'enseignement.

Gordon Porter examine les questions d'organisation relatives aux élèves qui ont des besoins éducatifs spéciaux au Canada. Il cite notamment, parmi les

facteurs intervenant au niveau du district, la nécessité pour les responsables d'avoir une vision claire des programmes, pour les politiques de répartition des ressources d'être bien adaptées et pour les services d'appui d'être compétents. Au niveau des établissements, le déploiement des spécialistes de l'éducation spéciale basés à l'école et la définition de leurs tâches semblent cruciaux. Il a été constaté que l'on obtenait d'excellents résultats en combinant l'éducation continue et l'aménagement des programmes.

La dernière section traite des perspectives communautaires et, en particulier, des programmes de réadaptation ancrés dans la collectivité. Brian O'Toole expose les arguments qui militent en faveur de cette forme de réadaptation et indique comment les conceptions initiales se sont traduites en programmes concrets de toutes sortes. Il décrit en détail le programme « Hopeful Steps » (« Les pas de l'espoir ») mis en œuvre au Guyana. Ofori Addo offre des exemples d'action à base communautaire menée au Ghana. Ces deux communications mettent en évidence le dynamisme et la souplesse de la réadaptation à base communautaire comme modèle de service ; indépendamment du fait qu'elle permet de mobiliser les ressources de la collectivité de manière constructive et pleinement satisfaisante, elle contribue à répondre aux besoins des personnes handicapées lorsque les approches plus traditionnelles demeurent impuissantes.

\* \* \*

Prises ensemble, ces communications viennent utilement enrichir les textes existants. Les nouvelles conceptions et les expériences réussies doivent faire l'objet d'une large diffusion pour contribuer à améliorer partout les services offerts. La portée mondiale de ces communications et la manière dont elles marient théorie et pratique en font un outil primordial pour tous ceux qui s'efforcent d'améliorer les services éducatifs mis à la disposition des enfants et des jeunes handicapés.

## QUESTIONS DE LÉGISLATION

---

*Maria Rita Saulle*

---

### Introduction

Le droit à l'éducation est pour tout être humain un droit fondamental. Lorsqu'elle a été rédigée, la *Déclaration universelle des droits de l'homme* n'avait qu'une valeur théorique, mais elle a depuis acquis force d'obligation et constitue désormais la source de tous les instruments juridiques internationaux dans le domaine des droits de l'homme.

Depuis l'année 1981, proclamée par l'Organisation des Nations Unies Année internationale des personnes handicapées, nombre de pays ont adopté des lois ou des dispositions dont l'objectif était d'apporter une dimension pratique aux principes de pleine participation et de pleine égalité. Ces principes, formulés par l'ONU en 1981 et confirmés par l'UNESCO, ont donc été inscrits dans la législation de nombreux pays qui les avaient auparavant ignorés.

Plus récemment, l'Assemblée générale des Nations Unies a adopté, à sa quarante-huitième session, en octobre 1993, une résolution concernant les « Règles pour l'égalisation des chances des handicapés ».

La documentation analysée dans le présent article se fonde sur une étude de l'UNESCO, actuellement en cours d'achèvement, qui porte principalement sur la législation relative à l'éducation spéciale (UNESCO, *Study on legislation pertaining to special needs education*, Paris, sous presse). Quatre-vingts pays ont été invités à fournir des informations et cinquante-deux l'ont fait.

---

*Maria Rita Saulle (Italie)*

Titulaire d'une chaire sur les organisations internationales à la Faculté des sciences politiques de l'Université de Rome-La Sapienza. Elle enseigne également à l'Université libre d'études sociales de Rome. Son domaine de spécialisation couvre le droit international public et privé, la législation de la CEE et les droits de l'homme. Elle a consacré une grande partie de ses travaux aux droits des personnes handicapées, a participé à de multiples consultations sur les questions liées aux droits des femmes, des enfants et des handicapés, dans le cadre des Nations Unies et celui d'autres organisations intergouvernementales.

La question de la législation concernant l'éducation des personnes handicapées mérite une attention particulière : il faut prendre des mesures spécifiques pour répondre à leurs besoins tout en leur assurant l'égalité des chances et des droits. C'est pourquoi les lois et les dispositions législatives qui cherchent à réaliser l'égalité doivent être positivement accueillies et évaluées dans cette perspective.

## Les dispositions législatives

### LES INSTRUMENTS JURIDIQUES

Dans le cadre de l'étude de l'UNESCO susmentionnée, les cinquante-deux pays qui ont répondu ont communiqué des informations sur plus de cent quarante instruments juridiques abordant la question du handicap. Si l'on peut relever certains traits partagés, il faut aussi souligner d'importantes différences entre pays et entre régions.

Dans la quasi-totalité des pays, la législation comprend un article qui proclame le droit de tous, y compris des personnes handicapées, à l'éducation. Il s'agit habituellement d'un énoncé très général, qui ne donne aucune indication sur le type de services, leur organisation ou leur contenu.

En outre, la législation de la plupart des pays comporte des éléments relatifs à l'éducation spéciale qui vont de directives précises à de vagues suggestions. Les directives spécifiques portent sur des questions comme l'organisation, les méthodes de dépistage, l'accès, le financement et le contenu des programmes.

Dans certains pays, les dispositions législatives peuvent revêtir la forme de « lois cadres ». Ces textes contiennent des éléments et des principes conceptuels, sur la base desquels est formulée la problématique du handicap, et des dispositions normatives, indiquant comment elle pourrait être reflétée dans la législation des États ou dans la réglementation administrative. Les lois cadres envisagent aussi l'élaboration d'une législation régionale et de règlements administratifs municipaux pour assurer la pleine intégration des personnes handicapées à l'école, dans la vie active et dans la société en général.

Enfin et sous réserve d'une particulière prudence en ce qui concerne les systèmes de droit coutumier, quarante et un instruments, dont l'origine et la force sont très diverses, peuvent être qualifiés de « normes du troisième niveau ». Ces instruments vont de l'arrêté ministériel, qui a la faveur de pays comme la Belgique, le Chili, la Colombie, le Costa Rica, l'Espagne et l'Italie, ou du décret présidentiel, adopté par la Grèce, au traditionnel décret-loi, privilégié par Cuba, le Portugal et la Roumanie, ou au règlement, choisi par la Bulgarie, l'Irlande, le Japon et le Venezuela.

Dans cette étude, il ressort des données fournies par les pays que, au cours des dix dernières années, la quasi-totalité des États ont modifié leurs lois antérieures sur l'éducation ou adopté une nouvelle législation relative aux besoins éducatifs spéciaux. Quelques pays mettent encore au point actuellement de nouvelles dispositions législatives.

Toutefois, la situation en ce qui concerne l'élaboration et l'adoption d'une législation diffère suivant les régions. Sur les cinquante-deux pays étudiés, dix-neuf sont situés en Europe, treize sur le continent américain, neuf en Asie, sept en Afrique et quatre dans le monde arabe.

Si l'on tient compte de la répartition en pourcentage des pays entre les régions, il est clair que les pays européens sont en avance sur les autres régions pour prendre en compte et appliquer les idées nouvelles au stade de l'élaboration d'une législation relative aux besoins éducatifs spéciaux. Cela n'a d'ailleurs rien d'étonnant dès lors que certaines de ces conceptions ont été définies dans le contexte de l'Europe de l'Ouest. Ainsi, certains pays européens (comme l'Italie et différents pays scandinaves) ont modifié radicalement la situation grâce à des projets d'intégration à grande échelle. Dans de nombreux pays appartenant à d'autres régions, ainsi que dans certains pays européens, l'action en faveur de l'intégration a commencé par l'adoption d'une législation, mais celle-ci n'est pas encore appliquée.

Il est donc important de réfléchir aux moyens de réformer l'enseignement par des mesures législatives. Dans la plupart des pays, la stratégie retenue consiste à définir clairement des politiques inspirées des nouvelles conceptions, puis à adopter une législation et un cadre d'action concret. De nombreux pays semblent avoir du mal à passer du niveau législatif — qui inscrit souvent l'éducation des élèves ayant des besoins spéciaux dans le contexte général des droits de l'homme et des objectifs éducatifs — au niveau concret de la vie quotidienne des intéressés. Toutefois, on trouve quelques exemples de stratégie inverse. C'est ainsi que, ici même, en Espagne, l'évolution des services éducatifs offerts aux personnes handicapées a été suscitée par des initiatives de base et a débouché sur l'adoption de nouvelles dispositions législatives.

#### L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE

Trente-cinq des cinquante-deux pays ont tenu à préciser que l'enseignement était obligatoire pour tous. Ces déclarations doivent être interprétées avec prudence car, même dans les pays où l'enseignement est en principe obligatoire, il peut arriver que de nombreux enfants ne soient pas scolarisés, faute de place ou de moyens de coercition.

En outre, quoi que proclame la législation, certains enfants handicapés risquent fort d'être exclus de fait. Seuls quelques pays ont confirmé qu'aucun enfant handicapé n'était exclu, alors que d'autres informations non quantifiables donnent à penser que, dans divers pays, certains enfants restent complètement en dehors du système éducatif.

Le fait que le degré de gravité du handicap soit fréquemment mentionné semble indiquer que, indépendamment des déclarations de principe, la ligne de démarcation entre les élèves légèrement atteints, qui réussissent à percevoir les dividendes de l'éducation, et ceux plus sérieusement touchés, qui en sont exclus, est définie par des considérations d'ordre pratique telles qu'elles sont appréhendées au



niveau local. Certains des pays ont spécifiquement mentionné les ressources disponibles comme une variable conditionnant la discrimination.

La législation de près de la moitié des pays (vingt-cinq) tente de définir des catégories de déficience. Ces pays ont également indiqué qui contrôle les procédures de dépistage et évalue dans chaque cas le degré de handicap. On peut y voir une tentative pour donner des instructions aboutissant à séparer les enfants en fonction de leur handicap, et cela concerne en effet leur placement dans des écoles et des classes spéciales. Malgré l'action en faveur de l'intégration, les écoles et les classes spéciales ont été mentionnées dans près de 70 % des législations applicables. Les enfants concernés appartiennent fréquemment à des groupes particuliers, par exemple les malvoyants, les malentendants ou les élèves souffrant de sérieuses difficultés d'apprentissage.

#### L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Près de 35 % des pays considérés ont également mentionné l'enseignement professionnel comme un volet important de la réponse aux besoins éducatifs spéciaux. Il semble qu'il faille renforcer cet aspect de l'offre d'éducation par la législation et la mise en place des services voulus.

## L'intégration

#### L'ÉVOLUTION VERS L'INTÉGRATION

Trente-neuf pays (dix-neuf en Europe, neuf en Amérique latine, sept en Asie-Pacifique et six en Afrique) ont déclaré qu'ils adhéraient au principe de l'éducation des élèves handicapés, chaque fois que possible, dans des établissements ordinaires. Le terme d'« intégration » est interprété de plusieurs façons différentes. Dans certains pays, il ne recouvre qu'une aspiration pour l'avenir ; dans d'autres, plus avancés, des expériences concrètes sont faites sur le terrain.

Onze des pays étudiés se sont déclarés partisans de l'intégration à tout prix et ne semblent disposer d'aucune sorte d'école ou de classe spéciale. Il s'agit apparemment de pays dotés d'une politique sociale très avancée ou, au contraire, de pays peu peuplés où l'école ne touche pas encore tous les enfants et où des établissements d'éducation spéciale sont jugés trop coûteux. Dans de tels pays, l'intégration dans les écoles de villages des enfants dont les besoins spéciaux sont relativement peu marqués est à la fois plus pratique et mieux adaptée qu'une éducation séparée. À l'autre extrême, sept pays paraissent adhérer très fermement à l'idée de services ou de centres distincts pour les personnes handicapées puisqu'ils font valoir que les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux tireraient profit de programmes sur mesure. Chose surprenante, la plupart d'entre eux souscrivent au principe de l'intégration.

Deux groupes se situent entre ces extrêmes. Dans les cas où l'intégration n'est pas réalisable, cinq pays optent pour des classes spéciales et neuf pour des établis-

sements spécialisés. Enfin, huit pays ont clairement indiqué que leur système scolaire comporte à la fois des écoles spéciales et des classes spéciales, ce qui permet de prendre en considération les besoins propres de chaque enfant.

#### LES PROGRAMMES OFFERTS

La question des programmes offerts est liée à celle de l'intégration. Souvent, des programmes spéciaux sont mis au point pour répondre aux besoins de groupes d'élèves souffrant de tel ou tel handicap. Mais il y a des pays où tous les enfants suivent le même programme. Ces programmes nationaux prennent la forme d'un cadre qui est ensuite adapté et interprété aux niveaux régional et local, et selon l'individu. En pareil cas, l'éducation des élèves ayant des besoins spéciaux est mentionnée dans le programme général que l'on rend accessible à tous les élèves en recourant à des équipements spéciaux, à des appareils, à des maîtres auxiliaires et à des services d'appui. Ainsi, les personnes handicapées ont le droit, qui est énoncé, de suivre le même programme que tous leurs camarades.

Il est clair que les modifications de la législation intervenues depuis une dizaine d'années ont été suscitées, essentiellement, par la question de l'intégration. Ce principe est toutefois décrit de bien des manières différentes dans les textes législatifs puisqu'elles vont de considérations générales sur la réadaptation et l'intégration dans la société à une politique explicite d'intégration de tous dans le système éducatif ordinaire, avec les conséquences qui en découlent pour le contenu des programmes, le financement et la formation des enseignants. La démarche la plus courante consiste cependant à établir des degrés d'intégration principalement fondés sur la nature du handicap. Quelques pays (comme l'Australie et la France) ont énoncé certains principes d'intégration qui orientent la mise en œuvre des instruments législatifs. On peut à ce propos citer l'exemple de l'État de Victoria, en Australie, où les principes suivants ont été formulés :

1. Tout enfant a le droit de recevoir un enseignement dans une école ordinaire.
2. Les services devraient être organisés en fonction des besoins des élèves et non de leur handicap.
3. Les moyens et les services devraient être basés à l'école.
4. Les décisions devraient être prises en collaboration.
5. Tout enfant peut apprendre et bénéficier d'un enseignement.
6. L'intégration est un problème de programme.

#### La structure administrative

L'examen des indications données dans les instruments juridiques sur les structures administratives mises en place dans le domaine du handicap montre que l'éducation spéciale relève des ministères de l'éducation dans la grande majorité des cas (quarante-deux pays : seize en Europe, dix en Asie et Pacifique, dix en Amérique latine et six en Afrique).

Dans neuf cas, la responsabilité est partagée avec le Ministère des affaires sociales. On observe dans quelques pays, la Jordanie par exemple, une tendance à transférer la responsabilité des services éducatifs du Ministère du développement social au Ministère de l'éducation.

En outre, vingt-quatre pays ont signalé une certaine autonomie administrative locale, alors que onze sont centralisés. En Europe, onze pays ont opté pour une délégation de pouvoir complète, tandis que trois sont encore centralisés, mais avec un élément important de décentralisation. Onze autres pays ont indiqué que certaines responsabilités étaient conférées à des associations.

Il est important que toute réflexion sur l'administration de l'éducation des élèves ayant des besoins spéciaux aborde la question du rôle des parents. Il ressort clairement des données de l'étude que la participation des parents est loin d'être la norme. Toutefois, environ 30 % des pays ont expressément souligné la nécessité d'une participation des parents aux décisions administratives.

## **Le financement**

Le problème crucial du financement a été abordé dans trente-deux réponses, qui ont insisté sur la nécessité de dégager les fonds nécessaires pour appliquer la politique définie et se conformer à la législation. Les renseignements donnés par la plupart des pays sur les modes de financement sont peu précis, mais les services éducatifs spéciaux sont généralement financés à la fois par l'État, les collectivités locales, certaines associations et les parents. L'État joue à cet égard le premier rôle : dans vingt pays, c'est lui qui semble financer toute l'éducation spéciale et, dans la plupart des autres, il fournit la majeure partie du budget. Dans quelques pays, le financement privé occupe une place importante. En Allemagne, par exemple, la responsabilité de l'éducation des élèves ayant des besoins spéciaux se situe au niveau du district et 27 % des écoles spéciales relèvent financièrement du secteur associatif.

## **La formation des enseignants**

La formation des enseignants est un domaine important pour l'éducation des élèves ayant des besoins spéciaux et tout ce qui touche la question de l'intégration. Plus de la moitié des cinquante-deux pays ont indiqué que l'éducation spéciale était abordée au stade de la formation initiale. Dans certains pays, la réponse aux besoins spéciaux est une matière à option ; dans quelques autres, des possibilités de formation continue à l'éducation spéciale sont offertes aux enseignants des établissements ordinaires. L'éventail des formations mises à la disposition des enseignants de l'éducation spéciale est extrêmement large : il va de cours universitaires obligatoires à une formation continue offerte ponctuellement. Les enseignants sont souvent incités à rechercher des possibilités de formation, mais ne sont pas toujours astreints à le faire.

## Conclusions

L'analyse des législations nationales des pays qui ont répondu aux questions posées suggère diverses conclusions sur la législation et la définition des politiques, et fournit certaines indications sur ce qui permettra d'assurer aux personnes handicapées un droit véritable à l'éducation.

Une question qu'il est essentiel de se poser est celle de savoir si la législation ou l'acte de gouvernement doit exclusivement concerner le handicap, comme c'est le cas pour la loi cadre italienne de 1992, ou si des normes applicables aux personnes handicapées doivent être incorporées dans des lois plus générales, comme c'est le cas en Suède, de façon à les aligner naturellement sur l'évolution juridique de chaque pays.

La seconde option est préférable pour plusieurs raisons :

1. Sur le strict plan juridique, il ne semble guère indiqué de fonder une législation dérivée, de caractère abstrait, sur un principe constitutionnel qui serait nécessairement théorique.
2. Cette option permettrait d'éviter que les règles applicables au handicap ne deviennent trop rigides, ce qui serait autrement inéluctable et irait à l'encontre de l'évolution naturelle de la société.
3. Elle mettrait en permanence au premier plan la question du handicap qui, sinon, serait marginalisée comme elle l'est dans les pays où il n'est tenu aucun compte des exigences rigoureuses découlant de lois spéciales puisque les budgets annuels ne prévoient pas le financement nécessaire pour mener les actions prévues par les lois cadres.

Ce n'est que grâce à des mesures de ce genre, visant si possible l'intégration et évitant les formules de ségrégation qui marginalisent les personnes handicapées au sein du système éducatif, que ces personnes pourront pleinement exercer leur droit à l'éducation. Ce processus devrait notamment déboucher sur la mise au point de méthodes d'évaluation aussi semblables que possible à celles utilisées pour les autres élèves, afin d'éviter que les enfants handicapés ne soient pénalisés.

Bien qu'il y ait maintenant pléthore de dispositions législatives, de directives et de réglementations ainsi que de mesures administratives prises au niveau local, il est peut-être impossible d'assurer un droit effectif à l'éducation sans un mécanisme de surveillance. On pourrait régler ce problème par divers moyens, notamment en procédant à des inspections périodiques, en désignant un médiateur ou en donnant une réponse aux questions soulevées par les personnes handicapées, leurs familles et les groupes de pression.

En règle générale, il semble que la plupart des pays considérés aient fait figurer le droit à l'éducation pour tous dans leur législation, et que près de la moitié d'entre eux abordent brièvement au niveau de celle-ci l'action en faveur de l'intégration dans les établissements ordinaires. Parallèlement, toutefois, le maintien dans certains pays des écoles et des classes spéciales traditionnelles et l'impossibilité pour les personnes handicapées d'accéder à l'éducation, ou en tout cas à une éducation de qualité dans d'autres, demeurent la norme.

Les pays et les régions diffèrent, notamment pour ce qui relève de la place donnée aux idées nouvelles, du degré de précision de la législation applicable aux services éducatifs fournis aux personnes handicapées et des directives concrètes que cette législation comporte ou non en ce qui concerne : le niveau d'intégration à atteindre, les implications pour l'ensemble de la population d'âge scolaire, la mise en place d'une structure administrative commune pour tous les aspects des services éducatifs et de leur financement, l'inscription enfin de l'éducation des élèves ayant des besoins spéciaux dans les programmes de formation de tous les enseignants.

Les considérations qui précèdent peuvent inciter à apporter des modifications radicales à la législation nationale concernant les handicaps. Les facteurs cruciaux sont alors le contenu de cette législation et son caractère potentiellement contraignant. L'UNESCO pourrait obtenir des résultats remarquables en s'attachant à promouvoir, à l'échelle mondiale, la pleine réalisation du droit à l'éducation des personnes handicapées.

Pour celles-ci, la loi n'est pas seulement le reflet des attitudes de la société, c'est aussi un moyen efficace d'apporter les changements nécessaires à l'affectation des ressources et aux comportements. La loi, une fois formulée, doit être respectée. Idéalement, elle considère les personnes handicapées comme susceptibles de prendre part à la vie socio-économique et non comme les bénéficiaires purement passifs de services spéciaux et de rentes particulières.

# BESOINS ÉDUCATIFS SPÉCIAUX

---

## ET RÉFORME DE L'ÉDUCATION

---

*Alvaro Marchesi Ullastres*

---

### Introduction

L'éducation spéciale a toujours beaucoup aidé à prendre conscience des modes de développement des élèves et des processus d'apprentissage, et à faire évoluer les systèmes éducatifs. Les recherches axées sur les élèves défavorisés ont permis de mieux comprendre les processus de la perception, de la communication et de la connaissance, et mis en lumière certaines des variables qui influent sur le développement. Les travaux de recherche comparée ont essentiellement porté sur les enfants souffrant de graves déficiences visuelles ou auditives, ou présentant des difficultés de communication, de coordination ou de développement intellectuel. En bien des occasions, l'éducation assurée aux enfants ayant des besoins spéciaux a servi de point de référence pour l'examen de nombreux aspects de l'éducation, en particulier de l'organisation des établissements scolaires et des stratégies d'enseignement. Bien plus, il faut reconnaître que beaucoup des changements et des innovations intervenus dans différents systèmes éducatifs ont leur origine dans la pensée, les idées et les modèles de pratique générés dans le domaine de l'éducation spéciale.

Il n'y a rien là d'étrange ni de fortuit. L'éducation des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux exige une plus grande sensibilité aux différences indivi-

---

*Alvaro Marchesi Ullastres (Espagne)*

Secrétaire d'État à l'éducation au Ministère de l'éducation et de la science, en Espagne. Tout au long de sa carrière, M. Marchesi a beaucoup œuvré pour l'éducation spéciale. Son objectif n'est pas seulement d'ordre politique, de veiller à ce que les mesures législatives nécessaires soient adoptées, il est aussi d'assurer à tous une éducation de qualité, une éducation intégratrice. M. Marchesi est professeur d'éducation et de psychologie du développement. Il s'intéresse tout particulièrement au développement du langage, et est l'auteur d'un certain nombre d'ouvrages et d'articles. Il collabore avec l'UNESCO et d'autres organisations internationales.

duelles et une utilisation plus poussée de toutes leurs aptitudes. L'éducation qui leur est dispensée doit être personnalisée, adaptée aux rythmes d'apprentissage de chacun et fondée sur la coopération entre les différentes professions qui y contribuent. Elle suppose aussi des contacts réguliers avec les parents. Or ce sont là les conditions idéales d'une éducation de qualité pour tous les élèves. On comprend donc que, lorsque l'école ordinaire s'efforce d'insérer les enfants ayant des besoins spéciaux, elle doive généralement envisager aussi de changer la manière dont l'éducation est dispensée à tous les élèves. Cette modification ou réforme doit partir des principes qui fondent l'éducation spéciale.

C'est ce qui se produit en Espagne depuis dix ans, bien que le processus n'ait été aucunement linéaire. En 1985, le gouvernement a approuvé un projet d'insertion des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux, dont l'exécution devait s'étendre sur huit ans et entraîner de profondes modifications dans la pratique des écoles ordinaires. Cinq ans plus tard, en 1990, le Parlement a adopté une loi conforme en tout point aux propositions contenues dans le programme d'insertion, la « Loi générale sur le système d'éducation », qui a étendu les principes garantissant une éducation de qualité à tous les élèves et s'appliquant à l'ensemble du système éducatif.

## **Le projet d'insertion**

### **OBJET ET PORTÉE**

Dès le stade de la conception, le projet d'insertion devait prendre en compte les problèmes et les limitations du système éducatif espagnol, la difficulté de modifier la pratique pédagogique, l'importance de faire accepter progressivement la réforme par toute la société et la nécessité de disposer des ressources économiques indispensables à la mise en œuvre du changement. Aussi le gouvernement approuva-t-il un plan de huit ans visant à modifier progressivement les écoles pour faciliter l'insertion des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux. Cette période a été prolongée de quatre ans en 1992, pour que l'insertion soit assurée aussi dans les établissements d'enseignement secondaire ou d'enseignement professionnel, soit pendant toute la durée de la scolarité obligatoire. Le projet a été mis en œuvre de façon réaliste, progressivement et sans à-coups, en dépit des controverses suscitées par le rythme auquel il convenait d'agir.

Le projet d'insertion a deux grands objectifs. Premièrement, il doit permettre à des enfants jusque-là élèves d'écoles spéciales d'être admis dans des écoles ordinaires. Deuxièmement, il doit garantir que ces dernières sont en mesure de dispenser une éducation de meilleure qualité aux 15 à 20 % d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage, en mettant à leur disposition des ressources et un soutien accrus. Le Ministère de l'éducation a pris à cette fin une série de résolutions dont les principales sont décrites ci-dessous.

*L'éducation de la première enfance*

Le Ministère de l'éducation s'est chargé de créer des équipes professionnelles composées de psychologues, d'éducateurs, de travailleurs sociaux et d'orthophonistes. Elles avaient pour rôle d'évaluer les besoins éducatifs des jeunes enfants souffrant de handicaps durables et d'encourager leur insertion dans les jardins d'enfants.

*Les écoles participant au programme d'insertion*

Le Ministère de l'éducation a décidé que, initialement, seules les écoles qui étaient volontaires participeraient au programme. Il prenait ainsi le risque de ne pas assurer à tous les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux le droit à une éducation intégrée. Toutefois, ce choix a l'avantage de susciter un engagement plus énergique de la part des écoles qui demandent à participer au programme d'insertion et d'accroître chez les responsables de l'éducation la volonté d'encourager une atmosphère de confiance et de participation.

Les écoles participant au programme et le Ministère de l'éducation s'étaient fixés les objectifs suivants.

*Écoles :*

1. Faire approuver le projet par la majorité des enseignants et des parents.
2. Insérer des élèves handicapés dans chaque classe, en commençant par la première année d'enseignement préscolaire et la première année d'enseignement primaire. Chaque année, l'insertion serait progressivement étendue aux autres années d'étude.

*Ministère de l'éducation :*

1. Réduire le nombre d'élèves par classe.
2. Affecter à chaque école deux enseignants « d'appui » la première année, et deux autres à chacune des quatre années suivantes.
3. Accorder une attention particulière aux écoles disposant d'équipes psycho-éducatives.
4. Encourager l'aménagement des infrastructures scolaires pour que soit facilitée l'insertion des élèves souffrant de handicaps physiques.
5. Organiser des cours de formation pédagogique.
6. Accorder des avantages professionnels aux enseignants participant au projet d'insertion.

Depuis l'année scolaire 1985-1986, près de trois cents écoles ont demandé chaque année à participer au programme. Environ cent soixante-dix écoles ont été retenues chaque année. En 1994, 40 % environ des écoles primaires participaient au programme.

*Souplesse des programmes d'enseignement*

Il n'a pas été possible de maintenir le même programme d'études dans les écoles intégrées. Les modifications nécessaires ont donc été apportées pour permettre aux enseignants d'adapter le contenu de leur instruction aux besoins des enfants.



*La formation des maîtres*

L'insertion suppose que tous les maîtres aient la formation initiale de base nécessaire pour faire la classe à des enfants qui ont des besoins spéciaux. De plus, une formation plus spécifique doit être assurée à ceux d'entre eux qui souhaitent mettre à jour et compléter leur formation.

*Multiplication des équipes psycho-éducatives*

L'approbation du projet d'insertion a entraîné une augmentation importante du nombre des équipes psycho-éducatives. Leurs principales fonctions sont d'évaluer les besoins des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux et, en collaboration avec les équipes enseignantes, de faciliter l'insertion de ces élèves.

*Création du Centre national de ressources pour l'éducation spéciale*

Ce centre a été créé pour promouvoir la mise au point de matériels pédagogiques et faciliter l'élaboration de cours de formation pédagogique, de nouveaux modèles d'évaluation et de modèles d'intervention éducative.

*Modifications intervenues dans les établissements d'éducation spéciale*

Les modifications intervenues sont de deux sortes. Ces établissements acceptent désormais des enfants atteints de déficiences graves et mettent leur expérience et leurs ressources à la disposition des écoles ordinaires pour faciliter l'insertion.

*Modifications des attitudes sociales*

Des campagnes en faveur de l'insertion ont été lancées. La télévision et la presse y ont participé et plusieurs rapports ont été publiés. Elles visaient à assurer une meilleure information du public en général et à encourager des attitudes plus positives à l'égard de l'insertion.

## **Évaluation du programme d'insertion**

Pendant les trois premières années, on a procédé à une évaluation détaillée du programme d'insertion<sup>1</sup>. Il n'est pas possible d'en présenter ici tous les résultats. On se contentera donc d'analyser ci-dessous les conclusions les plus importantes.

Le résultat le plus significatif du programme d'insertion a été d'amener les éducateurs et la société en général à se montrer de plus en plus favorables à l'insertion des élèves handicapés dans les écoles ordinaires. Au début, les parents comme le grand public réagissaient par la crainte et le scepticisme. Le développement progressif et volontaire de l'insertion a permis de freiner ce type de réaction et même de le faire disparaître. L'évaluation a confirmé que, à l'heure actuelle, la société est favorable à l'insertion, mais que certains aspects du programme suscitent encore difficultés et critiques. L'important est toutefois que le principe même de l'insertion n'est plus mis en question : si des critiques se font entendre, c'est pour exiger que soient créées les conditions idéales de l'insertion.

L'évaluation a par ailleurs révélé que, de l'avis des éducateurs, la formation des enseignants est l'un des facteurs qui contribue le plus à assurer le succès de l'insertion, et que son développement est insuffisant. Pour être capables d'instruire des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux dans une classe ordinaire, les enseignants ont besoin de recevoir une formation, et celle-ci doit être constamment améliorée. Tout aussi important sont le travail d'équipe et le perfectionnement continu de la pratique pédagogique à l'école.

L'enseignant doit mettre au point quatre types de stratégies pour encourager à apprendre les élèves ayant des besoins spéciaux. Premièrement, il doit identifier leurs besoins éducatifs. Il doit ensuite répartir le contenu de l'enseignement en programmes spécifiques. Troisièmement, il doit concevoir une méthodologie appropriée qui facilite l'apprentissage en coopération. Enfin, il coordonne les ressources nécessaires. Lorsqu'un enseignant réussit à appliquer ces stratégies, les élèves peuvent progresser, une atmosphère de confiance se crée et les attitudes adoptées à l'égard de l'insertion deviennent plus favorables.

Outre les conclusions spécifiquement liées au programme d'insertion, l'évaluation a souligné deux éléments plus généraux qui jouent un rôle déterminant dans le succès de l'insertion. Le premier (et peut-être le plus important) est que l'éducation des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux risque de ne pas aboutir pleinement si les modifications nécessaires ne sont pas apportées en même temps au système éducatif dans son ensemble. C'est en effet tout le système éducatif, et non pas seulement ceux de ses aspects qui se rapportent aux enfants ayant des besoins spéciaux, qui doit être réformé pour que l'éducation intégrée soit possible.

Le deuxième élément à souligner est que l'insertion exige que l'on adopte à l'école une nouvelle perspective, sensible aux exigences spécifiques de chacun des élèves. L'éducation soucieuse d'insérer n'est pas la responsabilité des seuls enseignants chargés des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux. Elle concerne l'école tout entière, qui doit repenser son approche pédagogique, son organisation, son système d'évaluation et ses méthodes pour être capable de s'occuper efficacement des enfants qui ont des besoins éducatifs spéciaux.

Les réformes apportées au système d'enseignement doivent aboutir à l'élaboration d'un programme d'études convenant à ces enfants, programme qui sera planifié avec soin, adapté à leurs rythmes d'apprentissage et appliqué par des enseignants compétents et motivés. L'un des objectifs les plus pertinents de la réforme de l'éducation, qui est en même temps l'expression authentique de la qualité en la matière, est qu'il soit créé dans tous les établissements scolaires les conditions voulues pour que les enfants ayant des besoins spéciaux aient accès à ce type de programme d'études.

## Réforme du système éducatif

### LA LÉGISLATION

Les grandes lignes de la réforme de l'éducation en Espagne ont été présentées en 1989 dans le Livre blanc sur la réforme du système éducatif. En 1990, le Parlement a approuvé la loi établissant la structure du nouveau système et énonçant les principaux objectifs des changements proposés : rendre la scolarité obligatoire pour tous les enfants, transformer l'enseignement professionnel et améliorer la qualité d'ensemble de l'éducation. Ce dernier point, le plus important, a valeur de référence ; aussi le législateur prenait-il divers engagements pour améliorer la qualité de l'éducation. L'un d'eux était d'encourager l'insertion de tous les enfants ayant des besoins spéciaux dans les écoles ordinaires. Les objectifs les plus pertinents sont exposés ci-dessous.

### LE NOUVEAU PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT

On a estimé que, pour transformer le processus d'enseignement et d'apprentissage, il fallait notamment mettre au point un nouveau programme d'enseignement. Ce nouveau programme avait trois buts principaux :

1. Adapter les objectifs et le contenu de l'enseignement à la réalité scientifique, sociale et technologique actuelle.
2. Permettre aux enseignants, dans leur pratique pédagogique, de prendre des initiatives et de les mener à bien.
3. Faciliter leur adaptation à tous les élèves.

Ce dernier point est étroitement lié à l'insertion des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux dans les écoles ordinaires. C'est la première fois en Espagne que le programme d'enseignement prévu pour les élèves handicapés est inclus dans le programme général d'enseignement.

Le nouveau programme d'enseignement se caractérise par son ouverture et sa souplesse, alors même qu'il s'applique au pays tout entier. Ses concepteurs ont cherché à maintenir l'équilibre entre programme d'enseignement ouvert et programme national commun à tous les élèves, chaque communauté autonome gardant la possibilité de procéder à des adaptations spécifiques. Dans chaque école, les enseignants doivent adapter le programme prescrit aux caractéristiques culturelles, sociales et géographiques de leur école. Travaillant en équipe, ils décident de la manière dont les objectifs généraux seront adaptés à la réalité éducative qu'ils connaissent et répartissent au mieux les contenus — établis pour tous les niveaux de l'éducation — dans chacun des cycles. Ils doivent aussi se mettre d'accord sur des critères communs d'évaluation des élèves, choisir les meilleurs matériels et organiser les tâches d'enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage de chaque élève, mais surtout des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux.

## DÉROULEMENT DE LA CARRIÈRE ET FORMATION DES MAÎTRES

Le déroulement de la carrière des enseignants est l'un des principaux facteurs influant sur la qualité de l'éducation. Il est difficile d'encourager la réforme de l'éducation sans tenir compte des aspirations professionnelles des enseignants. Il faut bien voir que leur satisfaction dépend de divers facteurs : traitement, incitations professionnelles et économiques, formation, conditions de travail et reconnaissance sociale de l'activité éducative. Le succès de la réforme dépend, en grande partie, de l'aptitude des autorités éducatives à satisfaire ces exigences.

## L'ORGANISATION DE L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

Les changements de programmes proposés appellent des mesures visant à garantir une meilleure administration des écoles. Le nouveau programme d'études suscitera en effet de plus grandes difficultés d'organisation, car il faudra y inclure des matières à option, coordonner les différents départements et prendre les mesures qu'exige la diversité des élèves. La réforme donne un rôle plus important aux directeurs d'établissement, améliore les méthodes dans les établissements disposant d'un administrateur professionnel et repose sur un modèle de gestion souple mais efficace des départements d'enseignement.

## L'AIDE AUX ENSEIGNANTS

Avec la réforme, les enseignants sont appelés à s'acquitter de nouvelles tâches : créer des projets éducatifs et mettre au point des plans d'étude pour l'école, tenir compte dans leur enseignement des différences individuelles entre élèves, enfin, diriger et orienter les travaux de ces derniers. Ils auront donc besoin de l'appui technique d'équipes et de départements psycho-éducatifs spécialisés. L'extension progressive de ces équipes, qui doivent pouvoir collaborer avec les enseignants pour formuler des objectifs éducatifs, est l'une des conditions nécessaires à l'amélioration de la qualité de l'éducation.

## L'ÉVALUATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF

La réforme a souligné combien il importe d'évaluer le fonctionnement des écoles et du système éducatif tout entier ; aussi le rôle des services d'inspection chargés de superviser le fonctionnement des établissements scolaires a-t-il été renforcé. De plus, un Institut national de l'évaluation et de la qualité, auquel toutes les communautés autonomes participent, a été mis en place. Il a surtout pour fonctions d'évaluer l'application de la réforme de l'éducation, d'établir des mesures nationales de qualité et d'aider les responsables de l'éducation et les établissements scolaires à mettre au point leurs propres processus d'évaluation.

## Les conditions du succès

Le projet de réforme a été planifié en tenant compte du mouvement vers l'insertion des élèves ayant des besoins spéciaux. Au cœur du projet, on trouve le double souci de respecter la diversité des élèves et de rendre le système éducatif tout entier apte à satisfaire les besoins éducatifs spéciaux. L'un des critères de qualité du projet est exprimé par la formule « des chances égales pour tous les élèves ». La réforme est sans aucun doute ambitieuse. Adoptée après cinq années consacrées à la mise au point du programme d'insertion et plusieurs années de consultations avec les milieux éducatifs, elle est progressivement appliquée depuis une décennie. Pour certains, échelonner le changement sur une aussi longue période risque de réduire le désir de réforme. Le Ministère de l'éducation estime, toutefois, qu'il faut du temps pour transformer le système éducatif en profondeur et que la rapidité des transformations n'a qu'une importance secondaire, pourvu que les objectifs poursuivis soient atteints.

Outre la durée de la réforme, il est important d'étudier les conditions qui doivent être réunies pour que celle-ci puisse être correctement mise en œuvre. Il faut pour cela se replacer dans le contexte économique et social actuel : crise économique, montée du chômage, et donc concurrence plus vive dans la recherche d'un emploi, attentes croissantes suscitées par le système éducatif, qui peut n'être pas toujours homogène, présence plus importante de différentes cultures dans la société et dans les écoles espagnoles, progression du racisme et de la xénophobie, renforcement des tendances au pluralisme et transformation des valeurs, des relations humaines et des organisations sociales. Si nous ne pouvons adapter le système éducatif en conséquence, nous courons le risque d'être dépassés, de défendre des idées attrayantes sans exercer aucune influence réelle.

Les parents exigent aujourd'hui un enseignement de meilleure qualité et choisissent les établissements qui correspondent le mieux à leurs besoins et à leurs intérêts. Nous assistons à une tendance subtile mais réelle à valoriser la « bonne éducation » que l'on associe à de bons résultats scolaires et à l'absence, dans l'établissement, d'enfants appartenant à des groupes ethniques ou à des groupes socialement défavorisés. C'est là un fait dont il faut prendre conscience si l'on veut que la réforme de l'éducation soit adaptée aux nouveaux problèmes qui se posent aux sociétés. La question est alors la suivante : que doivent faire les responsables d'éducation pour améliorer les écoles dans lesquelles l'insertion est en cours afin qu'un nombre croissant de parents choisissent d'y mettre leurs enfants ?

Vouloir que l'école soit ouverte à tous suppose que l'on rejette d'autres options contraires à cette conception de l'éducation : celles qui consistent à privatiser les écoles, à y admettre les enfants en fonction de leurs aptitudes ou pour des raisons économiques, ou encore à n'évaluer les écoles qu'au vu des résultats scolaires obtenus.

Des efforts vigoureux s'imposent si l'on veut donner aux écoles intégrées des atouts qui encouragent les parents à les choisir. L'action doit être menée sur plusieurs fronts :

1. Elle doit viser à donner plus d'autonomie à ces écoles, de manière qu'elles aient toute la latitude pour adapter le programme d'études et organiser le travail de leurs élèves.
2. Elle doit leur assurer des ressources accrues.
3. Elle doit accorder la priorité aux enseignants de ces écoles, organiser une formation pédagogique à leur intention et garantir que, par rapport aux enseignants des autres écoles, ils bénéficieront de possibilités professionnelles plus nombreuses. Ainsi, un nouveau système introduisant une formation pratique en classe pour les élèves-maîtres de l'enseignement primaire ou secondaire a été approuvé en Espagne. Les écoles où cette formation est dispensée bénéficient de crédits supplémentaires et les professeurs qui y enseignent reçoivent un traitement supérieur pour tenir compte du fait qu'ils forment des élèves-maîtres. Les professeurs participent à des séminaires organisés par l'université et sont régulièrement en rapport avec elle. Lorsqu'il s'agit de choisir entre différents établissements qui souhaitent devenir des centres de formation, priorité est donnée à ceux qui sont manifestement ouverts à tous les élèves.
4. Elle doit encourager ces écoles à concevoir des projets éducatifs plus attrayants en leur fournissant des ressources économiques accrues. Par exemple, les écoles peuvent proposer, hors programme, des activités sportives, un enseignement de langues étrangères plus intensif ou encore des cours dans certaines disciplines artistiques.
5. Elle doit bien faire comprendre que les écoles intégrées sont suivies depuis par les responsables de l'éducation et sont véritablement des écoles de qualité.

Le programme d'action doit être renforcé par un système équilibré d'évaluation. Une évaluation qui ne tiendrait compte que des résultats proprement scolaires irait, en effet, à l'encontre des buts recherchés.

## **Un nouvel appui en faveur de la qualité de l'école**

Dans ce contexte, nous devons identifier, en vue du travail d'évaluation, quelques indicateurs de la qualité de l'enseignement, et présenter des écoles qui offrent de bons exemples d'une éducation de qualité. On peut identifier un modèle équilibré, facilitant l'insertion, qui prend en compte les deux variables, à savoir les processus mis en œuvre et les résultats attendus d'une organisation ayant des fonctions éducatives.

Ce modèle incorpore deux variables de grande importance qui doivent être prises en considération : l'environnement socio-économique dans lequel l'école est située et la qualité de la gestion assurée par les responsables de l'éducation eux-mêmes. La première variable concerne les caractéristiques sociales et culturelles des élèves qui fréquentent l'école. De nombreuses études ont montré que ce sont là des facteurs qui influent considérablement sur le progrès de l'éducation. Une variable préliminaire de ce type doit être contrôlée, si l'on veut éviter toute distorsion subséquente dans les données obtenues.

La seconde variable concerne le contrôle exercé par les responsables de l'éducation eux-mêmes. Les écoles publiques ne sont pas des îles indépendantes jouissant d'une autonomie absolue. Elles sont au contraire soumises à un certain nombre de facteurs : politiques éducatives imposées de l'extérieur, ressources humaines et matérielles disponibles, incitations que représentent, pour les enseignants, les conditions économiques et professionnelles et les conditions de travail qui leur sont faites (et qui dépendent des autorités), enfin, marge de manœuvre dont elles disposent. Évaluer le contrôle de qualité des autorités elles-mêmes est un préalable indispensable si l'on veut interpréter correctement les résultats des évaluations d'établissements scolaires.

Le modèle proposé s'articule autour de deux domaines d'une exceptionnelle importance — les processus et les résultats — chacun comportant cinq points (voir la figure 1). On trouvera ci-dessous une brève description des dix indicateurs de qualité.

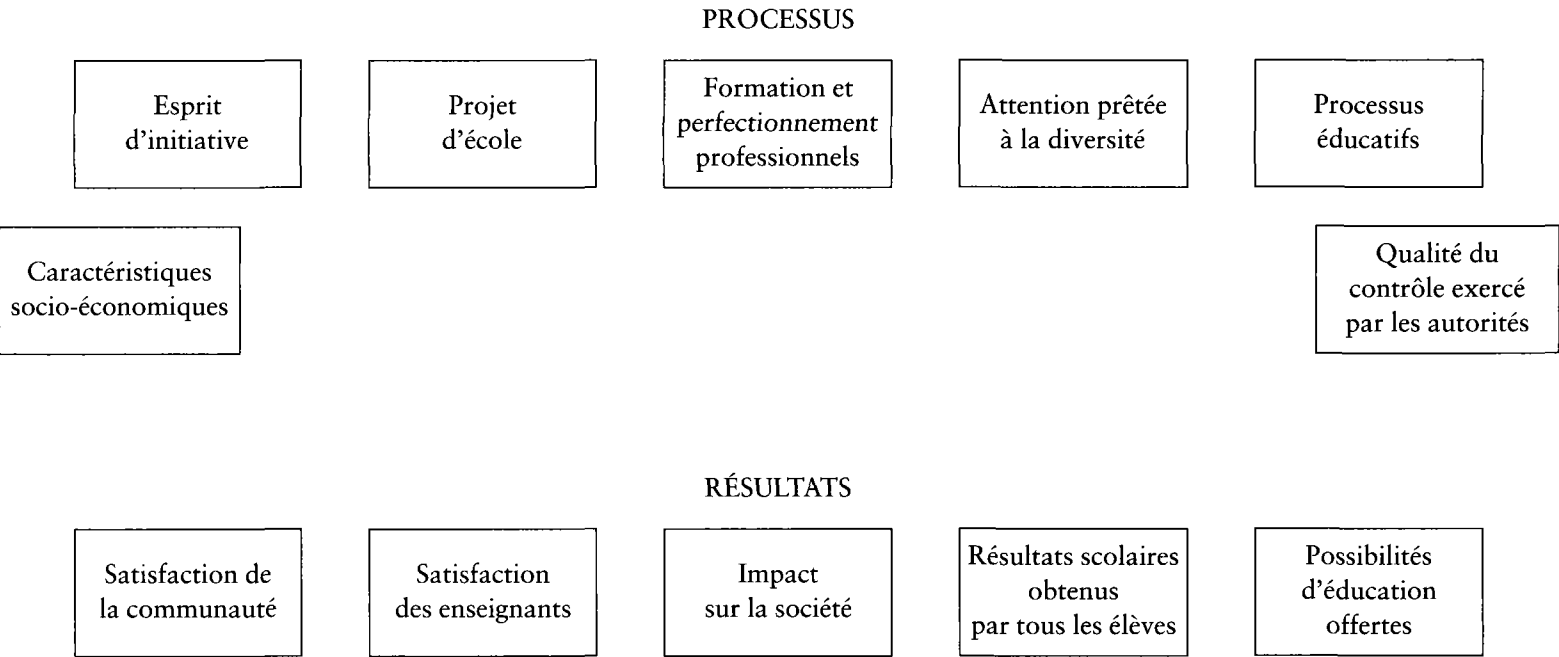
#### LES PROCESSUS

1. *Esprit d'initiative*. Il s'agit de l'aptitude de l'équipe de gestion : à jouer le rôle de point de convergence des initiatives provenant de la communauté éducative tout entière, à introduire des projets éducatifs et à établir des systèmes de communication pour résoudre les conflits.
2. *Projet éducatif*. Ce terme désigne : les objectifs énoncés par l'école, le niveau de participation de la communauté éducative, le respect des règlements établis, une atmosphère conduisant à la collaboration et l'atmosphère de travail qui existe dans l'école.
3. *Perfectionnement professionnel des enseignants*. Cet indicateur comprend : la formation pédagogique des enseignants (individuelle ou en équipes), leur motivation par rapport aux changements, et l'intérêt qu'ils prennent à assumer de nouvelles responsabilités ou à présenter de nouveaux projets.
4. *Diversité des élèves*. Cet indicateur prend en compte : la mesure dans laquelle l'école s'efforce de s'adapter aux différents intérêts et aptitudes des élèves, l'organisation adoptée et les systèmes d'appui destinés aux élèves qui ont les difficultés les plus graves, en particulier à ceux qui ont des besoins éducatifs spéciaux permanents.
5. *Processus éducatifs*. Cet indicateur comprend : les projets scolaires novateurs, les procédures prévues pour leur évaluation et la mesure dans laquelle les auteurs du projet sont disposés à le modifier après évaluation.

#### LES RÉSULTATS

6. *Satisfaction de la communauté éducative*. Il s'agit là surtout de savoir comment les parents et les élèves les plus âgés évaluent le projet, et dans quelle mesure ils y participent.

FIGURE 1. Modèle d'indicateurs à utiliser pour l'évaluation des écoles





7. *Satisfaction des enseignants.* Cet indicateur mesure ce que les enseignants pensent de la manière dont l'école est administrée, quelles sont leurs conditions de travail et s'il est répondu à leurs attentes raisonnables.
8. *Résultats obtenus par tous les élèves en fonction de leurs aptitudes.* Cet indicateur mesure la réalisation par les élèves des buts de l'éducation, c'est-à-dire à la fois des buts proprement scolaires et des buts liés au développement personnel et social ; leur aptitude à travailler en équipes et leur participation aux activités de l'école ; tous ces éléments étant examinés en fonction des aptitudes de chacun.
9. *Impact sur la société.* Cet indicateur concerne les relations existant entre l'école et son environnement et le niveau de collaboration avec d'autres institutions : le conseil municipal, les associations, les centres professionnels ou lieux de travail.
10. *Possibilités d'éducation offertes.* Cet indicateur comprend toutes les activités s'exerçant hors programme : matières à option, activités de plein air, projets lancés avec des associations qui sont liées à l'école, langues, éducation des adultes, etc.

La mise au point et l'application de ce modèle, une fois des critères plus spécifiques élaborés pour chacun des indicateurs, permettront de mieux comprendre l'administration des écoles publiques, amélioreront la qualité de l'éducation assurée et permettront aux parents de choisir en connaissance de cause une école pour leurs enfants.

## Note

1. On trouvera un résumé de cette évaluation dans A. Marchesi *et al.* 1991. « Assessment of the integration project in Spain » [Évaluation du projet d'insertion en Espagne]. *European journal of special needs education* (Londres), vol. 6, n° 3, p. 2.

---

# L'INTÉGRATION SCOLAIRE

---

## DES ÉLÈVES AYANT DES BESOINS

---

## ÉDUCATIFS SPÉCIAUX

---

## DANS LES PAYS DE L'OCDE

---

*Peter Evans*<sup>1</sup>

---

### Introduction

Entre 1990 et 1994, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a élargi ses travaux sur l'intégration des enfants handicapés en examinant de près les politiques et les pratiques en vigueur dans les pays membres<sup>2</sup>. Ces travaux comportaient trois éléments. En premier lieu, vingt et un États membres ont fourni des rapports sur un certain nombre d'aspects de leur politique, de leur pratique et de leur offre d'éducation. Ces rapports portaient sur les domaines suivants : organisation de l'enseignement, définitions et statistiques, programmes d'études, formation des maîtres, participation des parents et ressources financières. En second lieu, soixante-quatre études de cas ont été menées dans dix-neuf pays sur des aspects des pratiques relatives à l'intégration. Les informations fournies ont ensuite été subdivisées en rubriques, à savoir les programmes

---

*Peter Evans (Royaume-Uni)*

Après des études de psychologie à l'Université de Londres, Peter Evans a obtenu un doctorat en éducation spéciale. Il a dirigé un projet de recherche, financé par le Département de l'éducation et de la science (Royaume-Uni), sur l'élaboration des programmes d'études pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage modérées. Entré ensuite à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) à Paris, il y est chargé des programmes d'éducation spéciale. Peter Evans a publié de nombreux livres et articles scientifiques consacrés aux difficultés d'apprentissage. Parmi ses ouvrages récents, on peut mentionner *L'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers* (1995) et *Les enfants à risque* (1995).

d'apprentissage, les relations entre les personnes concernées, les actions impliquant toute l'école, la participation des parents et des collectivités locales, le rôle des écoles spéciales, les services de soutien externes et les questions relatives à la formation. Ces informations ont été réunies dans un livre (OCDE, 1995). La troisième partie de l'étude, qui passait en revue la littérature relative aux recherches, a paru dans le *European journal of special needs education* (Evans, 1993). Dans le présent article, qui fait usage de ces publications, on examinera les aspects principaux de l'étude dans la mesure où ils concernent l'élaboration de politiques et de pratiques d'intégration qui ont été couronnées de succès.

## Historique

### LES POLITIQUES

La majorité des pays de l'OCDE ont adopté récemment des lois et des politiques qui favorisent l'insertion. L'Autriche, par exemple, a amendé la Loi de 1993 sur l'organisation scolaire pour faciliter l'intégration de l'éducation spéciale dans les écoles ordinaires. Parallèlement, elle a modifié le rôle des écoles spéciales en les chargeant de mesures de coordination au niveau régional destinées à améliorer la qualité et à faire participer les parents à la détermination de l'offre d'éducation. Aux Pays-Bas, la Loi provisoire sur l'éducation spéciale, qui reste en vigueur jusqu'en 1995, vise à encourager, chaque fois que cela est possible, le transfert des élèves des classes spéciales vers les classes ordinaires. À l'avenir, la législation relative à l'éducation spéciale sera incorporée à la loi sur l'enseignement primaire. Malgré cette évolution, il n'en demeure pas moins que, dans tous les pays de l'OCDE, les écoles spéciales et les classes spéciales des écoles ordinaires jouent un rôle essentiel dans l'offre d'éducation pour les enfants ayant des besoins particuliers.

### DÉFINITIONS ET STATISTIQUES

Bien que les pays de l'OCDE présentent beaucoup d'homogénéité par bien des côtés de leurs cultures, il existe encore des différences importantes en ce qui concerne les systèmes éducatifs, les définitions des groupes ayant des besoins spéciaux et la mesure dans laquelle l'intégration a été adoptée. Tous ces facteurs ont une incidence sur la pratique de l'intégration. Les systèmes de classification en usage, ainsi que la terminologie utilisée pour désigner les enfants handicapés, varient sensiblement d'un pays à l'autre.

On utilise en gros deux systèmes de classification. Le premier décrit les enfants handicapés en fonction d'un ensemble de catégories de handicaps ou d'incapacités issues d'un modèle fondé sur le traitement « médical », modèle qui met l'accent sur l'incapacité ou le handicap. Ce modèle, qui a connu divers aménagements, est largement répandu. Le cadre conceptuel de la *Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps* (1980), établie par l'Organisation mondiale de la santé, est communément employé.

Le second système, qui est de plus en plus utilisé, a été conçu lorsqu'on s'est rendu compte que les catégories de caractère médical ne sont pas satisfaisantes pour déterminer le placement des élèves handicapés dans le système éducatif. Nombreux sont les enfants dont les besoins éducatifs ne sont pas nécessairement satisfaits au mieux par des mesures spéciales conçues en fonction de leur situation médicale. C'est pour cette raison, et compte tenu des recommandations formulées dans l'important rapport Warnock (Royaume-Uni, 1978), que de nombreux pays ont abandonné complètement ces catégories en faveur du concept de « besoins éducatifs spéciaux » (BES). Cette désignation présente l'avantage de permettre l'analyse des besoins éducatifs de l'enfant et son placement ultérieur dans le système le plus apte à répondre à ses besoins.

Ces deux systèmes de description comportent de nombreuses ramifications, aussi bien théoriques que pratiques. Du fait qu'il s'appuie sur une approche médicale qui privilégie le « traitement », le système des catégories implique que les problèmes d'apprentissage sont propres à chaque enfant. En revanche, la définition des BES part du principe que les résultats de l'enseignement dépendent de l'interaction entre l'enfant et l'enseignement dispensé à l'école, ainsi que de l'influence des parents et de la collectivité. Ce qui veut dire que l'enseignement et l'éducation dispensés dans telle ou telle école peuvent avoir une influence déterminante sur la décision de classer ou non l'enfant parmi ceux qui ont besoin de mesures spéciales. Selon l'établissement, le même enfant pourra être considéré comme justiciable ou non d'une éducation spéciale. En résumé, on peut dire que la première approche privilégie des caractéristiques absolues et que la seconde privilégie des aspects relatifs.

Quelle que soit la méthode utilisée, il existe encore (même pour les initiés) un foisonnement déconcertant dans la terminologie en usage. Par exemple, les enfants ayant des troubles de l'affectivité ou du comportement peuvent aussi être décrits comme ayant des handicaps psychosociaux, des troubles psychiatriques, des troubles de la personnalité, un comportement anormal ou de graves perturbations affectives. En outre, il apparaît que des définitions opérationnelles différentes sont utilisées dans le cadre d'une même catégorie bien déterminée d'incapacités, comme les troubles visuels, auditifs ou moteurs. C'est là une question sur laquelle on reviendra ensuite plus en détail. On fait également usage d'une large gamme de catégories descriptives. Certains pays (comme l'Italie et le Royaume-Uni) en utilisent une seule tandis que d'autres en emploient une dizaine ou davantage (comme l'Allemagne, l'Espagne, les Pays-Bas et la Suisse). La province canadienne du Nouveau-Brunswick classe à la fois les enfants surdoués et les enfants handicapés comme « exceptionnels ». Il y a visiblement des différences dans la façon dont les pays évaluent les besoins des enfants.

Il existe des différences d'un pays à l'autre, non seulement dans la terminologie employée, mais aussi dans les catégories où sont placés les enfants ayant des difficultés diverses. C'est ce qui fait qu'il est passablement compliqué de comparer la population des enfants ayant des BES d'un pays à l'autre. C'est ainsi que deux pays seulement, l'Espagne et l'Islande, font usage du mot « autiste » dans leurs statistiques. On peut supposer que d'autres pays ont des enfants présentant des troubles

similaires, mais qu'ils utilisent une autre terminologie, préférant parler, par exemple, de difficultés d'apprentissage graves. La France distingue deux types de déficiences physiques, les « déficiences motrices » et les « handicaps physiques », là où la plupart des autres pays utilisent un seul terme. Certains pays font une distinction entre « cécité » et « déficience visuelle » ou entre « surdité » et « déficience auditive », alors que d'autres ne le font pas. L'Irlande inclut les enfants des « gens du voyage ». La Suisse prend en compte les enfants dont la langue maternelle est une langue étrangère, mais il est évident que la plupart de ces enfants, qui ont effectivement des besoins particuliers, ne relèvent pas de la catégorie des individus souffrant d'une déficience ou d'une incapacité au sens où ces termes sont définis par l'OMS. Si on les a fait figurer, c'est sans doute parce qu'une procédure administrative est nécessaire pour désigner ce groupe et lui faire allouer des ressources supplémentaires.

Malgré les différences existantes, le tableau 1 regroupe les données comparées disponibles. La première colonne indique le pourcentage des enfants ayant des BES par rapport à la population scolaire totale. La deuxième indique ceux qui sont en dehors du système formel d'éducation ; la troisième ceux qui fréquentent des écoles ou des unités spéciales ; la quatrième ceux qui suivent des classes spéciales. La cinquième colonne donne une estimation du total hors système éducatif normal calculée en ajoutant les chiffres des colonnes 2, 3 et 4.

La première colonne du tableau montre les écarts importants qui existent entre les pays en ce qui concerne le pourcentage des enfants considérés comme ayant des BES. Ce pourcentage varie de 0,74 % (Turquie) à 17,08 % (Finlande). Les différents cadres conceptuels utilisés, qui peuvent expliquer ces différences, ont déjà été discutés. Selon le rapport Warnock, lui-même influencé par un certain nombre d'études épidémiologiques, on admet généralement qu'en moyenne le pourcentage des enfants qui ont des besoins éducatifs spéciaux à un moment ou à un autre de leur scolarité peut atteindre 20 %, ce qui est bien différent du modèle catégoriel qui situe ce pourcentage à 2 % environ. On notera toutefois que de nombreux pays font figurer désormais dans leur classification une rubrique « difficultés d'apprentissage », qui comprend par exemple les enfants dyslexiques, ce qui porte la proportion à 4 % et plus.

La deuxième colonne du tableau montre que, dans quelques pays, la responsabilité de certains enfants ayant des BES incombe à des administrations autres que le ministère de l'éducation, qui sont généralement des services de santé ou des services sociaux. Tel est le cas en Finlande, en France, en Grèce, en Irlande et aux Pays-Bas. En France, certains enfants handicapés (1,38 % du nombre total des enfants) sont internes dans des établissements dépendant du Ministère des affaires sociales. Une partie de ces enfants fréquente néanmoins des écoles ordinaires. Il existe probablement aussi un autre groupe d'enfants, plus âgés et s'adaptant mal, qui ont des problèmes d'apprentissage ou de comportement et qui ne vont pas à l'école, mais pour lesquels on ne dispose généralement pas de statistiques. En Irlande, on indique que 11 % des enfants appartenant à la communauté des « gens du voyage » ne sont pas scolarisés.

TABLEAU 1. Pourcentage d'enfants considérés comme ayant des besoins éducatifs spéciaux, par rapport à l'ensemble des élèves placés dans des écoles en unités spéciales, dans des classes spéciales ou en dehors du système d'éducation

|                            | Pourcentage des enfants ayant des BES bénéficiant d'un enseignement spécial par rapport à la population scolaire totale | Hors système éducatif | Dans des écoles en unités spéciales | Dans des classes spéciales | Total hors système éducatif ordinaire |
|----------------------------|---|-----------------------|-------------------------------------|----------------------------|---------------------------------------|
| Allemagne <sup>1</sup>     | 7,00  | –                     | 3,69                                | n.d.                       | 3,69                                  |
| Australie                  | 5,22  | –                     | 0,63                                | 0,92                       | 1,55                                  |
| Autriche                   | 2,55  | <0,1                  | 2,55                                | <0,1                       | 2,55                                  |
| Belgique                   | 3,08  | <0,1                  | 3,08                                | n.d.                       | 3,08                                  |
| Canada (Nouveau-Brunswick) | 10,79 <sup>2</sup>  | –                     | n.d.                                | n.d.                       | n.d.                                  |
| Danemark                   | 13,03   | –                     | 0,65                                | 0,98                       | 1,63                                  |
| Espagne                    | 2,03  | n.d.                  | 0,80                                | 0,23                       | 1,03                                  |
| États-Unis d'Amérique      | 7,00  | –                     | n.d.                                | n.d.                       | 2,90 <sup>3</sup>                     |
| Finlande                   | 17,08   | 0,14                  | 1,85                                | 0,83                       | 2,82                                  |
| France                     | 3,54  | 1,38 <sup>4</sup>     | 1,26                                | 0,64                       | 3,28                                  |
| Grèce                      | 0,86  | 0,18                  | 0,20                                | 0,48 <sup>5</sup>          | 0,38                                  |
| Islande                    | 15,71   | –                     | 0,58                                | 0,71 <sup>5</sup>          | 1,29                                  |
| Irlande                    | 1,45  | 0,22                  | 1,04                                | 0,41                       | 1,67                                  |
| Italie                     | 1,27  | n.d.                  | n.d.                                | n.d.                       | n.d.                                  |
| Japon <sup>6</sup>         | 0,89  | –                     | 0,37                                | 0,52                       | 0,89                                  |
| Norvège <sup>7</sup>       | 6,00  | <0,1                  | 0,6 (écoles et classes)             | –                          | <0,7                                  |
| Pays-Bas                   | 3,63  | <0,1                  | 3,63                                | –                          | 3,63                                  |
| Royaume-Uni <sup>8</sup>   | 1,85  | –                     | 1,3                                 | n.d.                       | 1,3                                   |
| Suède                      | 1,60  | –                     | 1,03                                | →                          | 1,03                                  |
| Suisse                     | 4,90  | –                     | 4,90 (écoles et classes)            | –                          | 4,90                                  |
| Turquie <sup>9</sup>       | 0,74  | n.d.                  | 0,28                                | 0,33                       | 0,61                                  |
| n.d. = non disponible      |   |                       |                                     |                            |                                       |

1. Ancienne République fédérale d'Allemagne seulement (1989). Le chiffre de 7 % est une estimation.
2. Ce chiffre comprend les élèves doués.
3. Ce chiffre a été obtenu en tenant compte du total des enfants qui recevaient une grande ou une assez grande partie de leur éducation en dehors du système éducatif ordinaire, selon les indications figurant dans les notes détaillées sur les États-Unis d'Amérique.
4. Enfants placés dans des établissements dépendant du Ministère des affaires sociales. Une partie d'entre eux sont scolarisés dans des écoles ordinaires.
5. À temps partiel uniquement ; sinon, dans des classes ordinaires.
6. La colonne 1 concerne les enfants ayant l'âge de la scolarité obligatoire.
7. Un nombre d'enfants bien supérieur aux 6 % indiqués reçoivent une aide individualisée pour des handicaps mineurs.
8. Angleterre et pays de Galles seulement.
9. On estime à 14 % la proportion des enfants de 0 à 18 ans qui sont handicapés.

La troisième colonne du tableau montre que le pourcentage des enfants suivant un enseignement dans des écoles spéciales distinctes varie considérablement d'un pays à l'autre. En Australie, au Danemark, en Espagne, en Grèce, en Islande et en Norvège, moins de 1 % des enfants sont inscrits dans des écoles spéciales. En Finlande, en France, en Irlande et au Royaume-Uni, la proportion se situe entre 1 et 2 % et en Autriche entre 2 et 3 %. Elle dépasse 3 % en Allemagne, en Belgique, aux Pays-Bas et en Suisse.

La proportion des enfants recevant une éducation dans d'autres types d'établissements ségrégatifs est difficile à déterminer du fait que certains pays placent une forte proportion des enfants ayant des BES dans des classes spéciales, ce qui ne permet pas de savoir s'ils sont ou non en situation de ségrégation pendant une partie importante de leur temps d'étude. Dans certains pays (par exemple, aux États-Unis d'Amérique et au Royaume-Uni), on a abandonné la formule de la scolarité séparée en faveur de classes et d'unités de soutien qui se trouvent dans des écoles ordinaires. Toutefois, il est difficile d'apprécier, pour les enfants ayant des BES, le degré d'intégration résultant de ces aménagements. La France a, elle aussi, augmenté la proportion des enfants placés dans des classes spéciales, aussi bien dans le primaire que dans le secondaire.

La dernière colonne du tableau indique le pourcentage estimatif de la population d'âge scolaire recevant un enseignement en dehors du système normal d'éducation. Pour ce faire, on a additionné les données pertinentes des colonnes pour lesquelles on dispose de chiffres exacts. Il n'est pas surprenant que ces chiffres révèlent de gros écarts entre les pays, allant de 4,90 % en Suisse à 0,61 % en Turquie.

Ces chiffres doivent être interprétés avec prudence. En Turquie, par exemple, on estime que 14 % des élèves âgés de zéro à dix-huit ans souffrent de handicaps, mais il semble que seule une petite partie d'entre eux bénéficie d'une éducation spéciale dans des écoles ordinaires.

En outre, le degré d'insertion varie entre le primaire et le secondaire. Le tableau 2 montre les différences existant pour les pays qui ont fourni des données sous cette forme.

TABLEAU 2. Pourcentage d'enfants dans des écoles spéciales par niveau scolaire

|          | Pré-scolaire | Primaire | Secondaire |
|----------|--------------|----------|------------|
| Belgique | 0,55         | 3,90     | 3,40       |
| Espagne  | 0,50         | 0,90     | 0,20       |
| Finlande | n.d.         | 6,21     | 3,70       |
| France   | 0,30         | 2,00     | 3,70       |
| Grèce    | 0,10         | 1,40     | 0,12       |
| Irlande  | n.d.         | 1,00     | 0,90       |
| Japon    | n.d.         | 0,33     | 0,44       |
| Norvège  | n.d.         | 0,21     | 0,38       |
| Pays-Bas | 0,71         | 5,64     | 2,48       |

n.d. = non disponible

Une ventilation primaire/secondaire ne suffit pas à révéler les différences entre un groupe d'âge et le suivant, et les raisons expliquant la variation des pourcentages d'un groupe d'âge à l'autre diffèrent selon les pays. Dans la communauté flamande de Belgique, la proportion des enfants inscrits dans des écoles spéciales, qui est de 2,5 % à l'âge de sept ans, atteint un maximum de 4,8 % à onze ans pour retomber ensuite à 3,4 % à quinze ans. En France, le chiffre passe de 3 % à l'âge de onze ans à 4,9 % aux âges de treize et quatorze ans parce que le programme des études secondaires devient plus astreignant. En Grèce, l'enseignement secondaire n'est obligatoire que jusqu'à l'âge de quinze ans et beaucoup d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage après le cycle élémentaire passent dans des écoles secondaires avec les autres enfants sans bénéficier de programmes spéciaux. Par conséquent, la proportion des élèves ayant des BES bénéficiant d'une aide spéciale à ce niveau est relativement faible.

En Irlande, la proportion est relativement constante pour les deux cycles. Cela tient peut-être au fait que l'on ne classe dans les élèves ayant des BES qu'une faible proportion des enfants. Ce sont ceux qui présentent des déficiences très graves et qui sont repérés dès les débuts de leur scolarité. En Norvège, le pourcentage augmente régulièrement d'un âge à l'autre, avec 0,17 % seulement à l'âge de sept ans et 0,52 % à l'âge de quinze ans, ce qui reflète probablement une diminution au fil des ans du nombre des enfants placés dans des écoles spéciales, à mesure que la politique d'intégration est mise en application.

#### LES DÉFICIENCES VISUELLES AUDITIVES ET MOTRICES

Il y a d'autres anomalies en ce qui concerne les élèves présentant des déficiences sensorielles et physiques. Il est instructif de comparer ces groupes parce que les déficiences ont généralement une cause biologique précise et qu'on est en droit de s'attendre à des taux de fréquence similaires dans les pays de l'OCDE dotés de systèmes de santé relativement semblables.

Or, les données fournies nous disent tout autre chose. Les tableaux 3, 4 et 5 sont consacrés respectivement aux enfants présentant des déficiences visuelles, auditives et motrices. Ils indiquent en outre le placement des enfants en fonction de la nature du handicap pour les pays qui ont fourni des statistiques sous cette forme.

Collectivement, ces tableaux révèlent certaines différences surprenantes entre les pays. Par exemple, lorsqu'on examine le tableau 3 (déficience visuelle), on s'aperçoit que la Belgique (0,04 %) et la France (0,06 %) placent deux à trois fois plus d'enfants dans cette catégorie que la Finlande (0,03 %), l'Irlande (0,02 %), l'Espagne (0,03 %) et la Suède (0,02 %). L'étude des tableaux fait apparaître des différences analogues dans les autres groupes de déficiences.

Il y a trois explications possibles à ces différences. Il se peut soit que la prévalence de ces trois déficiences varie effectivement d'un pays à l'autre, soit que les différences soient imputables à des facteurs méthodologiques tels que les définitions et la façon dont les données sont recueillies, ou bien encore qu'elles soient dues à la différence des politiques et des pratiques éducatives. En réalité, il est probable que



TABLEAU 3. Placement des élèves présentant une déficience visuelle

|                               | Nombre<br>d'enfants | Pourcentage<br>de la population<br>scolaire<br>totale | Nombre<br>d'élèves<br>dans des<br>écoles ou<br>classes spéciales | Pourcentage<br>d'élèves dans<br>des écoles<br>ou classes<br>spéciales | Nombre<br>d'élèves<br>intégrés | Pourcentage<br>d'élèves<br>intégrés |
|-------------------------------|---------------------|---|--|---|--------------------------------|-------------------------------------|
| Belgique                      | 903                 | 0,04  | 598  | 66  | 308                            | 34                                  |
| Canada<br>(Nouveau-Brunswick) | 163                 | 0,18  | 6  | 4   | 157                            | 96                                  |
| Espagne*<br>handicap visuel   | 572                 | 0,03  | 266  | 47  | 306                            | 53                                  |
| Finlande                      | 188                 | 0,03  | 40   | 10  | 370                            | 90                                  |
| France                        |                     |   |  |   |                                |                                     |
| – aveugles                    | 1 517               | 0,01  | 1 230  | 81  | 287                            | 19                                  |
| – amblyopes                   | 4 920               | 0,05  | 2 677  | 54  | 2 243                          | 46                                  |
| Irlande                       | 500                 | 0,02  | 150  | 30  | 350                            | 70                                  |
| Suède                         |                     |   |  |   |                                |                                     |
| – aveugles                    | 45                  | 0,005   | 0  | 0   | 45                             | 100                                 |
| – amblyopes                   | 900                 | 0,1   | 0  | 0   | 900                            | 100*                                |

\* Enfants de 6 à 14 ans dans le secteur placé sous le contrôle du Ministère de l'éducation et des sciences (zone MEC).

TABLEAU 4. Placement des élèves présentant une déficience auditive

|                               | Nombre<br>d'enfants | Pourcentage<br>de la population<br>scolaire<br>totale | Nombre<br>d'élèves<br>dans des<br>écoles ou<br>classes spéciales | Pourcentage<br>d'élèves dans<br>des écoles<br>ou classes<br>spéciales | Nombre<br>d'élèves<br>intégrés | Pourcentage<br>d'élèves<br>intégrés |
|-------------------------------|---------------------|---|--|---|--------------------------------|-------------------------------------|
| Belgique                      | 1.730               | 0,08  | 1.298  | 75  | 432                            | 25                                  |
| Canada<br>(Nouveau-Brunswick) | 242                 | 0,27  | 32   | 13  | 210                            | 87                                  |
| Espagne*                      | 2 293               | 0,12  | 1 438  | 63  | 855                            | 37                                  |
| Finlande                      | 864                 | 0,15  | 651  | 76  | 213                            | 24                                  |
| France                        | 14 208              | 0,14  | 8 937  | 63  | 5 271                          | 37                                  |
| Irlande                       | 2 200               | 0,09  | 700  | 32  | 1 500                          | 68                                  |
| Suède                         | 1 800               | 0,20  | 810  | 45  | 990                            | 55                                  |

\* Enfants de 6 à 14 ans dans la zone MEC seulement.

TABLEAU 5. Placement des élèves présentant une déficience motrice

|          | Nombre<br>d'enfants | Pourcentage<br>de la population<br>scolaire<br>totale | Nombre<br>d'élèves<br>dans des<br>écoles ou<br>classes spéciales | Pourcentage<br>d'élèves dans<br>des écoles<br>ou classes<br>spéciales | Nombre<br>d'élèves<br>intégrés | Pourcentage<br>d'élèves<br>intégrés |
|----------|---------------------|---|--|---|--------------------------------|-------------------------------------|
| Belgique | 3 279               | 0,16  | 2 853  | 87  | 426                            | 13                                  |
| Espagne* | 2 986               | 0,15  | 1 930  | 65  | 1 056                          | 35                                  |
| Finlande | 1 168               | 0,21  | 921  | 79  | 247                            | 21                                  |
| France   | 26 686              | 0,27  | 20 695   | 78  | 5.991                          | 22                                  |
| Suède    | 1 800               | 0,20  | 360  | 20  | 1 440                          | 80                                  |

\* Enfants de 6 à 14 ans dans la zone MEC seulement.

ces facteurs jouent tous un rôle. Si tel est le cas, il y a certainement des enfants présentant l'une des déficiences qui seraient classés comme tels dans un pays, mais non dans un autre.

Des différences analogues entre les pays apparaissent quand on examine le placement de ces enfants. Le tableau 3 montre que, en Belgique, 66 % des enfants ayant une déficience visuelle fréquentent des écoles spéciales, tandis que, en Suède, ils sont intégrés à 100 %. *De telles différences sont forcément dues aux variations des politiques et des pratiques suivies dans les systèmes éducatifs de ces pays.*

## Pratiquer l'intégration

Une intégration réussie suppose l'introduction de réformes à différents niveaux du système. Les recherches menées par le Centre de l'OCDE pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement seront rapportées sous les rubriques suivantes : niveau de l'école, relations entre les protagonistes, actions impliquant toute l'école, rôle des écoles spéciales et des ressources externes, formation des maîtres, parents et ressources. Des exemples tirés des soixante-quatre études de cas conduites dans dix-neuf pays membres serviront à illustrer les pratiques suivies dans ces domaines.

### LE NIVEAU DE L'ÉCOLE

Au niveau de l'école, la réussite de l'intégration était tributaire de plusieurs facteurs interdépendants. L'accès au programme d'études est fondamental et les rapports par pays recensaient trois types d'accès essentiels : l'accès physique, qui exige une adaptation des bâtiments et de leurs installations, l'accès à l'apprentissage et l'accès par le financement.

#### *L'accès physique*

La nécessité de permettre aux enfants handicapés physiques d'accéder aux bâtiments scolaires est évidente. Il peut être nécessaire de prévoir des rampes, des ascenseurs, des toilettes adaptées, etc., si l'on veut que ces enfants puissent participer pleinement à la vie de l'école. Dans les classes, il peut être nécessaire de prévoir également des sièges spéciaux et de modifier certains équipements tels que les robinets, interrupteurs, appareils de laboratoire et ordinateurs. De même, les enfants présentant des déficiences sensorielles ont besoin de dispositifs facilitant la vision et l'audition. Certains de ces dispositifs, des micros par exemple, doivent pouvoir être utilisés par les enseignants et les enfants non handicapés. Une fois résolus les problèmes d'accès physique, les enfants ayant des BES peuvent être insérés sur place, en ce sens qu'ils peuvent étudier en compagnie des autres enfants. Il est probable qu'ils pourront aussi être insérés socialement, étant alors en situation de communiquer avec leurs pairs non handicapés.

*L'accès à l'apprentissage*

Les conditions d'accès à l'apprentissage soulèvent plus de difficultés. Pour les enfants souffrant de déficiences sensorielles, l'amplification des sons et le grossissement des images peuvent ne pas être suffisants pour leur permettre d'accéder à l'acquisition de connaissances. Les élèves ayant des BES, leurs enseignants et peut-être les autres élèves peuvent devoir apprendre et utiliser un système spécial de communication comme le langage des signes ou l'écriture braille. Pour les enfants à capacités intellectuelles limitées, il peut être nécessaire de simplifier l'information orale et écrite, de leur laisser plus de temps pour effectuer la même somme de travail, voire de renoncer à certains des aspects les plus complexes du programme d'études. Ce processus d'individualisation du programme implique que les enseignants doivent faire preuve d'initiative pour l'organisation de la classe et l'analyse des tâches. En outre, les modalités de gestion de l'école doivent aussi être aménagées pour laisser aux enseignants le temps de planifier efficacement leur travail et de le coordonner avec leurs collègues. Cette approche créatrice est difficile à réaliser dans les pays où le contenu de chaque discipline est prescrit dans tous ses détails, laissant peu de latitude aux enseignants pour procéder avec souplesse à des interprétations qui permettront de répondre aux besoins des enfants qui varient selon l'âge, les aptitudes et le milieu culturel.

*L'accès par le financement*

Ce mécanisme peut faciliter ou au contraire freiner l'intégration. Au Royaume-Uni, par exemple, le système officiel des « attestations » relatives aux besoins spéciaux de certains enfants peut faire en sorte que les équipements spéciaux et l'aide nécessaires à leur intégration dans les écoles ordinaires leur soient accordés. En revanche, le fait même de lier le financement à des handicaps peut contribuer, dans certains pays, à « étiqueter » les enfants et à les diriger vers une scolarisation spéciale de type ségrégatif.

## LES RELATIONS

Une intégration réussie exige de toute évidence de bonnes relations entre le personnel et les élèves. Une étude belge a montré que les enseignants étaient en général prêts à aider les élèves à s'intégrer. Ils sont disposés à faire les ajustements nécessaires en matière d'organisation scolaire et de pédagogie, et considèrent la présence dans leur classe d'un enfant déficient visuel à la fois comme un défi à relever et comme un enrichissement. Une étude espagnole a mis en lumière l'importance des bonnes relations dans l'école tout entière et en particulier entre les membres du personnel. Le travail de l'équipe de soutien exige une relation qui soit non seulement professionnelle, mais également sociale. Le groupe doit avoir une crédibilité et se voir confier le soin de bien s'acquitter de sa tâche.

Dans l'étude relative à l'Espagne, la présence d'enfants handicapés dans la classe avait eu pour effet d'accroître les contraintes pesant sur le professeur princi-

pal qui devait faire un gros effort d'adaptation pour l'organisation de sa classe et faire appel au concours de l'enseignant spécialisé dans les besoins particuliers qui n'est pas présent dans la classe pendant une grande partie de la journée. Un rapport suisse a toutefois relevé que cette situation était considérée de façon positive par les enseignants puisqu'elle les amenait à se concerter pour organiser les cours et pour les dispenser. C'est ce qu'a corroboré une étude espagnole qui a montré qu'une collaboration de ce genre améliorait les compétences des enseignants en matière de pédagogie et d'évaluation, les incitait à avoir une meilleure image des élèves, réduisait leur isolement et leur permettait de participer à la prise de décisions. Une étude faite en Belgique a montré aussi que le surcroît d'attention accordé par les enseignants aux enfants handicapés créait des liens affectifs spéciaux entre eux et que, de ce fait, les enseignants préparaient leurs cours avec plus de soin. En outre, l'expérience d'un enseignant pour enfants ayant des BES peut contribuer à améliorer l'enseignement de tous les enfants qui se heurtent à des problèmes de temps à autre. Fait intéressant, une étude belge a relevé que la présence d'enfants handicapés avait aidé les enfants non handicapés à travailler de manière plus indépendante. Ce résultat s'explique peut-être par les efforts que faisaient les enseignants pour aider les enfants handicapés à devenir plus autonomes.

Des problèmes toutefois se sont présentés. Des parents se sont dits préoccupés par les brimades entre élèves et par le fait que les enseignants risquaient de négliger les enfants non handicapés. Cependant, une étude suisse a comparé les résultats scolaires et la sociabilité d'enfants non handicapés se trouvant les uns dans des classes offrant un soutien d'éducation spéciale et les autres dans des classes ordinaires, et a constaté qu'il n'y avait pas de différences significatives entre les deux groupes. Les auteurs ont donc conclu que les craintes n'étaient pas fondées, et cette conclusion a été confirmée par une étude allemande.

Certaines études de cas n'en ont pas moins relevé que les enfants handicapés placés dans des établissements pratiquant l'insertion risquaient de devenir socialement isolés. Plusieurs formules ont été expérimentées pour essayer de résoudre ce problème, y compris des aménagements spéciaux pour regrouper les enfants handicapés à l'heure du repas et pour les socialiser, notamment au moyen d'un programme extrascolaire intitulé « mon meilleur ami ». Un dossier pour la formation des maîtres, conçu en Australie, a permis de faciliter un enseignement de la vie en société pour les enfants, pris individuellement ou par petits groupes. Le dossier insistait sur la nécessité d'enseigner aux enfants handicapés à être sociables et de ne pas croire qu'ils le deviendraient spontanément, de faire reconnaître à tous les enfants la nécessité de prendre conscience et de tenir compte de ce qu'ils ressentent eux-mêmes et de ce que ressentent les autres, et d'utiliser des stratégies pour faire entrer l'apprentissage de la sociabilité dans l'enseignement dispensé à la classe tout entière. Le dossier soulignait aussi que tout devait être mis en œuvre pour que les enfants handicapés soient mieux acceptés et tolérés par leurs camarades.

Des recherches menées en Australie et aux États-Unis d'Amérique ont montré que le degré d'insertion des enfants handicapés dans des classes ordinaires était étroitement lié aux attitudes des enseignants et du personnel.

- Dans de nombreuses écoles, les réactions positives sont davantage le résultat que la cause de l'intégration.
- La plupart des initiatives d'intégration prises par l'école dépendent essentiellement de la bonne volonté et de la personnalité d'un personnel dévoué et créatif.
- Les élèves des écoles ordinaires qui accueillent des handicapés sont plus positifs par rapport au phénomène du handicap, les filles et les enfants plus âgés l'acceptent mieux que les garçons et les enfants plus jeunes.
- L'amélioration des attitudes vis-à-vis des handicapés disparaît rapidement lorsqu'il n'y a plus de contact direct.

#### ACTIONS IMPLIQUANT TOUTE L'ÉCOLE

Les questions examinées ci-dessus montrent bien l'importance des actions impliquant l'école tout entière si l'on veut que l'intégration scolaire soit durable. Les éléments d'information présentés montraient que la réussite dépendait d'une école :

- prête à pourvoir aux besoins de chacun et ne se contentant pas de programmes standard ;
- impliquant les membres de la collectivité scolaire, au sens large, dans la prise de décisions ;
- reconnaissant que, tout comme les résultats scolaires, les compétences sociales et les aptitudes requises dans la vie quotidienne contribuent au succès d'une école ;
- assurant une direction grâce à des modèles de rôles et à des objectifs clairement définis ;
- organisant des activités destinées à parvenir aux objectifs fixés et évaluant régulièrement les progrès faits vers la réalisation de ces objectifs ;
- proposant au personnel un programme de formation adapté.

Un exemple fourni par la Suisse révèle certaines des complexités de la tâche. La majeure partie de l'enseignement dispensé aux enfants défavorisés sur le plan éducatif se faisait dans des classes ordinaires. Les enseignants travaillaient en équipes de quatre, trois étant des enseignants ordinaires et le quatrième s'occupant des besoins particuliers. Certains des enfants étaient suivis par un maître spécialisé qui leur apportait aussi une aide supplémentaire. Les quatre membres de l'équipe enseignaient également ensemble un après-midi par semaine dans le cadre d'un projet facultatif. L'application de ce plan exigeait une large concertation entre les quatre enseignants. En outre, le spécialiste des besoins particuliers rencontrait tous les quinze jours le professeur principal de chaque classe pour parler des enfants et tous les six mois pour préparer des rapports sur les élèves ayant des BES. Tous les membres du personnel se réunissaient chaque semaine pour s'entretenir des affaires de l'école en général et rencontraient une fois par trimestre le psychologue scolaire afin de prévoir des dispositifs de soutien et d'organiser des réunions avec les parents. Ce système a donné un certain nombre de résultats favorables. Les désaccords entre enseignants ont diminué et certains enseignants ont pu s'apercevoir que les problèmes de comportement entre les enfants étaient dus en partie à

des insuffisances de l'école. On s'est rendu compte que la concertation améliorait la qualité de la vie professionnelle des enseignants. Parmi les difficultés constatées figuraient la complexité de l'organisation, le nombre élevé des heures de travail, la nécessité d'une formation complémentaire pour enseigner dans des classes pratiquant l'insertion et un système de rémunération décourageant un échange occasionnel des rôles entre l'enseignant en titre et le spécialiste de besoins particuliers.

Le Nouveau-Brunswick fournit un exemple différent. Élément important d'une politique d'intégration complète, chaque école comprenait une équipe de services aux élèves composée du directeur, d'un conseiller d'orientation, d'un enseignant spécialisé dans les méthodes et la documentation et de maîtres assistants. Les spécialistes des méthodes et de la documentation jouaient un rôle déterminant. Ils aidaient les professeurs principaux à mettre au point des programmes individuels pour les élèves handicapés et s'attachaient essentiellement à fournir des conseils et un soutien d'enseignant à enseignant, ainsi qu'à aider à résoudre les problèmes. Les spécialistes des méthodes et de la documentation bénéficiaient aussi deux fois par semaine d'une formation en cours d'emploi, organisée par les services de soutien du district installés en dehors de l'école. Les assistants apportaient un soutien individualisé aux élèves souffrant de handicaps graves. Les conseillers d'orientation s'intéressaient aux problèmes personnels des élèves. Les coordonnateurs de cet enseignement concerté aidaient les élèves les plus âgés à trouver un emploi.

Les écoles ordinaires qui pratiquent l'intégration ne risquent pas d'être coupées des services communautaires ou autres services de soutien. Des réseaux officiels se sont constitués dans certains pays à partir des expériences réalisées dans les écoles, et c'est là un aspect du travail qui a été fait en Suisse et au Canada et dont il a été rendu compte plus haut. Aux Pays-Bas, vingt-huit écoles primaires ont constitué un groupement, permettant ainsi aux enfants d'être transférés assez facilement dans une autre école de ce groupement, où les compétences étaient les meilleures et où le personnel pouvait coopérer à l'élaboration des programmes d'études.

Les études de cas donnent une assez bonne idée des conditions propices à une mise en œuvre satisfaisante d'actions impliquant toute l'école, à savoir : une législation nationale imposant l'intégration, appuyée par des politiques locales et une allocation de ressources contribuant à l'insertion, la promotion, le suivi et l'évaluation de la politique et des pratiques d'intégration de l'école, la souplesse d'organisation des classes, des programmes d'apprentissage à différents niveaux permettant de développer la sociabilité et les acquisitions scolaires, et un temps suffisant pour les mettre au point. Il dispose d'un personnel sérieux et compétent en matière de BES qui puisse soutenir les enseignants et les conseiller. Il faut aussi donner à tout le personnel le temps de se concerter, de coopérer, de planifier, d'acquiescer et d'entretenir les attitudes et les compétences voulues.

#### LE RÔLE DES ÉCOLES SPÉCIALES ET DES RESSOURCES EXTERNES

Le maintien d'un nombre croissant d'enfants handicapés dans des écoles ordinaires pose clairement la question du rôle que le secteur des écoles spéciales devrait jouer

actuellement. Une étude australienne a conclu que les écoles spéciales étaient à même de fournir une aide précieuse aux écoles ordinaires sous réserve des conditions suivantes. Premièrement, le personnel des deux types d'écoles doit négocier avec soin la nature du soutien requis et les modalités selon lesquelles ce soutien doit être dispensé. Deuxièmement, le personnel des écoles spéciales doit posséder les compétences voulues en matière de formation et d'orientation des maîtres. Troisièmement, il convient de faire la démonstration des stratégies d'enseignement préconisées et ne pas se contenter d'en parler.

En Finlande, par exemple, la majorité des enfants ayant une déficience visuelle fréquentent des écoles ordinaires. Dans un cas, l'école spéciale tenait une documentation et apportait son concours à l'organisation de programmes éducatifs. Les liens entre les écoles étaient maintenus grâce à un certain nombre d'enseignants itinérants. Ceux-ci aidaient les maîtres des écoles ordinaires, rencontraient les parents, conseillaient les administrateurs et assuraient la liaison avec les professeurs régionaux chargés des handicapés visuels. L'école spéciale organisait aussi des cours *in situ* qui duraient généralement une semaine environ et qui comportaient notamment une formation au braille et à la mobilité visuelle. Il y avait également des cours destinés à informer les enseignants non spécialistes des effets du handicap visuel sur l'apprentissage, ainsi que des techniques d'étude et de l'emploi d'auxiliaires visuels. Enfin, l'école gérait une bibliothèque de livres en braille et d'enregistrements sonores.

Un exemple tiré de l'expérience britannique montre que l'appui de l'école spéciale peut également donner de bons résultats pour les enfants les plus difficiles à intégrer parce qu'ils ont de graves difficultés d'apprentissage. La moitié environ des enfants inscrits dans des écoles spéciales fréquentaient à temps partiel une école ordinaire, accompagnés d'une infirmière qui apportait son aide dans les classes où ces enfants étaient insérés, compensant ainsi le surcroît de travail imposé au professeur principal. L'insertion avait lieu dans des circonstances dûment choisies, par exemple récréations, repas, éducation physique, danse et quelques autres activités pratiques. L'un des enseignants de l'école spéciale se chargeait aussi d'un service externe très apprécié, rendant visite aux enfants ayant des difficultés d'apprentissage dans les écoles primaires et secondaires voisines, et prêtant son concours pour l'enseignement, l'évaluation, les conseils et l'aide à la préparation de matériels pédagogiques.

Les études de cas faisaient moins largement état de services externes assurant une couverture plus étendue, mais, lorsque ceux-ci sont bien organisés, ils sont habituellement très bien accueillis. C'est ainsi qu'un réseau de vingt-huit écoles primaires ordinaires aux Pays-Bas maintenait dans des écoles ordinaires un grand nombre d'élèves handicapés qui, en son absence, auraient sans doute dû être placés dans des écoles spéciales. Le centre de conseil en éducation employait des spécialistes de l'éducation, des consultants et des enseignants qui coordonnaient l'élaboration d'une politique de l'éducation visant à maintenir les enfants ayant des BES dans les écoles ordinaires, assuraient une formation en cours d'emploi à l'éducation spéciale et fournissaient des matériels. Les enseignants appréciaient beaucoup

ce soutien et les possibilités de perfectionnement professionnel qu'il leur offrait. En outre, dans le droit fil des actions impliquant toute l'école, ce soutien se faisait sentir dans toutes sortes de tâches lui incombant, notamment l'élaboration des programmes, et le perfectionnement et l'affectation du personnel.

Ainsi, pour que les enseignants des écoles spéciales participant aux services d'aide aux handicapés et aux services de soutien externes agissent efficacement, il faut avant tout qu'ils travaillent dans un climat favorable à l'intégration, qu'ils acquièrent les compétences voulues en matière d'évaluation, de formation et de conseil, et qu'ils aident les enseignants à se prendre en main au lieu de dépendre par trop d'organismes extérieurs. La principale différence tient au fait que ceux qui travaillent pour des organismes extérieurs ont rarement la responsabilité directe d'éduquer les enfants dont ils s'occupent. En théorie, cela leur permet d'être objectifs, mais, en pratique, ils sont généralement employés par les autorités éducatives du district ou de la région qui ont leurs propres priorités. Dans ce rôle, ils risquent de faire office de gardes-barrière pour les écoles spéciales.

#### LA FORMATION

La formation est un élément essentiel quand on veut créer un système éducatif qui puisse dûment répondre aux besoins d'élèves handicapés, que ceux-ci soient placés dans un établissement intégré ou ségrégatif. Dans une majorité des pays de l'OCDE, les enseignants suivent des cours d'éducation spéciale au titre de leur formation initiale, le détail des modalités variant forcément d'un pays à l'autre. Il existe aussi toute une gamme de formations en cours d'emploi qui, là encore, diffèrent sensiblement selon les pays. Il apparaît que, dans l'ensemble, les programmes de formation ne sont pas évalués pour leur efficacité (pour savoir s'ils atteignent ou non les résultats escomptés) ou pour leur efficience (pour savoir s'ils font le meilleur usage des ressources disponibles). C'est là un domaine qui appellerait des améliorations substantielles.

Les études de cas ont mis en lumière un certain nombre de méthodes pour développer la formation à l'éducation spéciale. Au Nouveau-Brunswick, les services de soutien aux élèves du district fournissaient une formation en cours d'emploi à des groupes de maîtres spécialisés dans les méthodes et la documentation qui inculquaient ensuite ces compétences à des collègues de leur école, selon le système de la boule de neige. La résolution de problèmes en commun, activité à laquelle les parents étaient invités, était un élément essentiel du cours.

En Allemagne, une politique d'intégration à l'échelle de la ville était appuyée par la formation. Les enseignants travaillant dans des classes pratiquant l'insertion se voyaient accorder chaque semaine un temps consacré à la formation. Parfois, ce système peut se pratiquer sur une base régionale et faire appel aux méthodes de l'enseignement à distance. Dans d'autres cas, le plan peut être national, comme en Espagne où le Ministère de l'éducation a patronné un programme intéressant plus de quatre cents écoles, où le personnel a analysé les besoins et les a classés par ordre de priorité, a dressé des plans pour la formation et les a mis en œuvre.



Les programmes de formation expérimentés en Australie ont été très bien accueillis. Un programme de recherche permettait à l'enseignant de faire appel à la compétence d'un groupe de soutien. Par exemple, une enseignante avait choisi de travailler individuellement avec un garçon de six ans éprouvant des difficultés de lecture. Son groupe de soutien se composait d'un enseignant spécialisé dans le soutien à l'éducation spéciale, d'un professeur d'université et d'un coordonnateur des programmes spéciaux. L'enseignante avait été dispensée de son travail en classe pour pouvoir appliquer le programme.

En résumé, quatre groupes d'éléments essentiels que doit comprendre un programme complet de perfectionnement professionnel ont été identifiés :

- *un contenu et une conception exhaustifs* : base théorique et inclusion de documents de sensibilisation, contenu d'information, techniques, savoir-faire et stratégies pratiques pour un enseignement efficace au profit de tous les élèves ;
- *le processus de formation* : présentateurs experts et expérimentés, possibilités de mettre les leçons en pratique, remontée de l'information et suivi, mise à la disposition des enseignants d'un temps suffisant pour réfléchir, discuter et planifier ;
- *des aspects du soutien* : formation interactive avec d'autres enseignants, accès à des experts et soutien permanent à des visites d'écoles, à la constitution de réseaux et aux échanges d'idées avec d'autres enseignants ;
- *un engagement et une implication des enseignants et de l'école* : appropriation de la formation par les enseignants, affirmation de leurs compétences, formation du personnel de toute l'école, analyse des besoins de l'école, planification commune de l'action à entreprendre et approbation de celle-ci par le directeur de l'école.

## LES PARENTS

Dans de nombreux pays de l'OCDE, les parents se sont activement employés à réclamer un enseignement pour leurs enfants handicapés. Dans certains cas, ils ont fait pression pour l'intégration ; dans d'autres, pour une scolarisation spéciale. Au Danemark, par exemple, après y avoir été invités dans les années 50 par le gouvernement de ce pays, les parents ont participé à la formulation d'une politique et ont contribué à obtenir des changements qui ont conduit à placer de plus en plus les enfants ayant de graves difficultés d'apprentissage dans des écoles propres à les insérer et, finalement, à transférer la responsabilité de leur éducation du Ministère des affaires sociales au Ministère de l'éducation. Dans de nombreux pays, les parents ont constitué des groupes de pression pour obtenir de meilleurs services et pour faire bénéficier leurs enfants de droits légaux.

Cependant, certains parents se montrent réservés en ce qui concerne l'intégration. En Irlande, en Norvège et aux Pays-Bas, par exemple, certains parents ont exprimé la crainte de voir leurs enfants délaissés, négligés ou brimés. Ils craignaient également que les écoles ordinaires n'aient pas les installations et les compétences nécessaires pour répondre aux besoins de leurs enfants. Les parents d'enfants

sourds estiment souvent que leurs enfants ont besoin d'une infrastructure spéciale pour les aider à apprendre le langage des signes et à communiquer avec les autres enfants souffrant d'une déficience auditive avant de pouvoir passer ultérieurement dans un établissement se rapprochant davantage des écoles ordinaires.

C'est parfois la législation qui prescrit la participation des parents à l'évaluation et au placement de leurs enfants. Aux États-Unis d'Amérique, par exemple, c'est le cas depuis 1975 et au Royaume-Uni depuis 1981. Au Danemark, les parents doivent donner chaque année leur accord à chacun des aspects du plan d'insertion avant que celui-ci soit mis en œuvre. La participation des parents ne va pas, toutefois, sans difficultés, et divers auteurs font observer qu'il existe un fossé entre la théorie et la réalité (voir Mittler, 1990). Le besoin de confidentialité peut provoquer une rupture de la communication entre les professionnels eux-mêmes puis, inévitablement, avec les parents.

Les parents peuvent aussi être impliqués à des degrés divers dans les activités quotidiennes des écoles. Dans certains cas, ils ne sont autorisés qu'à participer à des journées portes ouvertes et à s'entretenir de leur enfant avec ses maîtres, ou bien ils peuvent être impliqués davantage dans un processus de consultation qui élargit le débat en passant de la simple question des progrès scolaires aux attitudes et aux attentes. Les rencontres peuvent avoir lieu au domicile des parents et la discussion peut porter sur les modalités selon lesquelles la famille et l'école peuvent se compléter. Enfin, les parents peuvent aussi coopérer avec les maîtres au bénéfice de l'école tout entière en participant à des sorties scolaires, en travaillant en classe ou en siégeant au conseil des parents d'élèves. Dans ces derniers cas, les parents peuvent avoir besoin d'une certaine formation.

Des parents ont agi aussi dans le domaine de la transition en favorisant l'insertion professionnelle de leurs enfants. Aux États-Unis d'Amérique, par exemple, des parents ont aidé à la création d'emplois et de foyers pour élèves handicapés et ont fait adopter des politiques encourageant plus généralement l'embauche des handicapés.

Dans tous les pays de l'OCDE, l'implication des parents a été sans aucun doute l'un des moteurs du développement de l'éducation spéciale. En général, cette force s'exerce dans le sens de l'insertion bien que les parents préfèrent une scolarisation spéciale quand les handicaps sont graves. Le droit des parents à être traités en partenaires pour l'évaluation et le placement scolaire de leurs enfants est reconnu dans certains pays, mais, dans la pratique, les professionnels ne font pas toujours le nécessaire pour que ce droit soit respecté. Les droits, besoins et préférences des professionnels, des parents et des enfants ne convergent pas nécessairement, et c'est une situation dont les administrateurs devraient tenir compte lorsqu'ils envisagent des réformes de l'éducation spéciale.

Le degré d'implication des parents dans l'offre d'éducation spéciale varie considérablement, allant d'un contact symbolique à une participation totale à l'enseignement et à la gestion des écoles. Les parents peuvent jouer un rôle très utile pour élargir l'accès au programme d'études et développer l'individualisation en coopérant étroitement avec les enseignants. La réussite dépendra sans doute des

changements qui interviendront dans les modalités de formation pour toutes les parties.

#### LES RESSOURCES

Il est extrêmement difficile d'évaluer le montant des ressources financières nécessaires à l'éducation spéciale. De même, il est malaisé de comparer le coût d'un enseignement favorisant l'insertion et celui d'un enseignement ségrégatif. Aussi n'est-il pas surprenant qu'on dispose de peu d'information sur ces questions dans les pays de l'OCDE.

Des fonds peuvent être alloués par les autorités nationales, régionales ou locales ou l'être par ces trois modalités. En outre, il peut y avoir des systèmes distincts (comme aux Pays-Bas) ou un système unique (comme dans la province canadienne du Nouveau-Brunswick). Quelle que soit l'organisation du financement, différentes méthodes sont en usage pour les différents enfants inscrits dans un établissement scolaire. À un extrême, l'argent peut simplement correspondre au nombre des élèves inscrits et à leur répartition par âge, compte tenu de la différence des coûts de scolarisation selon que les enfants sont dans le primaire ou dans le secondaire. Ce modèle implique une répartition uniforme des enfants ayant des BES dans les écoles, ce qui n'est généralement pas le cas. Même dans les établissements importants, ce système ne peut tenir compte des enfants présentant des handicaps relativement rares qui risquent de rendre leur éducation exceptionnellement coûteuse.

À l'autre extrême, on peut calculer une indemnité supplémentaire pour chaque élève ayant des BES, ce qui permettrait d'équilibrer les moyens et les besoins, mais cette méthode prendrait beaucoup trop de temps, et son coût risquerait de réduire à néant les avantages qu'elle pourrait présenter.

Les données communiquées par les pays étudiés n'ont pas permis d'analyser avec précision le mode d'affectation des fonds. Il est probable que la plupart des arrangements comportent une combinaison des deux solutions extrêmes qui viennent d'être examinées. Dans le Nouveau-Brunswick, le financement repose sur une formule forfaitaire qui suppose un pourcentage donné d'enfants ayant des BES, mais il existe des exceptions dans certains cas. Au Royaume-Uni, les écoles reçoivent un financement de base auquel s'ajoutent des indemnités pour les enfants ayant des BES « attestés ». Si l'affectation des ressources ne tient pas dûment compte des particularités économiques et géographiques, ces enfants risquent d'être pénalisés plus que les autres. Comme l'ont indiqué certains pays, cela est particulièrement vrai lorsque les niveaux globaux de financement sont considérés comme insuffisants.

Il semble généralement admis que l'éducation des enfants ayant des BES est plus coûteuse que celle des enfants non handicapés. Aux États-Unis d'Amérique, par exemple, le coût moyen de l'éducation spéciale par enfant était 2,3 fois plus élevé que celui de l'enseignement ordinaire. Aux Pays-Bas, il est 4 fois plus élevé en moyenne. Les enfants ayant les handicaps les plus graves coûtent davantage que

ceux qui sont moins handicapés. On admet généralement que l'éducation soucieuse d'insertion est moins onéreuse que l'éducation ségrégative. Toutefois, il est difficile d'établir des comparaisons avec des données qui soient véritablement comparables et qui tiennent compte de la totalité de l'offre d'éducation et des ressources.

La question s'est tout de même posée de savoir si certaines modalités de financement favoriseraient certaines modalités de l'offre d'éducation. Aux Pays-Bas, les écoles spéciales sont financées séparément et plus généreusement que les écoles ordinaires pour une population scolaire équivalente. Aussi les écoles ordinaires ne sont-elles guère incitées à s'occuper des enfants ayant des BES. Ce modèle est en train de changer et des ressources supplémentaires sont attribuées pour les enfants handicapés fréquentant des écoles ordinaires.

Plusieurs pays se sont orientés récemment vers une décentralisation du financement, l'essentiel des fonds étant alloué directement aux écoles, ce qui a eu l'avantage d'encourager celles-ci à prendre leurs affaires en main. Toutefois, selon les informations reçues, l'une des conséquences a été la difficulté de financer les services de soutien à l'éducation spéciale (les services d'orientation et de conseil, par exemple) qui ne peuvent être organisés efficacement qu'au niveau du district ou de la région et non au niveau de l'école.

S'il est extrêmement difficile d'estimer les coûts comparés de l'éducation spéciale dans des écoles intégrées et dans des écoles ségrégatives, une même conclusion se dégage des éléments d'information limités dont on dispose. Il apparaît que, pour la grande majorité des enfants ayant des BES, le coût de l'éducation dans des établissements intégrés n'est pas anormalement élevé et qu'il est en tout cas inférieur à celui de leur placement dans des écoles spéciales. L'intégration peut être favorisée ou rendue plus difficile par le mode d'allocation des crédits. C'est ainsi que le financement des écoles ordinaires peut être lié à des programmes d'insertion, qu'il peut comporter des crédits supplémentaires calculés avec réalisme pour couvrir le surcroît de dépenses entraîné par l'éducation des enfants ayant des BES et qu'il peut être modulé en fonction des différents types de besoins particuliers. Si, parallèlement aux questions de coût, on constate que les progrès scolaires des enfants handicapés sont aussi bons dans les établissements soucieux d'insertion que dans les établissements ségrégatifs, les arguments en faveur de l'intégration se trouvent considérablement renforcés.

## Pour conclure

L'étude qui a servi à rédiger le présent article et qui utilisait des éléments en provenance de pays très variés donne à penser que, dans de bonnes conditions, beaucoup d'enfants actuellement placés dans des établissements ségrégatifs pourraient être intégrés avec succès dans des écoles ordinaires. Bien que maximaliser l'insertion dans un pays entier exige un travail important dans un certain nombre de secteurs de l'éducation, les avantages qui pourraient en résulter aussi bien pour les élèves handicapés que pour les élèves non handicapés seraient considérables. Notre

conclusion, encore qu'elle ait un caractère provisoire, est donc que l'insertion présente un rapport coût-efficacité satisfaisant et qu'elle offre en outre la possibilité de répartir avec plus de souplesse des fonds précieux au bénéfice de la totalité des élèves.

## Notes

1. Les opinions exprimées dans le présent article sont celles de l'auteur et ne sauraient être interprétées comme reflétant celles de l'OCDE ou de l'un quelconque de ses pays membres.
2. Les États membres de l'OCDE sont les suivants : Allemagne, Australie, Autriche, Belgique, Canada, Danemark, Espagne, États-Unis d'Amérique, Finlande, France, Grèce, Irlande, Islande, Italie, Japon, Luxembourg, Mexique, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Portugal, Royaume-Uni, Suède, Suisse et Turquie.

## Références

- Evans, P. (dir. publ.). 1993. Numéro spécial sur l'intégration de l'*European journal of special needs education* (Londres), vol. 8, n° 3.
- Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps : un manuel de classification des conséquences des maladies ; publié conformément à la résolution WHA29.35 de la vingt-neuvième Assemblée mondiale de la santé, mai 1976. Genève, Organisation mondiale de la santé, 1980.
- Mittler, P. 1990. « Prospects for disabled children and their families : an international perspective » [Perspectives pour les enfants handicapés et leurs famille : optique internationale]. *Disability, handicap and society* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 5, n° 1, p. 53-64.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). 1995. *L'intégration scolaire des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux*. Paris, OCDE.
- Royaume-Uni. Department of Education and Science. 1978. *Special educational needs : report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people* [Besoins éducatifs spéciaux : rapport du comité d'enquête sur l'éducation des enfants et des jeunes handicapés]. Londres, HMSO. (Rapport Warnock.)

---

# L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES AYANT DES BESOINS ÉDUCATIFS SPÉCIAUX DANS LA RÉGION AMÉRIQUE LATINE ET CARAÏBES : SITUATION ACTUELLE ET PERSPECTIVES

---

*Rosa Blanco et Cynthia Duk*

---

## Introduction

La conception de l'éducation spéciale s'est profondément modifiée depuis peu, donnant naissance à de nouvelles démarches de l'éducation dans de nombreuses régions du monde. L'insertion, au sein de l'école ordinaire, des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux, considérée comme un moyen fondamental d'assurer l'insertion sociale et la normalisation, est un objectif que les différents systèmes d'éducation poursuivent de plus en plus fermement.

Jusqu'à une date assez récente, on considérait que seuls les élèves ayant une déficience bien définie devaient recevoir une éducation spéciale et que la meilleure façon de les prendre en charge était de les regrouper dans des classes ou des écoles spéciales, où ils bénéficieraient d'un enseignement adapté à leurs besoins spécifiques. Cette conception postule que les difficultés d'apprentissage des élèves ne résultent que de leurs limitations personnelles et met au premier plan le dépistage du problème et la prescription du traitement correspondant. Dans cette perspective, l'éducation spéciale était un concept non modulable : seuls les élèves présen-

---

*Rosa Blanco (Espagne)*

Licenciée en sciences de l'éducation. Conseillère technique du Centro de Desarrollo Curricular (Centre de développement des programmes scolaires) du Ministère espagnol de l'éducation et des sciences. Spécialiste régionale de l'éducation spéciale auprès du Bureau régional d'éducation pour l'Amérique latine et les Caraïbes (OREALC, UNESCO).

*Cynthia Duk (Chili)*

Licenciée en éducation. Directrice de la Fundación para la Integración de las personas con Discapacidad (Fondation pour l'insertion des personnes handicapées) du Chili. Consultante en éducation spéciale auprès de l'OREALC/UNESCO.

tant un handicap précis pouvaient bénéficier d'une prise en charge spéciale, alors que beaucoup de leurs camarades qui, pour des raisons diverses, étaient en difficulté à l'école restaient dans les classes ordinaires sans que leurs besoins soient pris en compte.

Cette approche n'a pas été abandonnée en pratique, mais on a nettement tendance, depuis un peu plus de vingt ans, à favoriser, dans tous les secteurs de la société, l'insertion et la participation des personnes handicapées, qui reçoivent l'appui nécessaire dans le cadre des structures mises en place pour l'ensemble de la communauté dans les domaines de l'éducation, de la santé, de l'emploi et des services sociaux, et bénéficient des mêmes droits que le reste de la population. Pour ce qui est de l'éducation, cela se traduit par la place de plus en plus grande donnée à des politiques de l'éducation qui préconisent une école soucieuse de réunir les enfants, où tous étudient ensemble, indépendamment de leurs caractéristiques personnelles.

De ce point de vue, il n'est plus pertinent de parler de différentes catégories ou typologies d'élèves, et il faut se représenter ces derniers comme ayant chacun une série de besoins éducatifs dont beaucoup sont partagés alors que d'autres leur sont propres. Sont considérés comme spéciaux, parmi ces besoins propres, ceux qui ne peuvent être satisfaits qu'au moyen de mesures extraordinaires. Autrement dit, un élève a des besoins spéciaux quand, pour une raison ou pour une autre (handicap, histoire familiale ou scolaire perturbée, problèmes affectifs, etc.), il a des difficultés scolaires telles qu'il a besoin de programmes, de matériels didactiques, d'appuis spécifiques différents de ceux qui sont nécessaires pour ses camarades. Ces difficultés d'apprentissage et, par conséquent, les besoins éducatifs spéciaux qui en découlent peuvent être temporaires ou permanents.

Par ailleurs, en parlant de besoins éducatifs spéciaux, on pointe le rôle que peut jouer l'école pour pallier les difficultés de l'élève, car cette approche sous-entend que les difficultés scolaires ont un caractère interactif, qu'elles dépendent non pas uniquement des limitations des élèves, mais aussi des caractéristiques de leur environnement et de la réponse pédagogique qui leur est donnée. Il ne s'agit plus alors d'apporter une aide particulière à certains élèves considérés comme spéciaux, mais de modifier les programmes et les pratiques pédagogiques pour les adapter à tous les élèves afin qu'ils progressent de façon satisfaisante en fonction de leurs possibilités et de leurs spécificités individuelles. On cherche à s'acheminer vers des écoles inclusives où, dans tous les cas où c'est possible, tous les élèves étudieront ensemble, quelles que soient leurs caractéristiques personnelles, sociales ou culturelles. L'expérience de nombreux pays montre que l'insertion des enfants et des adolescents ayant des besoins éducatifs spéciaux est mieux assurée dans des écoles qui accueillent tous les enfants de la communauté. De telles écoles offrent un cadre propice à la réalisation des objectifs d'égalité des chances et de participation complète, favorisent une éducation plus personnalisée, créent un climat de solidarité entre tous les élèves et contribuent à améliorer la qualité de l'enseignement. Dans cette optique, l'éducation spéciale cesse donc d'être un sous-système parallèle, qui se charge de certains élèves, pour se transformer en un ensemble de ressources spéciales mises au service de l'éducation générale et profitant à tous les élèves.

## Bilan et perspectives

Dans la mesure où la plupart des pays de la région ont atteint le premier objectif du *Projet majeur dans le domaine de l'éducation en Amérique latine* et dans les Caraïbes en assurant l'accès à l'éducation de base, de nombreux enfants handicapés ont aussi été scolarisés, au sein du système scolaire ordinaire ou dans des établissements d'éducation spéciale. Toutefois, la véritable ampleur du problème posé par le handicap et par la demande éducative correspondante reste méconnue, et il n'existe pas de politique claire et de stratégie bien définie déclinant les moyens d'y faire face. Faute d'avoir identifié avec précision les élèves qui ont des besoins éducatifs spéciaux, il est difficile d'organiser et d'évaluer les services, ainsi que d'assurer l'affectation et la répartition des ressources. En fait, les statistiques semblent montrer que, en Amérique latine, un grand nombre de ces enfants sont scolarisés sans bénéficier d'aucun soutien spécial, ce qui contribue à leur échec scolaire.

Il faut donc commencer dans cette région par déterminer la véritable ampleur du problème des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et de leur demande d'éducation, puis élaborer des politiques claires et résolues permettant de répondre aux exigences les plus prioritaires. La définition d'une politique appropriée dans le domaine de l'éducation spéciale, assurant une offre d'éducation adaptée à toute la gamme de besoins spéciaux des élèves, passe par une série de conditions qui devront être remplies progressivement. Il faudra savoir comment se situe la région par rapport à ces facteurs pour identifier les principaux défis à relever afin de faire en sorte que l'éducation spéciale cesse d'être un sous-système prenant en charge un certain type d'enfants — les « handicapés » — et devienne un ensemble de ressources spéciales mises au service de l'éducation générale, profitant à tous les élèves et contribuant ainsi à assurer à tous une éducation de meilleure qualité. Dans cette perspective, nous allons maintenant analyser les conditions à remplir pour atteindre cet objectif, la situation générale de la région en ce qui les concerne et les défis qu'il faudra relever.

### LA LÉGISLATION

Pour améliorer l'offre d'éducation spéciale, il faut d'abord une législation claire permettant d'élaborer une politique dans ce domaine et assurant la mise en place et le maintien de services éducatifs à l'intention des enfants et des adolescents handicapés. Une législation appropriée aide à clarifier les enjeux des politiques de l'éducation et à formuler celles-ci, définit les droits et les responsabilités, et fournit un cadre de référence pour l'offre éducative et la fourniture de services et de ressources.

La Constitution de tous les pays de la région stipule que les personnes handicapées ont les mêmes droits que les autres et doivent pouvoir s'insérer dans la vie normale de la communauté et de l'école. Mais les lois sur l'éducation se révèlent encore insuffisantes pour permettre à ces principes de se concrétiser et d'être mis en œuvre. Si tous les pays ont une législation relative à l'éducation spéciale, que ce soit



dans le cadre des dispositions générales applicables à l'enseignement ou dans un autre cadre, ils n'y prévoient pas tous l'insertion scolaire. En outre, la nature et la portée de ces législations sont très variables. Dans certains cas, il s'agit seulement d'une déclaration de principes, alors que, dans d'autres, une réglementation plus précise garantit d'emblée une meilleure couverture des besoins et une action plus concrète. Cependant, et en dépit des lacunes de la législation, c'est l'insertion des enfants dans l'école ordinaire qui représente la tendance prédominante dans la région, sauf lorsque le degré et le type de handicap exigent qu'ils soient pris en charge dans des centres d'éducation spéciale.

Il est important que la législation tienne compte de la nouvelle conception des besoins éducatifs spéciaux et que l'on définisse progressivement les mesures nécessaires pour traduire cette nouvelle vision dans les faits. Dans la plupart des pays, on considère que les élèves ayant des besoins spéciaux sont ceux qui souffrent d'un handicap physique, sensoriel ou mental permanent, et parfois aussi les élèves surdoués. On y constate une tendance à ne relier ces besoins qu'à l'enfant lui-même et à laisser de côté de nombreux élèves qui, sans que cela s'explique par une déficience personnelle, ont beaucoup de mal à apprendre en raison de graves carences de leur milieu social et familial ou d'une mauvaise scolarisation.

Le défi le plus important à relever par les pays de la région est la nécessité de se doter d'une législation suffisamment globale pour définir les élèves qui ont des besoins éducatifs spéciaux, les responsables du dépistage et du bilan, les procédures à suivre pour leur scolarisation et les formes que celle-ci peut revêtir, les ressources nécessaires, etc. Il serait également souhaitable que la réglementation concernant l'éducation spéciale s'inscrive dans le cadre de la législation générale applicable à l'éducation, afin de faciliter la normalisation et de garantir l'égalité devant la loi et l'accès aux prestations, tout en veillant à ce que les besoins spécifiques des élèves ne soient pas négligés par les prescriptions générales.

#### L'ORGANISATION ET LE SOUTIEN DE L'ÉDUCATION SPÉCIALE

Le mode d'organisation de l'éducation spéciale au sein du système général d'éducation et le soutien que lui apporte concrètement l'administration de l'éducation sont d'autres facteurs importants pour son développement. Les structures administratives peuvent faciliter ou au contraire entraver la mise en œuvre de certains projets. Cela conditionne non seulement l'offre d'éducation, mais aussi sa nature et sa qualité. Une bonne organisation de l'éducation spéciale et le soutien effectif de l'administration de l'éducation doivent permettre une allocation et une répartition rationnelles des ressources, assurer une coordination entre les différentes instances concernées et favoriser la mise en pratique de certaines approches. La prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux doit s'inscrire dans une perspective globale et soucieuse d'insertion impliquant différentes instances ou institutions.

Dans tous les pays de la région, l'éducation des élèves ayant des besoins spéciaux relève principalement du Ministère de l'éducation, même si cette responsabi-

lité est souvent partagée avec d'autres instances chargées des affaires sociales, de la santé, de la justice, etc. Dans la plupart des cas, un organisme ou un département responsable de l'éducation spéciale fonctionne dans le cadre du Ministère de l'éducation, ce qui, généralement, implique qu'il existe un sous-système parallèle à celui de l'éducation ordinaire. Dans certains cas, un effort important est déployé pour insérer de mieux en mieux le sous-système de l'éducation spéciale dans le système ordinaire. Il faudrait que cette tendance s'affermisse pour garantir que l'éducation spéciale repose sur les mêmes principes que l'éducation ordinaire et que l'insertion scolaire est réalisable.

L'administration de l'éducation a la responsabilité fondamentale de formuler, dans les plans généraux relatifs à l'éducation, des plans concrets dans le domaine de l'éducation spéciale et de l'intégration scolaire, qui constitueront un cadre de référence dépourvu d'ambiguïté et pourront être soumis à une évaluation qui permettra de leur apporter les améliorations nécessaires. Très peu de progrès ont été faits en ce sens dans la région, mais on observe cependant quelques initiatives, comme celle de l'Équateur, dont la législation envisage un plan national de trois ans pour l'éducation spéciale qui fasse pleinement partie des plans généraux relatifs à l'éducation et du projet d'amélioration de la qualité de l'école, qui sera soumis à évaluation.

#### LE FINANCEMENT

La question du financement est déterminante pour le développement d'une politique appropriée dans le domaine de l'éducation spéciale. Le budget qui lui est alloué, variable selon les pays, est encore très faible dans la région et provient souvent d'institutions privées ou d'organismes internationaux, même s'il est admis en principe dans la plupart des pays que la source de financement est l'État. La situation des pays de la région exige que soient définies des priorités et que soient élaborés des plans nationaux réalistes en fonction des ressources disponibles.

#### LES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT

La réponse aux différents besoins des élèves et aux exigences des contextes socio-éducatifs où se déroule le processus d'enseignement et d'apprentissage passe fondamentalement par l'élaboration de programmes d'enseignement ouverts et souples. L'égalité des chances implique que les besoins spéciaux des élèves doivent être pris en compte dans le programme ordinaire, aménagé et adapté comme il convient. Si ce programme est l'expression des compétences et des contenus culturels qu'une société donnée juge essentiels pour que les futurs citoyens en deviennent des membres actifs, il est du devoir de l'école de tout mettre en œuvre pour que tous les élèves les maîtrisent aussi bien que possible. C'est pourquoi il est crucial de proposer aux élèves handicapés un programme équilibré qui tiendra compte de leurs besoins individuels sans pour autant perdre de vue les objectifs communs à tous les élèves.

Sous ce rapport également, la situation varie suivant les pays. On y trouve souvent un programme parallèle d'éducation spéciale qui est généralement élaboré par le département d'éducation spéciale du Ministère de l'éducation. Dans les pays où la législation et la politique éducative sont les plus larges en matière d'insertion, des programmes individualisés doivent être élaborés pour ces élèves à partir du programme ordinaire. Il faut arriver au point où il n'y aura plus de programmes diversifiés, mais un seul programme pour toute la population scolaire conçu de manière à permettre les adaptations nécessaires pour tenir compte des différences de contexte et de personnalité. On voit à cet égard se dessiner dans la région un important mouvement de réforme de l'éducation et des programmes, qui peut se révéler extrêmement favorable à l'insertion dans l'école ordinaire des élèves ayant des besoins spéciaux. Divers pays comme l'Argentine, la Bolivie, le Chili, l'Équateur et le Paraguay ont reformulé leur programme ordinaire pour le rendre plus ouvert et plus vaste dans ses objectifs et ses contenus, et y inclure des orientations méthodologiques susceptibles de faciliter la prise en charge des spécificités individuelles.

#### MODES DE SCOLARISATION

Des modes de scolarisation qui apportent une réponse adaptée aux caractéristiques des élèves ayant des besoins spéciaux sont également une dimension importante d'une offre éducative appropriée. La diversité des besoins éducatifs de ces élèves oblige à mettre en place un éventail de réponses. Certains élèves sont capables de suivre le programme ordinaire avec le soutien de matériels ou de personnel spécialisé, d'autres doivent se limiter à certaines matières ou à certaines activités, etc. Il est important que la législation définisse clairement différents modes de scolarisation (insertion complète dans les classes ordinaires, insertion pour certaines matières, horaire partagé entre l'établissement spécialisé et l'école ordinaire, établissement spécialisé, etc.) pour que les ressources nécessaires soient débloquées et pour que les élèves bénéficient d'une éducation adaptée à leurs besoins.

Dans la région, l'éducation spéciale est dispensée principalement dans des établissements spécialisés, dont les efforts sont essentiellement axés sur les handicaps traditionnellement reconnus (déficiences mentale, physique, visuelle et auditive). Dans certains pays, ils prennent également en charge les élèves souffrant de troubles du langage, les autistes, les élèves lents, etc., mais souvent sur la base de définitions surtout cliniques et de catégories peu précises et plutôt controversées. En outre, l'éducation spéciale est concentrée dans les zones urbaines et 32 % des élèves sont accueillis dans des écoles privées.

L'insertion dans l'école ordinaire des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux en est encore à ses premiers balbutiements dans la région. En général, les expériences restent isolées, et il n'existe pas de cadre de référence clair, défini par l'administration de l'éducation. Cela tient, d'une part, à l'absence d'une législation à la fois précise et de portée suffisamment large et au manque de plans concrets de mise en œuvre de l'insertion, de sorte que les stratégies à appliquer ne sont pas éla-

borées et que les ressources nécessaires ne sont pas fournies, et, d'autre part, à la faiblesse des investissements des gouvernements dans l'éducation, dont il découle que les ressources disponibles sont consacrées à l'objectif prioritaire de l'enseignement obligatoire pour la majorité, plutôt qu'à la réponse aux besoins d'une minorité.

Les pays qui se sont dotés d'une législation plus étoffée offrent différents modes de scolarisation qui sont en général les suivants : écoles spéciales, insertion complète en classe ordinaire, insertion sélective, insertion dans certaines activités extrascolaires. Mais, dans la pratique, l'insertion complète en classe ordinaire ou la création de groupes différenciés où sont proposées des activités complémentaires sont les plus fréquentes. À cet égard, il serait primordial de reconsidérer la façon dont cette offre éducative se concrétise. En effet, dans le cas de l'insertion complète en classe ordinaire, il est rare que l'on dispose du soutien et des ressources nécessaires à ces élèves, de sorte que leurs besoins spécifiques ne sont pas convenablement pris en compte. Quant aux groupes différenciés, ils ne constituent pas un modèle d'insertion parce qu'il s'agit en général d'élèves lents ou en situation d'échec, qui sont séparés de leurs camarades pendant une période déterminée afin de bénéficier d'un enseignement « compensatoire », ce qui est en contradiction avec la philosophie de l'insertion. Il faut tendre vers le point où les différents modes de scolarisation seront une réalité, en faisant figurer dans la législation une définition claire des caractéristiques de chacun d'eux et des critères à appliquer pour orienter les élèves à cet égard afin d'être en mesure de définir les stratégies et de fournir les ressources nécessaires à la réalisation de cet objectif.

Il résulte de l'insuffisance de l'offre des différents types d'éducation intégrée que plus de la moitié des enfants chez lesquels un handicap a été dépisté sont encore pris en charge dans les établissements spécialisés traditionnels, alors même qu'il est largement admis que 10 % seulement de tous les enfants handicapés auraient vraiment besoin de ce type d'éducation.

Or, comme l'indique le rapport de la Consultation de l'UNESCO (1988), les établissements spécialisés ne peuvent répondre aux besoins éducatifs des enfants et des jeunes handicapés lorsque la demande est très importante et les ressources disponibles très limitées. Il convient même de revoir les ressources habituellement allouées aux écoles spéciales qui accueillent un nombre déterminé d'enfants eu égard à leur inaptitude, largement attestée, à offrir une éducation de qualité. Mais le problème ne sera pas résolu sans une révision parallèle de l'offre éducative des écoles ordinaires, puisque les établissements spécialisés sont créés, justement, pour accueillir les élèves en situation d'échec dans ces écoles. C'est pourquoi il faut faciliter l'insertion de ces élèves dans l'école ordinaire, en réaménageant et modifiant les aspects de l'enseignement qui ont entraîné à un moment donné leur exclusion, en diminuant progressivement le nombre des établissements spécialisés et en y instituant un enseignement étroitement lié à celui offert aux élèves des écoles ordinaires. Comme le dit Hegarty, les écoles spéciales doivent trouver des moyens de mettre en commun leurs expériences et leurs ressources en les insérant dans un contexte d'éducation plus large.

## LA PRISE EN CHARGE PRÉCOCE

L'accès des jeunes enfants à l'éducation est un facteur décisif pour surmonter les difficultés liées à leur handicap. L'offre d'éducation aux jeunes enfants est encore très faible en Amérique latine car l'objectif prioritaire est l'accès à l'enseignement obligatoire. Cette faiblesse de l'offre d'enseignement préscolaire pénalise tous les enfants, mais encore plus les élèves qui ont des besoins spéciaux car c'est pour leur usage que cet enseignement est le plus nécessaire, non seulement du fait de leur handicap, mais aussi parce que celui-ci est très souvent associé à un état de pauvreté et à un environnement marqué par de graves carences, qui mettent ces enfants dans une situation encore plus difficile. Les pays dont la législation envisage la prise en charge des enfants ayant des besoins spéciaux à l'âge de l'enseignement préscolaire sont encore peu nombreux. Bien que les enfants de moins de six ans qui sont handicapés ou vivent dans des milieux socio-économiques défavorisés constituent des groupes prioritaires pour le Projet majeur dans le domaine de l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes, les possibilités d'éducation qui leur sont offertes restent très rares, et y remédier est un des principaux objectifs à atteindre dans la région. Outre qu'il faut assurer aux jeunes enfants un meilleur accès à l'éducation, il convient de s'attacher davantage à faire en sorte que ces élèves soient accueillis dans les structures ordinaires, les caractéristiques qui les distinguent de leurs camarades étant à cet âge moins significatives et les programmes pouvant être plus facilement aménagés pour répondre à leurs besoins.

## L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Une politique appropriée dans le domaine de l'éducation spéciale doit prévoir la formation des élèves, une fois achevé le cycle d'enseignement obligatoire ou de base, afin de faciliter leur passage à la vie adulte, leur insertion sur le marché du travail, leur participation aux activités de la communauté et leur autonomie personnelle. L'enseignement scolaire a pour principale finalité le développement des compétences nécessaires pour devenir des membres actifs de la société, autrement dit la préparation à la vie adulte. Il est essentiel que les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux parviennent à mener une vie adulte autonome, et il faut donc leur offrir une formation adaptée au terme de leur scolarité obligatoire. Chaque fois que possible, il faut essayer de faire en sorte que les jeunes handicapés accèdent au système général d'enseignement technique et professionnel, avec les adaptations qui leur sont nécessaires, tout en ménageant d'autres possibilités aux jeunes qui ne pourraient tirer profit d'un enseignement intégré.

Dans certains pays, la législation stipule que les jeunes handicapés ont le droit de bénéficier d'un enseignement professionnel visant à assurer leur insertion sur le marché du travail, mais, en pratique, l'offre est très faible et peu systématique. Elle passe principalement par les établissements d'éducation spéciale, avec parfois le principe d'une collaboration entre ces écoles et les instituts de formation professionnelle. Le défi le plus important pour les pays de la région dans ce domaine est l'aug-

mentation de l'offre et l'évolution vers des approches plus résolument basées sur l'insertion et la réadaptation au sein de la communauté. À cet égard, le Costa Rica a engagé une expérience intéressante qui pourrait servir de référence pour la région.

#### LA PARTICIPATION DES PARENTS

La participation des parents d'enfants handicapés à l'éducation de leurs enfants peut contribuer notablement à la faciliter. Il est fondamental qu'ils apportent un concours aux activités de l'école, qu'ils soient impliqués dans l'élaboration et l'évaluation des programmes d'enseignement, qu'ils renforcent certains apprentissages à la maison et qu'ils collaborent au contrôle des progrès de leurs enfants. Associer les parents est une première mesure tendant à faciliter l'insertion de l'enfant dans le milieu familial et à définir une approche ancrée dans la communauté, particulièrement importante pour les pays en développement. La participation des parents est spécialement souhaitable pendant la première enfance, car les parents sont les principaux éducateurs de leurs enfants au début de leur vie.

La question du concours des parents à l'éducation de leurs enfants est pour ainsi dire absente de la législation des différents pays de la région, ce qui explique que les actions en ce sens soient encore des initiatives très isolées qui ne sont ni systématisées ni reliées entre elles. Il faut faire des progrès dans ce domaine, tant dans le cadre législatif qu'en fournissant des services qui faciliteront et amélioreront la participation des parents à l'éducation de leurs enfants.

#### LA FORMATION DES MAÎTRES

La mise en place d'un enseignement de qualité à l'usage des élèves ayant des besoins spéciaux repose largement sur le niveau de formation et de compétence des enseignants et des autres spécialistes associés à l'éducation de ces élèves. La formation initiale et continue des maîtres est donc à cet égard un facteur primordial. Il importe de reconsidérer les conceptions, les modèles et la planification de la formation à l'éducation spéciale dans l'optique de la nouvelle vision des besoins éducatifs spéciaux, ce qui signifie aussi que les maîtres des classes ordinaires seront considérés comme des clients importants de cette formation puisqu'ils ne sont en général pas préparés à prendre en charge des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et qu'ils sont appelés à jouer un rôle prépondérant dans le processus d'insertion.

Dans la plupart des pays, la formation reste essentiellement destinée aux enseignants spécialisés, de sorte que celle des maîtres exerçant dans les classes ordinaires n'est toujours pas suffisamment prise en considération. En général, la formation à l'éducation spéciale est envisagée comme une spécialisation dont les modalités sont diverses : cours faisant suite à la formation ordinaire des maîtres, filières se situant à divers niveaux de l'enseignement supérieur, enseignement à distance, etc. L'approche prédominante est encore très liée à des considérations cliniques ou de réadaptation puisqu'elle s'articule autour du diagnostic et de traitements propres à chaque type de déficience.

C'est pourquoi l'élaboration d'une nouvelle conception de la formation à l'éducation spéciale (objectifs, contenus, destinataires, modalités, etc.), qui devra s'orienter vers une approche plus interactive des difficultés d'apprentissage et être plus liée aux principes et aux programmes de l'enseignement ordinaire, est un autre défi important pour la région. Dans cette optique, certains pays commencent à reconsidérer la nécessité que la spécialisation soit postérieure à la formation concernant l'éducation de base. Le renforcement de cette tendance permettrait une meilleure prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et faciliterait la collaboration entre enseignants ordinaires et spécialisés, puisque, avec la généralisation progressive de l'insertion scolaire, tous les enseignants devraient apprendre ce qu'il est essentiel de savoir, au minimum, sur les handicaps et sur la façon d'organiser l'enseignement et les programmes pour répondre comme il convient aux besoins des élèves qui en souffrent.

#### RECHERCHE ET DÉVELOPPEMENT

L'éducation des enfants handicapés est complexe et doit comporter en permanence des travaux de recherche sur la nature des besoins éducatifs résultant du handicap et sur la meilleure façon de surmonter, grâce à l'enseignement, les difficultés particulières que rencontrent ces enfants. Il est donc vital que les programmes d'enseignement et les projets d'insertion soient évalués pour apporter les améliorations souhaitables. La recherche sur l'éducation spéciale est encore très peu développée dans les pays de la région, car elle n'y représente pas une priorité et, comme nous l'avons dit plus haut, l'insuffisance des ressources et l'absence de cadres de référence et de plans d'action clairs ne permettent pas de repérer les questions qu'il est le plus important d'étudier.

Pour progresser dans ce domaine, il faut adopter des cadres conceptuels clairs, élaborer des plans concrets, réaliser des investissements, et faire intervenir diverses instances. L'administration de l'éducation a une responsabilité importante dans l'évaluation des plans et des projets.

#### Bibliographie

- Blanco, R. *et al. Adaptaciones curriculares y alumnos con necesidades educativas especiales* [Adapter les programmes aux élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux]. Madrid, Ministère de l'éducation et des sciences, 1992.
- Espagne. Ministère de l'éducation et des sciences. *Informe final de la « Evaluación del programa de integración de alumnos con necesidades educativas especiales »* [Rapport final de l'« Évaluation du programme d'insertion des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux »]. Madrid, Ministère de l'éducation et des sciences, 1990.
- Hegarty, S. *L'éducation des enfants et des adolescents handicapés : principes et pratiques*. Paris, UNESCO, 1994.

- UNESCO. *Revisión de la situación actual de la educación especial* [Revue de la situation présente de l'éducation spéciale]. Paris, 1988.
- . *Proyecto principal de educación para América latina y el Caribe* [Projet majeur dans le domaine de l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes] (Dépliant d'information). Santiago, OREALC/UNESCO, 1993.
- . *Situación educativa de América latina y el Caribe 1980-1989* [Situation de l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes 1980-1989]. Santiago, OREALC/UNESCO, 1993.
- . *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux. Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité*. Salamanque, 1994.
- . *Les besoins spéciaux en classe : manuel de formation pour les enseignants*. Paris, 1995.



# L'ÉDUCATION SPÉCIALE AU NICARAGUA : ÉVOLUTION ET SITUATION ACTUELLE

---

Gary Miron<sup>1</sup>

---

## Historique et évolution de l'éducation spéciale

Avant 1979, au Nicaragua, les établissements fournissant des services d'éducation spéciale étaient peu nombreux. Ces quelques établissements ne pouvaient accueillir qu'un petit nombre d'enfants handicapés (environ trois cent trente-cinq). Il s'agissait en général d'institutions privées et coûteuses. Avant 1979, les seuls services spéciaux financés par l'État en faveur des personnes handicapées relevaient non pas du Ministère de l'éducation nationale, mais de l'Organisation d'assistance sociale. Après 1979, l'éducation des enfants qui ont les plus grands besoins, y compris les enfants handicapés, est devenue l'une des priorités du gouvernement en matière d'éducation.

Une unité d'éducation spéciale a été créée en 1979 au sein du Ministère de l'éducation pour administrer les nouveaux services éducatifs mis en place sous l'égide des pouvoirs publics à l'intention des enfants handicapés. La Division de l'éducation spéciale ne s'est pas bornée à superviser le développement des services d'éducation spéciale dans le pays : elle a mis sur pied un centre de diagnostic chargé de déceler et d'évaluer les problèmes des enfants, ainsi qu'un centre de documentation chargé de l'actualisation et du développement d'une base de ressources et d'in-

---

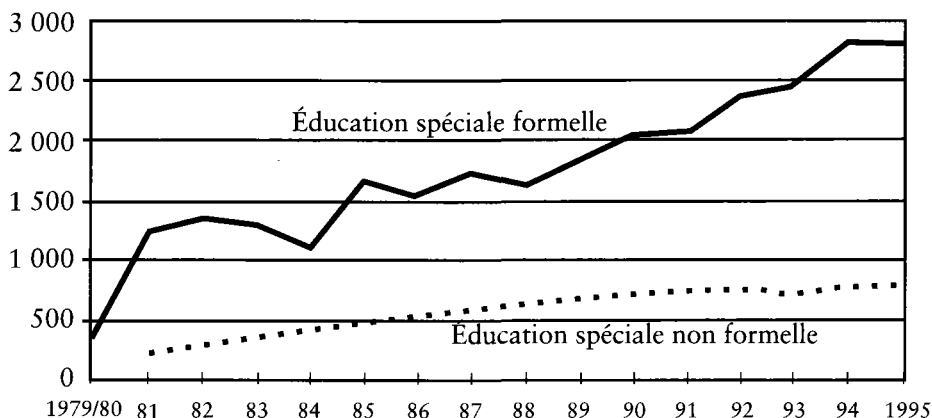
Gary Miron (Suède)

Docteur. Chercheur et directeur d'études à l'Institut d'éducation internationale de l'Université de Stockholm. Il a réalisé des études nationales sur les besoins éducatifs spéciaux au Nicaragua et en République-Unie de Tanzanie. Il est l'auteur d'un certain nombre d'articles et d'ouvrages portant notamment sur les besoins éducatifs spéciaux, l'évaluation de l'enseignement et la restructuration du système scolaire suédois. Sa publication la plus récente est *Special needs education in Nicaragua : a study of the prevalence of students with disabilities in primary schools and the factors affecting their successful participation* [Les besoins éducatifs spéciaux au Nicaragua : étude sur la prévalence des handicapés dans les écoles primaires et des facteurs affectant leur réussite scolaire] (1994).

formation couvrant le domaine des besoins éducatifs spéciaux. Il est important de signaler que, outre les services mis en place par les pouvoirs publics, divers programmes et projets concernant les personnes handicapées ont été lancés et financés par des groupes matérialisant la solidarité nationale et internationale et par des organisations non gouvernementales (ONG).

Depuis 1979, un nombre toujours croissant d'enfants handicapés bénéficie des services éducatifs et sanitaires mis en place par les pouvoirs publics. La figure 1 donne un aperçu du développement des services d'éducation spéciale formelle et non formelle de 1979 à 1995. Pour ce qui est des services d'éducation formelle, il existe des écoles spéciales où les enfants handicapés sont séparés des autres, et des écoles ordinaires pratiquant l'intégration. L'éducation spéciale non formelle comporte un programme à base communautaire de dépistage précoce et de stimulation des enfants handicapés.

FIGURE 1. Éducation spéciale : effectifs d'élèves



Le nombre des écoles spéciales a triplé en 1979-1980, ce qui contribue à expliquer l'augmentation considérable des effectifs enregistrée au cours de cette période initiale. En 1990, le nombre d'élèves bénéficiant de services d'éducation spéciale s'élevait à 3 224. De ce nombre, 80 % bénéficiaient de services formels d'éducation spéciale, 20 % de services non formels. On recensait cette année-là 22 écoles spéciales, 18 programmes d'éducation non formelle et 29 classes d'adaptation offrant des services spéciaux. Le Nicaragua compte aujourd'hui 24 écoles spéciales, 31 programmes non formels et 3 600 élèves bénéficiant de services d'éducation spéciale. La proportion des élèves qui bénéficient de services formels dans des écoles ordinaires (classes intégrées ou intégration individuelle) ne cesse de croître.

Bien que l'éducation spéciale se soit beaucoup développée depuis quinze ans, les services offerts ne touchent qu'un faible pourcentage de ceux qui en ont besoin. En dépit de ce développement considérable, elle n'a d'ailleurs pas progressé au même rythme que l'enseignement ordinaire. Ses effectifs d'élèves n'atteignent

même pas 0,5 % des effectifs des écoles primaires ordinaires. Or, le système éducatif ordinaire a lui-même du mal à répondre à la demande croissante d'éducation provoquée par l'accroissement de la population. Malheureusement, donc, une fraction très notable de la population n'est toujours pas scolarisée.

## L'éducation spéciale formelle

Les services d'éducation spéciale formelle s'adressent aux enfants et aux jeunes de sept à dix-huit ans atteints de déficiences sensorielles, physiques ou intellectuelles. Ces services formels sont offerts tantôt dans des écoles spéciales (éducation séparée), tantôt dans des écoles ordinaires (éducation intégrée). L'insertion peut être individuelle ou avoir pour cadre des classes (unités) spéciales dans les écoles ordinaires. Comme on le verra plus loin, on trouve encore aujourd'hui dans ces écoles un grand nombre d'enfants handicapés qui ne sont pas délibérément insérés et ne reçoivent aucun soutien particulier.

Dans les écoles spéciales, différentes classes sont constituées, en fonction des besoins des élèves et de la nature de leur handicap. Ces classes abritaient en 1990 les spécialisations suivantes : déficience mentale, déficience auditive, déficience visuelle, formation professionnelle, formation pratique, classes de réadaptation. Au Nicaragua, contrairement à d'autres pays en développement, on a décidé que les écoles spéciales ne seraient pas conçues pour une catégorie de handicap. Cela est probablement dû au fait que, dans ce pays, la plupart des écoles spéciales n'ont pas été créées par des missionnaires ou des ONG, comme c'est le cas dans beaucoup d'autres pays en développement, mais par les pouvoirs publics. Toutefois, un grand nombre des petites écoles spéciales ne desservent qu'une ou deux catégories de handicap.

En 1990, toutes les écoles spéciales accueillaient des élèves mentalement déficients, groupe qui représentait près de 60 % de l'effectif total de ces écoles, contre 17 % de déficients auditifs et un peu plus de 1 % de déficients visuels. Les classes de réadaptation regroupaient 15 % de l'effectif des écoles spéciales. Quant aux élèves auxquels étaient dispensés des cours de formation professionnelle ou (pour les handicapés lourds) de formation pratique, ils représentaient un peu moins de 10 % de l'effectif total des établissements d'éducation spéciale. Les responsables de celle-ci ont l'intention de faire en sorte que, à terme, les écoles spéciales soient réservées aux enfants lourdement handicapés ou ayant besoin d'un soutien technique considérable.

Les indicateurs suivants donnent une idée de la dimension relative et du fonctionnement des écoles spéciales. Environ 44 % des élèves placés dans ces établissements sont de sexe féminin, contre 50,5 % dans les écoles primaires ordinaires. Le taux d'abandon scolaire chez les élèves inscrits dans les écoles spéciales se situe juste au-dessous de 10 % (Miron, 1994). On y compte aujourd'hui environ douze élèves par enseignant, avec de grandes variations en fonction de la nature des classes, et une moyenne légèrement supérieure à cent élèves par établissement. L'école spéciale de Managua fait toutefois exception, puisqu'elle accueille actuelle-

ment quatre cent quatre-vingt-neuf élèves. Sans compter cette école, l'effectif variait en 1990 entre dix-sept et cent vingt-cinq élèves par établissement. Les services d'éducation spéciale ne sont pas uniformément répartis dans l'ensemble du pays. Ils desservent presque exclusivement les zones urbaines et sont concentrés pour une large part dans les régions du pays proches du Pacifique.

On s'efforce depuis douze ans de mettre en place des services spéciaux dans les établissements ordinaires. Dans les années 80, les Divisions de l'éducation spéciale et de l'enseignement primaire du Ministère de l'éducation ont collaboré à la mise en place de classes de réadaptation (*aulas correctivas*) à l'intention des enfants en difficulté. Un peu plus des deux tiers de ces classes fonctionnaient dans des écoles ordinaires et les autres dans des écoles spéciales. Les méthodes pédagogiques et les programmes d'enseignement étaient les mêmes que ceux de l'école ordinaire, mais l'apprentissage progressait à un rythme plus lent. En 1983, les classes de réadaptation étaient au nombre de sept ; en 1986, de vingt-six. L'année suivante, une évaluation a montré que cette formule posait divers problèmes : absence de diagnostic avant le placement, ségrégation inutile, méthodes pédagogiques inadaptees et pénurie d'enseignants qualifiés (MED, 1990a). En 1993, la responsabilité de ces classes a été transférée à la Division de l'enseignement primaire. Elles ont depuis été supprimées.

La Division de l'éducation spéciale consacre désormais en priorité ses maigres ressources aux enfants qui, du fait de leur handicap, ont des besoins spéciaux plus prononcés. Elle n'a pas pour autant renoncé à fournir des services intégrés dans les écoles ordinaires. Ces dernières années, plusieurs classes intégrées (*aulas integradas*) ont été créées dans des écoles ordinaires à l'intention d'enfants handicapés. Ces classes sont conduites par des enseignants spécialisés, avec un programme qui leur est propre. Cinq classes intégrées de ce type fonctionnent aujourd'hui dans le pays ; elles accueillent soixante-huit élèves au total.

On compte actuellement deux cent soixante-neuf élèves handicapés qui sont individuellement intégrés de manière « délibérée » dans des classes ordinaires. Au niveau préscolaire, cela est parfois facilité par les animateurs venus du secteur de l'éducation non formelle. Dans le primaire, on fait appel depuis quelques années à des enseignants itinérants qui viennent soutenir et conseiller ces élèves et leurs maîtres. Les enseignants itinérants sont basés dans les bureaux centraux ou régionaux du Ministère de l'éducation ou dans des écoles spéciales.

La proportion des enfants qui bénéficient de services intégrés d'éducation spéciale paraît appelée à croître au cours des prochaines années. De nouveaux plans, actuellement à l'étude, envisagent la création de classes d'adaptation ou de salles de ressources (*aulas recusors*) à l'intention des élèves qui n'ont besoin d'un enseignement ou d'un soutien spécial que pendant une partie de la journée.

Si les efforts centralement planifiés dont l'objet est d'insérer les enfants handicapés dans les écoles ordinaires s'intensifient progressivement, les actions menées à la base dans le même sens sont également nombreuses. Beaucoup d'entre elles ont été décrites dans Miron (1994). Ces initiatives locales peuvent être de portée et de conception extrêmement diverses. Elles ont toutefois en commun une très grande

efficacité parce qu'elles sont dimensionnées en fonction des conditions et des ressources locales, et qu'elles associent généralement les parents. Il n'en reste pas moins que l'écrasante majorité des enfants handicapés scolarisés dans les écoles ordinaires n'y bénéficient d'aucun soutien. En général, ni les directeurs d'école ni les responsables locaux de l'éducation ne sont conscients de leur présence.

## **L'éducation préscolaire non formelle**

Les enfants âgés de moins de six ans dont le développement laisse à désirer peuvent recevoir une assistance éducative spéciale non formelle. Ceux de plus de six ans qui sont lourdement handicapés peuvent également bénéficier de tels services. Le programme a pour objectif essentiel de dépister dès le plus jeune âge les handicaps ou les facteurs de « haut risque » affectant les enfants de la communauté, et de former leurs parents qui apprennent ainsi très tôt à stimuler et à éduquer leurs enfants. Cette formation est assurée par des éducateurs qui effectuent des visites à domicile. Chacun d'eux s'occupe d'une vingtaine d'enfants. Les éducateurs sont le plus souvent basés dans les écoles spéciales, mais travaillent aussi dans la communauté. Le coordonnateur local, qui est généralement un enseignant spécialisé, supervise le travail de deux à quatre éducateurs au niveau communautaire. Le coordonnateur administratif du programme local évalue les enfants, forme les éducateurs, organise des rencontres avec les parents et assure la liaison avec les autres services publics et avec les ONG. Ce programme éducatif ne peut fonctionner qu'avec l'appui de la communauté, qu'il a donc vocation à susciter.

Le programme non formel a été lancé en 1981 par l'UNICEF avec un financement du gouvernement suédois. Il a un triple objectif : prévention, dépistage précoce et réadaptation des enfants avec une intervention axée sur la famille. Il desservait initialement deux cents enfants. Bien qu'il ne se soit pas développé aussi rapidement qu'on l'espérait, il s'adressait à près de huit cents enfants à la fin de l'année scolaire 1990, et à sept cent soixante-seize enfants en 1994 (MED, 1994). Certains de ses objectifs initiaux sont énumérés ci-après (UNICEF, 1982, p. 2) :

1. développement de l'expérience dans le domaine de la prévention, du dépistage précoce et de la réadaptation des enfants ayant des besoins spéciaux au profit du système d'éducation spéciale et du programme « mère-enfant » ;
2. couverture élargie grâce à des services non institutionnels axés sur l'enfant, sa famille et la communauté ;
3. conception de mécanismes de coordination intersectorielle ;
4. organisation de centres de stimulation des jeunes enfants et d'écoles spéciales comme mécanismes d'appui aux activités menées dans la communauté ;
5. création de mécanismes de participation populaire.

Le projet avait pour objectif complémentaire l'élaboration d'un plan national applicable à la fois aux zones urbaines et rurales. Il fallait mettre en place une coopération interministérielle fondée sur une analyse approfondie des responsabilités à confier à chaque secteur. Si la conception de base du projet a été jugée valable, sa mise en œuvre s'est heurtée à divers obstacles et problèmes, notamment

les tensions qui marquaient les relations entre les trois Ministères concernés (éducation, santé et affaires sociales). Le taux de renouvellement des éducateurs a été d'autant plus élevé qu'ils étaient peu payés. Par ailleurs, l'insuffisance des moyens de transport a réduit la fréquence des visites dans les localités.

Le projet n'en a pas moins obtenu des résultats positifs. Il a défini des normes et des procédures de supervision des programmes de dépistage, de stimulation précoce et de prévention des handicaps chez les enfants. Une formation appropriée a été dispensée à des kinésithérapeutes, à des personnels soignants et à des enseignants spécialisés. Des modes d'utilisation des ressources et des matériels locaux ont également été mis au point. En outre, et c'est sans doute particulièrement important, le programme a joué un rôle pilote dans la région. Les enseignements qui se sont dégagés de sa mise en œuvre sont venus enrichir les connaissances déjà acquises et ont fourni des indications inestimables pour l'élaboration de projets analogues dans d'autres pays. De nombreux autres projets à plus petite échelle, mis en œuvre dans tout le pays, par exemple dans le domaine des soins de santé, ont été influencés par cette approche communautaire.

L'avenir de ce programme au Nicaragua reste incertain. Après avoir mené à bien, en 1993, l'élaboration de nouveaux guides en matière de programmes scolaires, l'UNICEF a mis un terme à sa participation et cessé tout financement. Le Ministère de l'éducation considère toujours cette action comme prioritaire, mais les ressources limitées dont il dispose ne lui permettent pas de lui donner une plus grande envergure.

## **Les enseignants spécialisés**

Au Nicaragua, les enseignants spécialisés sont le plus souvent des instituteurs qui ont bénéficié d'une certaine formation continue. Cette formation leur est dispensée soit par des organismes publics, soit par des ONG. La Division de l'éducation spéciale ayant été créée en 1979, ce n'est que bien après cette date que des efforts ont été entrepris pour organiser une formation initiale à l'intention des enseignants spécialisés. En 1989, un programme destiné à assurer cette formation a été mis sur pied dans le cadre d'un plan de coopération entre l'Université du Costa Rica, l'Université nationale autonome du Nicaragua à Managua et le Ministère de l'éducation. Malheureusement, ce programme n'a pu s'inscrire dans la durée. Le Nicaragua n'a pas encore mis en place sa propre formation initiale à l'éducation spéciale. Un certain nombre d'enseignants spécialisés ont toutefois bénéficié d'une formation institutionnalisée à l'étranger qui, au cours des années 80, a été principalement dispensée à Cuba, dans les pays nordiques et dans d'autres régions d'Europe.

Le Nicaragua ne manque pas de personnels compétents et qualifiés dans le domaine de l'éducation spéciale. Toutefois, pour des raisons économiques et, dans une certaine mesure, politiques, il n'a pas toujours été possible de recourir à ces personnels et de les garder. Le faible niveau de la rémunération a découragé de nombreux enseignants puisqu'elle ne leur permet pas de subvenir aux besoins

d'une famille. On a en outre assisté, notamment au niveau central, à un large renouvellement des personnels, après le changement de gouvernement survenu en 1990. Les résultats de l'enquête réalisée cette même année ont montré que 10 % des enseignants spécialisés accomplissaient leur première année d'enseignement et un autre 20 % leur première année d'exercice dans l'établissement où ils étaient au moment de l'enquête. La formation de spécialistes, notamment pour ce qui concerne les déficiences visuelles et auditives, reste un domaine dont il est important de se préoccuper.

Les résultats de l'enquête de 1990 permettent de dresser un tableau général des enseignants spécialisés (Miron, 1994). Appartenaient au sexe féminin 97 % d'entre eux contre 88 % dans les écoles ordinaires. Ces enseignants comptaient en moyenne 8,1 années d'expérience pédagogique, contre 8,8 dans les écoles ordinaires. Les enseignants spécialisés travaillaient en moyenne depuis 3,7 ans dans l'établissement où ils exerçaient au moment de l'enquête. Jusqu'à 28 % d'entre eux n'avaient fait que des études primaires, 43 % avaient achevé leurs études secondaires, 20 % étaient diplômés de l'enseignement technique, 4 % avaient une licence et 5 % une maîtrise. Les enseignants spécialisés ayant un niveau d'instruction soit faible, soit élevé étaient plus nombreux que dans les écoles ordinaires.

Les enseignants spécialisés détenaient, comme groupe, une meilleure formation pédagogique que leurs homologues des écoles ordinaires : 30 % avaient suivi des stages de formation, 44 % une formation dans une école normale, 18 % avaient étudié l'éducation à l'université, et près de 8 % avaient un grade universitaire dans ce domaine. Environ 80 % des enseignants spécialisés ont indiqué qu'ils avaient reçu une certaine formation à l'éducation spéciale (souvent une formation continue qui pouvait être limitée à un atelier de deux semaines) contre 8 % des enseignants ordinaires. De même, les directeurs de l'éducation spéciale jouissaient d'un niveau de formation générale et pédagogique supérieur à celui de leurs homologues de l'enseignement ordinaire et 63 % d'entre eux ont indiqué qu'ils avaient reçu, sous une forme ou une autre, une formation à l'éducation spéciale. Chose étonnante, très peu de ces éducateurs spécialisés étaient eux-mêmes handicapés. D'après les indications fournies par les directeurs, ce n'était le cas que de 0,9 % du personnel des écoles spéciales contre 1,3 % de celui des écoles ordinaires.

Jusqu'à une date récente, la formation des enseignants destinés à exercer dans les établissements ordinaires ne faisait aucune place à l'éducation spéciale. Depuis 1995, toutefois, un cours d'initiation est inscrit dans le programme de formation de ces enseignants. Cette mesure, alliée à une formation continue, peut offrir un moyen commode, efficace et peu coûteux de répondre aux besoins éducatifs spéciaux des enfants handicapés qui fréquentent déjà une école ordinaire et de ceux qui passeront d'un établissement d'éducation spéciale à une telle école.

## La politique en matière d'éducation spéciale

Au Nicaragua, l'école est obligatoire pour les enfants âgés de sept à douze ans. Mais, faute de moyens économiques et humains suffisants, cet objectif n'a pas été

atteint. Les enfants lourdement handicapés sont souvent exclus simplement parce qu'aucun service correspondant à leurs besoins n'a pu être mis sur pied. Les enfants et les jeunes handicapés sont accueillis dans les écoles spéciales jusqu'à l'âge de dix-huit ans, bien que le plan d'études, équivalent au programme de l'enseignement primaire, ne porte que sur six ans.

Entre 1985 et 1990, de nouveaux principes d'action ont été définis pour l'éducation spéciale au Nicaragua. À partir d'une analyse et d'une évaluation globales des services d'éducation spéciale, formelle et non formelle, on en est venu à élaborer en 1989 et à adopter au milieu de l'année 1990 une nouvelle politique à ce sujet. Selon cette politique, les services d'éducation spéciale devront pratiquer l'insertion et viser à préparer les individus à vivre dans la communauté. La politique et les plans sont énoncés dans les deux documents publiés par le Ministère de l'éducation : *Proposition d'intégration dans le cadre de l'éducation spéciale au Nicaragua* (MED, 1990b) et *Proposition de modification des services* (MED, 1990c).

La nouvelle politique de l'éducation spéciale marquait une rupture avec le passé et prenait en compte l'importance de l'élaboration d'un modèle et d'un cadre adaptés à la situation réelle du Nicaragua. Le nouveau cadre reprend un grand nombre des concepts de l'éducation populaire et est plus tributaire de la participation des familles et de la collectivité. Aux yeux des responsables, ce changement de perspective, cette modification des services concrétisent le changement de cap menant de la ségrégation à l'insertion.

Le nouveau cadre d'organisation de l'éducation spéciale distingue trois phases. La première d'entre elles vise à insérer les enfants handicapés et leurs familles dans la société. Les services fournis comportent la prévention, le dépistage précoce, le traitement et la stimulation, et correspondent aux services d'éducation spéciale non formelle offerts actuellement. La deuxième phase est axée sur l'insertion dans le système d'éducation formelle des enfants handicapés qui sont jugés aptes à en tirer profit. Ainsi, un enfant pourrait être placé, selon ses besoins et la nature de son handicap, dans une classe ordinaire avec des services de soutien, dans une classe spéciale fonctionnant au sein d'une école ordinaire, ou dans une école spéciale. La troisième phase s'articule autour du passage à la vie adulte et de l'entrée dans le monde du travail, et a pour objet d'aider les personnes handicapées à devenir socialement et professionnellement actives. Si la nouvelle politique est conforme au principe de normalisation et à la notion d'« environnement le moins restrictif », elle n'en reconnaît pas moins qu'il est impossible d'intégrer pleinement tous les enfants handicapés dans les écoles ordinaires.

La mise en œuvre de cette nouvelle politique passe par des modifications de l'administration de l'enseignement ordinaire et de l'éducation spéciale au niveau du district et aux échelons régional et central, ainsi que par une redéfinition de la structure actuelle fondée sur les résultats de l'élève en fonction des nouveaux impératifs. En outre, un certain nombre d'améliorations et de conditions comme la formation de personnel, la modification des méthodes pédagogiques et des attitudes de l'enseignant, la fourniture de matériels d'enseignement, de nouveaux réaménagements des programmes, la poursuite des travaux de recherche, la conception



d'un nouveau modèle de planification et une coordination intersectorielle efficaces sont nécessaires pour que le nouveau cadre puisse fonctionner de manière satisfaisante. Certaines de ces conditions préalables sont déjà remplies ou font actuellement l'objet d'une action, même s'il reste beaucoup à faire avant que ce nouveau cadre puisse être mis en place.

À ce stade, une évaluation approfondie de tous les services d'éducation spéciale offerts dans le pays est en cours. Une fois celle-ci terminée, les fonctionnaires de la Division de l'éducation spéciale reformuleront les politiques et les plans qui lui sont aujourd'hui applicables selon leur perception des besoins des enfants et les circonstances dans lesquelles ces services sont fournis. Il est à prévoir que certains changements d'orientation seront décidés, mais les responsables sont bien résolus à continuer de développer l'éducation inclusive.

## Les attitudes vis-à-vis de l'insertion

L'insertion étant le principal objectif de la politique de l'éducation spéciale, il est *particulièrement intéressant* d'examiner de près l'un des obstacles les plus redoutables auxquels elle se heurte : les attitudes négatives des enseignants et des autres élèves. Certains des résultats de l'enquête de 1990 (Miron, 1994) concernant les attitudes vis-à-vis de l'insertion et les facteurs qui les sous-tendent sont passés en revue ci-après.

Les personnes interrogées (enseignants, directeurs d'école et élèves de sixième année) ont considéré que les enfants à problème qui devaient être les mieux insérés à l'école étaient ceux qui avaient des difficultés d'apprentissage, suivis de ceux qui souffraient d'un handicap physique, de troubles de la parole, de troubles caractériels et d'une déficience auditive ou visuelle. Les élèves mentalement déficients arrivaient en dernière position. Les autres constats importants concernant les attitudes vis-à-vis de l'insertion sont en particulier les suivants :

1. Les enseignants travaillant dans les écoles ordinaires proposaient l'insertion scolaire des enfants ayant des difficultés d'apprentissage, une infirmité physique, des troubles caractériels ou des troubles de la parole. Ils estimaient en revanche que les enfants atteints de déficience auditive, visuelle ou mentale devraient être pris en charge par les écoles spéciales.
2. Le paramètre semblant être le plus fortement corrélé avec une attitude positive à l'égard de l'insertion était la formation à l'éducation spéciale. Les enseignants et les chefs d'établissement qui avaient bénéficié d'une certaine formation dans ce domaine avaient une attitude nettement plus positive que celle de leurs collègues.
3. Les enseignants dont la formation pédagogique et générale avait été plus approfondie avaient une vision plus positive de l'insertion que celle de leurs collègues moins bien formés.
4. Les enseignants et les directeurs des écoles spéciales avaient des attitudes bien plus positives à l'égard de l'insertion que ceux des écoles ordinaires, mais les enseignants et les directeurs des rares écoles ordinaires la pratiquant lui étaient encore plus favorables.

5. Les directeurs d'école étaient nettement plus favorables à l'insertion que les enseignants. Les élèves de sixième année y étaient plus favorables que les enseignants, mais à un degré moindre que les directeurs.
6. Les enseignantes et les directrices étaient visiblement plus favorables à l'insertion que leurs homologues masculins (mais pas de manière nette).
7. Les enseignants et les directeurs des écoles publiques étaient légèrement plus favorables à l'insertion que les enseignants des écoles privées (mais pas de manière nette).
8. Le nombre d'années d'expérience des enseignants a été pris en considération ainsi que le niveau scolaire de leur classe, ses effectifs et la proportion d'élèves handicapés qu'elle comptait, mais aucune corrélation perceptible ou nette n'a été constatée entre ces facteurs et les attitudes à l'égard de l'insertion.

Les programmes et les interventions en faveur des personnes handicapées ont deux atouts au Nicaragua : d'une part, l'attitude générale envers ces personnes y semble plus positive que dans d'autres pays de la région, de sorte qu'elles y sont mieux acceptées, et, d'autre part, les associations de défense des personnes handicapées sont extrêmement bien organisées, au plan national comme à l'échelon local. De plus, les démarches entreprises par ceux qui ont été handicapés au cours de la guerre ont influencé la politique menée à leur égard et sur la façon générale dont elles sont traitées. Les pouvoirs publics et les ONG se sont attachés à faire en sorte que l'ensemble de la population connaisse et comprenne mieux la situation des personnes handicapées. C'est aussi l'un des domaines dont se sont beaucoup préoccupés les responsables actuels de l'éducation spéciale.

## La situation des enfants au Nicaragua

Les conditions de vie des enfants nicaraguayens sont indissociables des caractéristiques nationales et sociétales du pays. Le Nicaragua occupe une position stratégique. Depuis l'arrivée des Européens, il y a plus de cinq siècles, le pays a été déchiré par la guerre et les interventions étrangères. Il demeure parmi les plus pauvres d'Amérique latine.

Si un certain nombre d'améliorations ont été apportées après 1979 dans les domaines de l'enseignement et des soins de santé, la situation s'est ensuite à nouveau dégradée à cause de la guerre et de l'aggravation de la crise économique. Celle-ci reste aussi préoccupante aujourd'hui, même si le nouveau gouvernement a réussi à stopper l'inflation, notamment par de nouvelles compressions du budget des services sociaux.

La population du Nicaragua se compose pour moitié d'enfants et de jeunes de moins de dix-huit ans. Le passage à l'âge adulte s'opère tôt et, avant cela, les enfants doivent déjà assumer de lourdes responsabilités. Yopo (1989) a estimé que 21 % des Nicaraguayens de moins de quatorze ans vivaient dans des conditions particulièrement difficiles. Il donne en particulier les chiffres suivants : 220 793 enfants touchés par la guerre (tués, blessés, orphelins, enlevés, déplacés), 16 000 enfants à la rue, 120 000 dans la misère. Un rapport publié quelques années plus

tard (UNICEF, 1991) donne des chiffres encore supérieurs. L'aggravation de la situation économique a entraîné des réductions des services sociaux et sanitaires fournis à l'ensemble de la population alors même que la qualité de la santé et de la nutrition baissait. Un rapport de 1993 du Ministère de l'éducation (MED, 1993) indique que la proportion de la population souffrant de malnutrition est estimée à 25 % et celle des enfants dont le développement physique et mental est compromis de ce fait à 15 %.

Par suite de la guerre, des catastrophes naturelles et du faible niveau de la nutrition et de la santé, le nombre des personnes handicapées est élevé. Beaucoup d'enfants ont été touchés directement ou indirectement par la guerre et sont souvent encore perturbés aujourd'hui. Comme on peut l'imaginer, les besoins d'aide psychologique des enfants affectés par la guerre ou ses conséquences sont importants (voir Metraux, 1989). On ne connaît ni le nombre réel d'enfants handicapés, ni leur répartition par handicap, mais, d'après des estimations réalisées en 1989, environ cent soixante-dix mille enfants et adolescents seraient atteints et auraient besoin, sous une forme ou une autre, d'un enseignement spécialisé ou d'un soutien pédagogique (MED, 1990c) (quatre-vingt-quinze mille d'entre eux ont l'âge de l'école primaire). Les chiffres varient considérablement d'une région à l'autre en fonction de facteurs comme la guerre, les différents niveaux de nutrition et l'accès aux soins.

## **Le nombre d'enfants handicapés dans les écoles primaires ordinaires**

Pour planifier la mise en place de services d'éducation spéciale, il faut pouvoir évaluer le nombre d'enfants handicapés qui n'en bénéficient pas. S'il est difficile de déterminer combien d'enfants handicapés ne fréquentent aucun établissement scolaire, l'enquête nationale conduite en 1990 (Miron, 1994) a permis d'estimer le nombre d'enfants handicapés inscrits dans les écoles ordinaires. Les résultats de cette étude sont notamment les suivants.

Plus de cinq cent quarante enseignants exerçant dans les écoles primaires ordinaires ont fourni des données sur les dix-neuf mille neuf cents élèves qui fréquentaient leur classe à la fin de l'année scolaire. On leur avait demandé de préciser le nombre d'élèves de leur classe qui, selon eux, souffraient d'un handicap. Sept grandes catégories avaient été préalablement définies : déficience mentale, déficience auditive, handicap physique, déficience visuelle, troubles de la parole, troubles caractériels et difficultés d'apprentissage. Les enseignants avaient été préparés à reconnaître les élèves handicapés et à distinguer les divers types de déficience.

La proportion totale d'enfants handicapés fréquentant les écoles primaires ordinaires a été estimée à 7,7 %. Parmi eux, 39,8 % avaient des difficultés d'apprentissage, 20 % souffraient de troubles caractériels, 14,2 % de troubles de la parole, 12,3 % avaient une déficience visuelle, 5,2 % une déficience auditive, 5,2 % un handicap physique et 3 % une déficience mentale.

Les chiffres diffèrent suivant la situation géographique et le statut des établissements. Dans les écoles rurales, 8,2 % des élèves souffraient de handicaps, contre 7,5 % dans les écoles urbaines. Mais c'est entre les établissements privés et publics que la différence était la plus nette. Les premiers comptaient nettement moins d'élèves handicapés que les seconds (5,9 % et 8,5 %, respectivement).

On a également constaté des différences importantes entre les trois zones définies dans le plan d'enquête. Les élèves souffrant de troubles du langage étaient nettement plus nombreux dans la zone atlantique, ce qui s'explique en grande partie par le fait que l'enseignement offert à beaucoup de ces enfants n'est pas dispensé dans leur langue maternelle. On attribue à la fréquence des otites (provoquées par la natation dans des eaux polluées) et du paludisme la proportion sensiblement plus élevée de cas de déficience auditive dans cette zone. Celle-ci comptait également une plus forte proportion d'élèves mentalement déficients. On recensait dans la zone montagneuse nettement plus d'enfants souffrant de troubles caractériels et de handicaps physiques. Cela peut être attribué au fait que la guerre a plus directement affecté cette zone que le reste du pays.

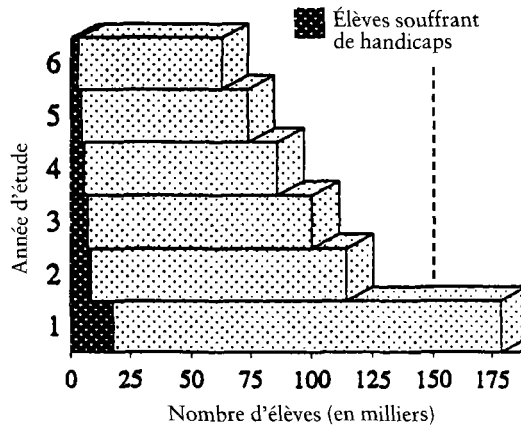
Le pourcentage d'enfants handicapés diminue sensiblement d'une classe du primaire à l'autre : 10,1 % en première année à 5,1 % en sixième. Cela signifie que, dans les établissements d'enseignement primaire, les élèves handicapés ne progressent pas au même rythme que leurs camarades non handicapés parce qu'ils abandonnent l'école ou redoublent. C'est en particulier le cas des élèves ayant une déficience intellectuelle puisque la plus forte corrélation est constatée pour le handicap mental ou les difficultés d'apprentissage. La proportion d'élèves souffrant de déficience auditive ou visuelle ou d'une infirmité physique ne diminue pas sensiblement entre la première et la sixième année d'études, sans doute parce que beaucoup d'élèves commencent à souffrir de ces handicaps alors qu'ils ont atteint l'âge scolaire.

## **L'objectif de l'éducation pour tous**

Le Nicaragua a exprimé le souhait d'atteindre l'objectif de l'éducation pour tous d'ici à l'an 2000. Cela va être d'autant plus difficile que de très nombreux enfants n'accomplissent pas quatre années d'études (voir figure 2). Le taux de scolarisation net en première année est proportionnellement très élevé ; puis l'abandon scolaire et le redoublement déciment les rangs, et très rares sont les élèves qui achèvent le cycle des quatre années de l'éducation de base. La cohorte d'âges effective était d'environ cent cinquante mille en 1990.

Le nombre d'enfants handicapés ayant l'âge de fréquenter l'école primaire était estimé en 1990 à quatre-vingt-quinze mille environ. Quarante-huit mille de ces enfants étaient effectivement inscrits dans une telle école, et ils n'étaient que deux mille cinq cent cinq à bénéficier de services formels d'éducation spéciale (Miron, 1994). Il ressort de ces chiffres que 2,5 % seulement des enfants handicapés bénéficient de ces services. Près de la moitié des enfants handicapés ayant l'âge de fréquenter l'école primaire s'étaient au moins initialement inscrits dans une école ordinaire.

FIGURE 2. Effectif des écoles ordinaires en 1990



Au Nicaragua, comme dans beaucoup d'autres pays en développement, l'abandon scolaire et le redoublement posent de graves problèmes. Le taux d'abandon scolaire variait entre 15 et 22 % à la fin des années 80 (Arrien et Lazo, 1989) ; il se situait aux alentours de 18 % en 1992 (MED, 1993). Selon un rapport du Ministère de l'éducation, une moitié seulement des élèves de première année passe en deuxième année et un quart seulement de tous les élèves entrés à l'école primaire achève le cycle des six années d'études (MED, 1993).

Le nombre considérable d'élèves qui abandonnent leurs études et le nombre de redoublants semblent indiquer que les besoins des élèves ne sont pas satisfaits au Nicaragua et que des améliorations qualitatives y sont nécessaires pour accroître l'efficacité du système d'éducation. Si l'on peut supposer que le taux d'abandon est lié à divers problèmes de pédagogie, on ne peut s'empêcher de penser qu'il tient principalement à l'état désastreux de l'économie qui pèse directement et indirectement sur la situation des jeunes, aussi bien chez eux qu'à l'école. Comme le montre l'enquête de 1990 (Miron, 1994), les personnes interrogées se sont généralement accordées à penser que la cause la plus importante de l'abandon scolaire est la sous-alimentation. Toute intervention visant à réduire le taux d'abandon devra prendre en considération la situation économique des familles et l'adéquation de l'école à leurs besoins. Malheureusement, les frais de scolarité imposés depuis quelques années (même dans l'enseignement public) risquent d'aggraver le problème de l'abandon et de dissuader les familles d'inscrire à l'école les enfants qui ont des besoins éducatifs spéciaux.

## Conclusion

Un certain nombre de modifications devront être apportées au Nicaragua à la politique de l'éducation spéciale et diverses questions devront être abordées pour tenir compte de l'évolution du rôle des écoles spéciales et des enseignants spécialisés. Les

services d'éducation spéciale sont encore loin de toucher tous les enfants concernés puisque seule une très faible proportion d'enfants handicapés, vivant dans des zones géographiques limitées, bénéficient de ces services. Il faudra consacrer davantage d'efforts à la formation d'enseignants spécialisés et à la mise en place de moyens de les retenir une fois qu'ils ont pris leurs fonctions. Cela passera par une augmentation de leur salaire et une amélioration de leurs conditions d'emploi. Il faudra mieux utiliser les écoles spéciales comme centres de ressources assurant soutien et formation, et élaborant des matériels didactiques à l'intention des enseignants des écoles ordinaires. Les écoles spéciales ont offert une « base » aux animateurs qui travaillent au sein de la communauté et se rendent au domicile des enfants handicapés. Elles sont aussi, et de plus en plus, utilisées comme base par les enseignants itinérants qui se rendent en visite ou travaillent dans les écoles ordinaires du voisinage. Ces nouvelles fonctions des écoles spéciales sont clairement définies dans les déclarations d'intention et les plans des responsables de l'éducation spéciale au Ministère de l'éducation.

Les conclusions de l'étude nationale (Miron, 1994) soulèvent un certain nombre de questions concernant les écoles ordinaires. Le fait le plus important est la très importante insertion non planifiée qui est déjà réalisée. Les établissements ordinaires accueillent de nombreux enfants handicapés, même s'il est vrai qu'ils vont rarement jusqu'aux classes supérieures de l'école primaire en raison des redoublements et des abandons. Dès lors que la plupart des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux sont placés, non pas dans des écoles spéciales, mais dans des écoles ordinaires, les ressources affectées à l'éducation spéciale devraient mieux refléter cette répartition des élèves. De même, il faudrait réexaminer la répartition des ressources entre éducation ordinaire et éducation spéciale pour tenir compte du fait que les écoles ordinaires comptent un aussi grand nombre d'enfants. Le problème de l'éducation de tous les enfants souffrant d'un handicap ou ayant des besoins spéciaux d'apprentissage est immense, et les écoles ordinaires représentent le seul moyen pratique de répondre aux besoins des nombreux élèves qui sont dans ce cas.

L'attitude des enseignants est l'un des obstacles les plus tangibles à la bonne insertion des enfants handicapés dans les écoles ordinaires. Les moyens les plus efficaces de la modifier sont la formation initiale et la formation continue, auxquelles il conviendrait d'ajouter l'offre d'un soutien et d'une orientation aux enseignants des écoles ordinaires. La mise en place du nouveau programme de formation initiale des maîtres professant dans les écoles ordinaires à l'éducation des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux est importante pour modifier les attitudes des enseignants envers les enfants handicapés. Il n'en faudra pas moins modifier aussi l'affectation de moyens financiers et matériels, pour faire en sorte que les enseignants ordinaires puissent travailler plus efficacement avec les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux. Des enseignants spécialisés, qui soient capables de jouer le rôle de personnels de soutien fournissant avis et orientations, seront nécessaires. Des auxiliaires devront également être trouvés pour les classes,

grâce peut-être à des dispositions novatrices faisant appel aux parents, à des bénévoles et aux organisations de handicapés.

Toutefois, le poids et le formidable impact des facteurs économiques représentent les obstacles les plus décisifs au développement de l'éducation des élèves ayant des besoins spéciaux dans le pays. Les améliorations qualitatives de la scolarité, indispensables pour réduire les abandons et les redoublements et réaliser ainsi au Nicaragua l'objectif de l'éducation pour tous, sont conditionnées par la situation économique et le volume des ressources affectées à l'éducation.

La politique définie par les responsables de l'éducation spéciale au Nicaragua et les objectifs qu'ils se sont assignés sont clairs et ambitieux. La mise en place d'un nouveau cadre signifie que le développement futur des services d'éducation spéciale tendra à inclure dans les écoles ordinaires de plus en plus d'enfants ayant des besoins spéciaux. L'effort de planification et le travail considérables accomplis depuis six ans pour restructurer l'éducation spéciale témoignent d'un dynamisme qui devrait permettre à l'action de continuer sur sa lancée. Jusqu'où cet élan conduira-t-il le processus de mise en place de l'école inclusive ? Il est difficile de le savoir. On peut toutefois être certain que les progrès qui interviendront dans ce domaine seront liés à l'évolution politique du pays et à l'état de son économie — et même conditionnés par eux.

## Note

1. L'auteur tient à remercier Blanca Rivera (Directrice nationale de l'éducation spéciale) et Désirée Román (Conseillère en matière d'éducation spéciale) pour les conseils et l'aide qu'elles lui ont apportés. Elles travaillent toutes les deux au Ministère de l'éducation du Nicaragua.

## Bibliographie

- Arrién, J. B. ; Lazo, R. M., dir. publ. 1989. *Nicaragua : diez años de educación en La Revolución* [Nicaragua : dix années d'éducation durant la Révolution]. Managua, Ministère de l'éducation ; Mexico, Claves Latinoamericanas.
- Ministère de l'éducation (MED). 1990a. *Propuesta de funcionamiento de servicios interprograma de atención a niños con problemas de aprendizaje* [Proposition de services interprogrammes en faveur des enfants ayant des problèmes d'apprentissage]. Managua, Ministère de l'éducation, Direction de l'éducation spéciale.
- . 1990b. *Propuesta de integración en el marco de la educación especial en Nicaragua* [Proposition d'insertion dans le cadre de l'éducation spéciale au Nicaragua]. Managua, Ministère de l'éducation, Direction de l'éducation spéciale.
- . 1990c. *Propuesta de transformación de los servicios* [Proposition de modification des services]. Managua, Ministère de l'éducation, Direction de l'éducation spéciale.
- . 1993. *Sistema educativo Nicaragüense* [Système éducatif nicaraguayen]. Managua, Ministère de l'éducation.
- . 1994. *Estadísticas educativas iniciales, curso 1994* [Premières statistiques de l'éducation, année scolaire 1994]. Managua, Ministère de l'éducation, Direction de l'informatique. (Boletín informativo, n° 6.)

- Metraux, J. C. 1989. *Los niños víctimas de la guerra : manual de atención psico-social para promotores* [Les enfants victimes de la guerre : manuel sur la prise en charge psychosociale à l'intention des éducateurs]. Managua, Centro de Publicaciones INIES.
- Miron, G. 1994. *Special needs education in Nicaragua : a study of the prevalence of children with disabilities in primary schools and the factors affecting their successful participation* [Les besoins éducatifs spéciaux au Nicaragua : étude sur la prévalence des handicapés dans les écoles primaires et des facteurs affectant leur réussite scolaire]. Stockholm, Institut d'éducation internationale, Université de Stockholm. (Studies in Comparative and International Education, n° 32.)
- UNICEF. 1982. *Second progress report on the use of funds from Sweden for the programme of prevention. Early detection and attention for delayed and/or disabled children* [Second rapport intérimaire sur l'utilisation de fonds suédois pour le programme de prévention. Dépistage et prise en charge précoces pour les enfants en retard et/ou handicapés]. Managua, UNICEF.
- . 1991. *Nicaragua : desafíos y opciones en un país de niños y mujeres : análisis de situación económica y social* [Nicaragua : défis et options dans un pays d'enfants et de femmes : analyse de la situation économique et sociale]. Managua, UNICEF.
- Yopo, B. P. 1989. *Menores Nicaragüenses en circunstancias especialmente difíciles : análisis de situación* [Les jeunes nicaraguayens vivant dans des conditions particulièrement difficiles : analyse de situation]. Managua, UNICEF.



---

## CHANGEMENT DE PERSPECTIVE : DU TRAVAIL À L'ÉCOLE

---

*L u i s   R e g u e r a*

---

L'éducation dispensée à l'école est peu adaptée aux besoins véritables du monde du travail : c'est ce que démontrent très fréquemment les études réalisées de nos jours. La Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité, qui s'est tenue à Salamanque en juin 1994, a pris acte de cette réalité et, dans sa déclaration finale, a appelé les gouvernements à consacrer des efforts accrus à la filière professionnelle de l'éducation, cependant que, dans son cadre d'action, elle inscrivait au nombre des domaines prioritaires celui du passage de l'école à la vie active.

Dans les pages qui vont suivre, nous nous efforcerons de maintenir ce point de vue et, pour ce faire, nous parcourrons le chemin en sens inverse de l'élève, c'est-à-dire en partant du but pour revenir au point de départ. Nous effectuerons d'abord une reconnaissance sur le terrain du monde du travail, ce qui nous facilitera la tâche de définir ensuite le chemin qui y mène le plus rapidement depuis l'école. Pour qu'un étudiant ayant des besoins éducatifs spéciaux puisse opérer dans de bonnes conditions son passage de l'école au monde du travail, il nous semble indispensable que l'organisation du système éducatif réponde aux exigences de ce monde et de la vie d'adulte. Trop souvent, l'école est structurée comme si elle représentait une fin en soi, oubliant que son rôle est de préparer les élèves à la vie. Les questions relatives au monde du travail ne reçoivent souvent

---

*Luis Reguera (Espagne)*

Travaille depuis 1989 au Bureau international du travail, à Genève, comme spécialiste de la réadaptation professionnelle et s'occupe des pays de l'Union européenne et d'Amérique latine. Il a travaillé auparavant en Afrique et en Amérique centrale, dans le cadre de programmes de coopération technique, ainsi qu'à l'Institut national des services sociaux, en Espagne. La dernière publication à laquelle il ait contribué s'intitule *Las políticas de integración laboral de las personas con discapacidad a debate* [Les politiques d'insertion dans le travail de personnes souffrant d'incapacités à débattre] (1993). Il a collaboré à la récente création du réseau mondial de recherche appliquée GLADNET, s'intéressant particulièrement à l'accès des personnes handicapées à la formation professionnelle normalisée.

qu'une place marginale dans les programmes des centres d'enseignement et elles n'apparaissent que fugitivement dans les forums consacrés à l'éducation.

Toutefois, même si le travail est d'une grande importance dans la vie d'un individu — car il est un facteur déterminant de l'amour-propre, de la reconnaissance des autres, de l'intégration dans la communauté, ainsi que la base de l'indépendance économique, etc. —, ce n'est que l'une des caractéristiques qui marquent d'ordinaire le passage à la vie adulte. Cette étape de l'existence, dont la définition et les limites précises peuvent varier selon les cultures et les pays, se manifeste par un ensemble de traits communs, tels que l'activité productive, l'autonomie personnelle et l'indépendance, le rôle joué au sein de la famille et le type de participation et d'interaction sociale (OCDE/CERI, 1986).

Se préparer à la vie adulte, ce n'est pas seulement se préparer à travailler, c'est se préparer aussi sur tous ces autres plans. Qualité de vie et épanouissement de l'individu reposent sur une croissance harmonieuse de l'ensemble.

## Les mutations économiques et le marché du travail

Parmi les phénomènes les plus remarquables du panorama économique actuel, il faut faire une place à part à la mondialisation et à la libéralisation de l'économie, en raison de leur importance pour la définition des tendances actuelles de l'emploi, comme l'indiquent plusieurs rapports récents du BIT (BIT, 1995). La mondialisation se caractérise essentiellement par la libre circulation des capitaux en vue de réduire les coûts de production ou de s'assurer une main-d'œuvre productive et bon marché. Le niveau de développement de certains pays d'Asie et d'Amérique latine s'explique par l'abaissement des barrières commerciales, la profonde modification des processus de production et la capacité de ces pays d'attirer la technologie des nations les plus avancées. Quant à la libéralisation économique, elle peut avoir des effets à très grande échelle, dans la mesure où, dépassant le cadre des pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), elle influe sur les différents programmes d'ajustement structurel des pays en développement, ainsi que sur les nouvelles structures économiques qui s'édifient dans les pays en transition.

D'autre part, on observe une mutation radicale de la structure de la production et de l'emploi. En ce qui concerne la production, si l'on en croit les rapports déjà cités, l'importance de l'agriculture a beaucoup diminué (elle ne représente aujourd'hui que 4 % de la production mondiale) face à l'accroissement de l'importance relative de l'industrie et du secteur des services, qui représentent aujourd'hui environ 65 % de la production totale dans les pays industrialisés. La structure de l'emploi s'est modifiée au rythme de cette évolution (voir le tableau 1).

Ces phénomènes vont de pair avec de nouvelles politiques économiques, des innovations technologiques importantes et de profondes mutations des méthodes de production, de commercialisation, de gestion des entreprises et d'organisation du travail, parallèlement à des tentatives persistantes de déréglementation du marché du travail.

TABLEAU 1: Structure de l'emploi dans le monde (1965 et 1989-1991)

|  | Agriculture |         | Industrie |         | Services |         |
|--|-------------|---------|-----------|---------|----------|---------|
|  | 1965        | 1989-91 | 1965      | 1989-91 | 1965     | 1989-91 |
| <b>Monde</b>                             | 57          | 48      | 19        | 17      | 24       | 35      |
| Pays industrialisés                      | 22          | 7       | 37        | 26      | 41       | 67      |
| Pays en développement                    | 72          | 61      | 11        | 14      | 17       | 25      |
| Asie de l'Est et du Sud-Est <sup>1</sup> | 73          | 50      | 9         | 18      | 18       | 32      |
| Afrique subsaharienne                    | 79          | 67      | 8         | 9       | 13       | 24      |

1. Chiffres de 1960 et non de 1965 ; l'industrie englobe uniquement les activités manufacturières.

Source : Statistiques du travail du BIT (Genève, 1994).

Cependant, les transformations structurelles n'ont pas permis, ces dernières années, d'enrayer l'augmentation du chômage dans la plupart des pays, quel que soit leur niveau de développement ou l'étape de transition qu'ils traversent. Cette détérioration du marché de l'emploi entraîne l'apparition ou le renforcement d'un certain nombre de phénomènes concomitants : risque de nouvelles réductions de personnel ; difficultés croissantes pour les jeunes à la recherche d'un emploi ; nombre accru de personnes travaillant à leur propre compte dans les zones urbaines ; féminisation de la force de travail ; précarisation de l'emploi salarié avec l'augmentation du travail à temps partiel, à durée déterminée ou de caractère occasionnel ; développement du secteur non structuré de l'économie dans les zones urbaines. En Afrique, par exemple, la part de ce secteur est passée de 10 % au début des années 60 à plus des deux tiers dans certains cas.

Pour faire face à cette situation, les entreprises se sont vues dans l'obligation de développer au maximum leur compétitivité et leur faculté d'adaptation au marché, ce qui les a souvent conduites à pratiquer des restructurations et des fusions, à introduire des innovations technologiques importantes, à automatiser les processus de production et à accorder plus d'autonomie aux différents niveaux de prise de décisions, en un mot, à rechercher l'optimisation des niveaux de production.

Il en résulte une utilisation beaucoup plus flexible et instable des ressources humaines. Les entreprises optent pour une stratégie qui exige beaucoup d'adaptabilité et de mobilité de la part des travailleurs, et une plus grande créativité pour s'adapter au progrès technique et à la pression de la concurrence.

## La réponse de l'éducation et de la formation

Telle est la scène où les futurs travailleurs devront opérer. Le rapport du BIT sur « L'ajustement et la mise en valeur des ressources humaines », présenté à la Conférence internationale du travail en 1992 (BIT, 1992b), se faisait l'écho des exigences actuelles et en tirait la conclusion que l'adaptabilité professionnelle et fonctionnelle est devenue l'un des principaux objectifs de la formation. Par ailleurs, cette faculté d'adaptation implique que les travailleurs possèdent un niveau d'éducation de base correct et suppose qu'on évite une formation professionnelle rigide,

pour mettre à la place l'accent sur l'acquisition de compétences et de qualifications multiples.

En d'autres termes, on insistait il y a vingt ans sur l'acquisition de compétences et de qualifications spécifiques en vue de la réalisation de tâches elles aussi spécifiques, alors que, maintenant, on attend des systèmes d'éducation et de formation qu'ils sachent développer un large éventail de compétences et de qualifications « réutilisables », et, en particulier, la capacité de résoudre des problèmes, de réagir rapidement aux mutations et de travailler en interaction (Carnoy et Fluitman, 1995). En outre, la situation que j'ai évoquée rend nécessaire l'existence de systèmes d'éducation et de formation fondés sur le concept d'éducation et de formation permanentes.

Ajoutons que la nécessité de répondre aux mutations économiques a entraîné une profonde évolution de la relation entre la formation et l'emploi. La nouvelle stratégie consiste à accorder la priorité à une formation reposant sur l'expérience professionnelle, ce qui entraîne une nouvelle répartition des tâches entre l'école et l'entreprise. La séparation qui existait entre, d'un côté, l'enseignement général et la formation technique de base assurés par l'école et, de l'autre, la formation pratique acquise ultérieurement au sein de l'entreprise a tendance à s'estomper dans les pays les plus développés, comme c'est le cas en Allemagne et au Japon. C'est leur combinaison, au contraire, qui est généralement considérée comme un moyen efficace de faciliter le passage de l'école au monde du travail. La relation entre formation et emploi cesse de plus en plus d'être linéaire pour devenir simultanée. Au « savoir » enseigné à l'école, il faut ajouter le « savoir-faire » et le « savoir-être » apportés par l'entreprise dans le contexte actuel marqué par les mutations et la concurrence.

Enfin, dernier point tout aussi important, il faut que l'éducation et la formation répondent aux besoins de l'individu. Nous nous arrêterons sur l'importance de ce facteur lorsque nous parlerons plus spécialement des personnes handicapées. Contentons-nous pour le moment de rappeler que ces besoins ne se limitent pas à la maîtrise des connaissances et des compétences spécifiques exigées par tel ou tel poste de travail. Car d'autres aspects de la personnalité, comme la capacité relationnelle, la faculté de travailler en interaction, en équipe, le « savoir-être », sont des facteurs de plus en plus déterminants du succès ou de l'échec professionnel.

## **Le marché du travail et les personnes handicapées**

Nous avons ébauché, au fil de la plume, quelques traits essentiels du panorama économique actuel, des mutations qu'il entraîne dans les modèles de comportement du marché du travail, et des systèmes d'éducation et de formation nécessaires pour faire face à ces défis. Naturellement, il convient de transposer à l'échelle nationale, régionale et locale, en y apportant les modifications et les nuances qui s'imposent, cette esquisse de la situation à l'échelle internationale. Nous avons choisi délibérément jusqu'ici de nous placer à un niveau résolument général, en décrivant la situation à laquelle doivent faire face tous les travailleurs et non pas seulement ceux qui souffrent d'un handicap.

Mais, pour que le tableau soit complet, il faut aussi tenir compte de l'ensemble des mesures particulières qui sont prises pour garantir, stimuler et promouvoir l'emploi des personnes handicapées, dans le milieu ordinaire du travail ou par le biais de formules spéciales d'emploi.

Il s'agit là d'un point d'une importance vitale où le principe de l'égalité des chances joue un rôle de premier plan. Il serait complètement faux de croire encore aujourd'hui qu'il suffit de donner à une personne handicapée une éducation et une formation adaptées. L'expérience montre que ce n'est pas assez et qu'il faut en même temps agir sur le marché du travail pour qu'il offre à ces personnes, sur un pied d'égalité, les mêmes possibilités qu'aux autres travailleurs. Il ne faut pas oublier qu'une personne devient réellement handicapée quand on lui refuse, du fait de son handicap, les chances qui sont offertes à l'ensemble de la communauté.

Ces mesures spécifiques sont très diverses. Dans certains pays, il s'agit d'instruments d'action positive : aménagement des postes de travail et des conditions d'accès à l'entreprise, subventions salariales, exonération d'impôts ou facilités diverses d'ordre économique pour stimuler l'embauche des personnes handicapées. D'autres pays ont choisi de réserver un certain pourcentage d'emplois (système des contingents) à cette collectivité. D'autres encore accordent la préférence à des formules telles que l'emploi assisté, les « enclaves », les coopératives, le travail indépendant, les ateliers de production ou les ateliers protégés. Parfois, les chefs d'entreprise et les syndicats inscrivent dans leur convention collective une clause garantissant la présence dans l'entreprise d'un nombre approprié de travailleurs handicapés. Une série de pays ont opté pour une législation antidiscriminatoire. Beaucoup d'autres, enfin, combinent différentes mesures.

De façon générale, nous pouvons affirmer que les personnes handicapées se trouvent dans une situation très nettement défavorisée par rapport au reste de la main-d'œuvre. De nombreuses études réalisées dans différents pays ont dressé un sombre tableau de la situation des personnes handicapées ayant achevé leur formation professionnelle. Les chiffres du Bureau australien de statistique (Ling, Morris, Riches, 1993) indiquent, par exemple, que, en 1990, il y avait parmi les handicapés 46 % de travailleurs alors que la proportion était de 72 % pour la totalité des personnes âgées de quinze à soixante-quatre ans. Par ailleurs, les taux élevés de chômage, de travail à temps partiel et d'emplois intermittents ou sporadiques se sont révélés prédominants, assortis d'un manque de sécurité sur le poste de travail et d'un très bas niveau de salaire (Bellamy, 1985 ; Roessler, Brolin et Johnson, 1990). Une étude longitudinale aux États-Unis d'Amérique (Wagner, 1991) a montré que 29 % seulement des élèves handicapés ayant achevé leur scolarité étaient employés à temps complet et 17 % à temps partiel, ces pourcentages étant nettement inférieurs à ceux qui concernaient les autres élèves. Toujours dans ce pays, 67 % des personnes handicapées âgées de seize à soixante-cinq ans étaient sans travail, chiffres très proches de ceux qu'a livrés une enquête réalisée en Espagne en 1986 par l'Institut national de statistique, qui a révélé que 67,5 % des personnes handicapées ayant entre seize et soixante-quatre ans ne travaillaient pas. Enfin, si l'on en croit un rapport de la Commission des communautés européennes, le taux de chô-

mage des personnes handicapées serait une fois et demie à deux fois plus élevé que le taux global.

En admettant que ces chiffres aient pu varier au cours des dernières années, l'évolution générale de l'emploi dans le monde n'incite pas à croire à une amélioration globale de la situation aujourd'hui.

## Les principes de départ

Telles sont les données dont il faut tenir compte au moment de planifier avec réalisme l'itinéraire éducatif du jeune handicapé.

Cela dit, avant de nous engager sur ce chemin, il n'est pas inutile d'énoncer les principes qui définissent le sens de notre démarche. Nous en mentionnerons trois, qui nous semblent particulièrement importants et dont devront s'inspirer les politiques, la réglementation, les plans, les stratégies et les méthodes ayant pour but de faciliter le passage des jeunes handicapés de l'école à la vie active.

En premier lieu vient le principe de l'*égalité des chances*. Il découle des différents instruments et déclarations internationales sur les droits que peut faire valoir tout individu et il a inspiré les « Règles pour l'égalisation des chances des personnes handicapées », approuvées par l'Assemblée générale de l'Organisation des Nations Unies le 20 décembre 1993. Pour elles, « l'égalisation des chances désigne le processus par lequel les divers systèmes de la société, le cadre matériel, les services, les activités et l'information sont rendus accessibles à tous, et en particulier aux handicapés ». Cet instrument international souligne que « les besoins de tous ont une importance égale » et que « toutes les ressources doivent être employées de façon à garantir à chacun des possibilités de participation dans l'égalité ».

Dans le cadre plus spécifique qui nous occupe, ce principe constituait déjà le fondement de la Convention 159 du BIT, adoptée en 1983, dont l'objectif était d'assurer la participation active des personnes handicapées au marché du travail. On y insiste sur le principe d'égalité des chances entre les travailleurs handicapés et les travailleurs en général (Momm, 1994).

Pour garantir l'application de ce principe, il faudra « agir sur le marché du travail » et sur l'ensemble de la société. Sinon, les jeunes handicapés risquent, même s'ils ont reçu une bonne formation, d'avoir à attendre de longues années avant de trouver un emploi dans les circonstances difficiles que nous traversons. Le principe d'égalité des chances signifie en outre que les jeunes handicapés doivent avoir accès aux mêmes options que les autres dans le domaine de l'éducation et de la formation.

La *normalisation* est un autre principe important. Pour reprendre la formulation de Nirje (1985), il implique que les modèles et les conditions de vie proposés aux personnes handicapées ressemblent le plus possible ou « soient identiques » à ceux que la société juge normaux.

En accord avec ce principe, le « Cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux » de la Conférence mondiale de Salamanque affirme que « l'école devrait accueillir tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques particulières

d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre ». La Convention 159 du BIT considère que l'objectif à poursuivre est l'insertion des personnes handicapées dans le marché ordinaire de l'emploi, grâce au recours aux services qui existent pour l'ensemble des travailleurs, dans tous les cas où cela est possible et approprié, avec les adaptations nécessaires.

Le troisième principe qu'il convient de mentionner ici est la *participation* des personnes handicapées. Nous considérons qu'il est essentiel sous son double aspect : participation active à la vie sociale et au développement, d'une part, et au processus de consultation et de prise de décisions les concernant, d'autre part. Ce principe a été consacré au niveau international par le Programme d'action mondial concernant les personnes handicapées et il figure également dans de nombreux instruments internationaux, comme la Convention 159 du BIT.

## L'approche interinstitutionnelle

Poursuivant notre démarche, qui part du monde du travail pour aller vers l'école, nous consacrerons maintenant quelques réflexions aux conséquences pratiques d'un tel changement de perspective sur la façon d'aborder la préparation des jeunes handicapés à la vie active et à l'âge adulte.

Tout d'abord, il est facile de déduire de ce que nous venons de dire que la préparation à la vie active ne saurait être confiée exclusivement aux établissements d'éducation et de formation.

Une approche interinstitutionnelle est nécessaire si l'on veut connaître le comportement, les tendances et les besoins du marché du travail, promouvoir les mesures garantissant aux travailleurs handicapés l'accès à égalité à ce marché, planifier une formation répondant aux besoins et participer enfin à sa mise en place effective. Il faudrait garantir, tout au long du processus de formation, une liaison entre les établissements d'enseignement et de formation et les services de l'administration du travail, les entreprises, les syndicats et les autres forces sociales (BIT, 1992a). C'est en ce sens que s'est prononcé le récent Sommet mondial pour le développement social, qui s'est tenu en mars dernier à Copenhague. Il faut rappeler, à ce propos, ce que nous avons dit plus haut, à savoir que l'expérience professionnelle est aujourd'hui partie intégrante de la formation, ce qui implique une participation directe des entreprises à la formation. Dans le cas des personnes handicapées, l'essor croissant de formules telles que « l'emploi assisté » (König et Schalock, 1991), où la formation est donnée sur le poste de travail, rend encore plus manifeste la nécessité d'établir ce genre de liaison.

S'agissant d'individus, une telle approche doit se traduire par des services d'évaluation, d'orientation, de formation, de placement et de suivi, dispensés à tous les jeunes handicapés qui en ont besoin. Si l'on veut adapter les intérêts et les besoins des jeunes handicapés à la demande du marché du travail, il faut cesser de se placer uniquement dans la « perspective de l'éducateur ». D'autres acteurs ont aussi un rôle à jouer, et cela à plus forte raison si, comme nous le disions au début, les aspects de la vie professionnelle active et de l'âge adulte sont indissociables.

Par ailleurs, l'approche interinstitutionnelle exige l'adoption de politiques, de méthodes et de procédures qui en facilitent la mise en œuvre. On ne peut en effet se satisfaire de l'appel général à la coordination interinstitutionnelle qui apparaît si souvent dans les textes de loi, et de nombreux points seront à clarifier : les formules de coopération entre les différents organismes (services d'éducation publique, agences publiques pour l'emploi, services d'assistance et de sécurité sociale), les entreprises, les syndicats et les autres forces de la collectivité ; les définitions et les critères d'admission ; la mise en commun des données relatives à l'évaluation et l'orientation ; les procédures de renvoi des cas auprès des différents services ; l'élaboration d'un programme personnalisé pour chaque individu, l'organisme responsable de chaque phase du programme et la répartition des coûts, etc.

## **Période et processus de transition de l'école à la vie active**

Dans une perspective générale, c'est l'ensemble du programme scolaire qui doit préparer à la vie active et à l'âge adulte. Nous allons néanmoins concentrer notre attention sur la dernière étape du parcours, quand la vie adulte devient un objectif à court terme. Cette étape, généralement nommée période de transition, couvre les dernières années de la scolarité, l'éducation postsecondaire et la formation professionnelle, l'entrée dans le monde du travail et l'arrivée à l'âge adulte.

Mais, par transition, il faut surtout entendre le processus par lequel passe tout être humain au cours de cette période. Dans un rapport de l'OCDE datant de 1986, la transition est définie comme « la façon dont les jeunes quittent l'adolescence pour entrer dans l'âge adulte, compte tenu des paramètres sociaux, culturels, économiques et juridiques propres à chaque pays, à chaque région, à chaque communauté humaine et à chaque famille ». Au terme du processus, l'individu doit avoir acquis les connaissances et les compétences qui lui permettront d'obtenir un emploi, d'avoir une vie autonome, de participer à la vie familiale et communautaire et d'assurer de façon constructive la défense de ses intérêts au sein de la société (Mendía, 1994).

## **L'individu au centre du processus**

S'il est vrai que la préparation et le passage à la vie active doivent s'opérer dans le cadre du système et des institutions, ce qui fait de ce processus un véritable défi est le lien à établir entre l'effort institutionnel et la planification individuelle (San Diego State University/Interwork Institute, 1994).

Toute l'action est dictée par les besoins de l'individu, au moment de son passage à la vie active et à l'âge adulte, et non par les nécessités du programme d'études, comme dans l'approche traditionnelle. Pour mieux voir quelles en sont les conséquences dans la pratique, prenons l'exemple des élèves sourds : dans ce cas, nous pouvons axer notre démarche exclusivement sur les moyens de leur rendre le programme accessible, la relation enseignant-élève étant assurée, par



exemple, grâce à un interprète de la langue des signes ; ou bien nous pouvons, au contraire, nous proposer d'aider ces élèves à entrer dans la concurrence pour le travail et, une fois parvenus à l'âge adulte, à se tirer d'affaire dans un contexte où ils seront le plus souvent entourés par des entendants. Il faudra alors non seulement leur garantir l'accès au programme d'enseignement, mais aussi les aider à surmonter les barrières de la communication, en utilisant pour chaque cas les méthodes les plus adaptées (Reguera, 1994). La planification traditionnelle, construite essentiellement d'après les critères des spécialistes, proposait une évaluation des déficiences et l'adaptation de l'individu à un programme. En revanche, dans cette nouvelle approche, « orientée vers l'individu » (Reguera, 1992), la planification tourne autour des capacités, des intérêts et des besoins spécifiques de chacun : la coordination des prestations est subordonnée à des impératifs individuels, la famille et le bénéficiaire lui-même sont des acteurs du processus, et les prestations correspondent à un choix fait par l'individu lui-même sur la base d'une bonne information. Il faut rappeler que l'approche orientée vers l'individu a pour point de départ les demandes et les exigences du marché du travail et de la société, et que, parallèlement, elle compte sur la coopération de l'ensemble des instances et des forces prenant part au processus pour multiplier les possibilités réelles d'accès à l'emploi et de participation à la vie sociale.

## Plan individuel de transition

À partir de ces principes, un instrument a été élaboré depuis quelques années dans différents pays, avec quelques légères variantes, que l'on appelle généralement « plan individuel de transition » (PIT). Quelle que soit la variante considérée, il s'agit d'un ensemble coordonné d'activités et de prestations répondant aux besoins individuels, aux préférences et aux intérêts de l'élève ou étudiant handicapé, et destinées à lui faciliter le passage de l'école à la vie active et à l'âge adulte. Cet instrument est le fil conducteur du processus de transition et il est au centre de toutes les prestations dont bénéficie l'individu pendant cette période.

Pour être efficace, le processus doit viser des objectifs clairement définis, non seulement dans le domaine de l'insertion professionnelle, mais aussi dans les autres domaines dont dépend la qualité de vie de chacun : autonomie personnelle, participation à la vie communautaire et à la vie familiale, par exemple. Le plan ne sera viable qu'à la condition que toutes les instances impliquées, à commencer par l'individu lui-même et sa famille, poursuivent ces objectifs. Parmi les éléments fondamentaux de ce modèle, on peut citer les suivants :

- une évaluation initiale, qui doit permettre de déterminer la capacité de l'individu et ses besoins spécifiques dans l'optique de sa future vie de travailleur et d'adulte, ainsi que les ressources que la collectivité peut mettre à sa disposition pour faciliter le processus de transition ;
- une planification individualisée du processus de transition et de ses répercussions sur la planification scolaire, les services pour l'emploi et les services communautaires, afin de fixer les objectifs et les finalités à atteindre, les stratégies, les res-

sources et les actions à mettre en œuvre, ainsi que les responsables de l'exécution ;

- l'application effective des plans élaborés dans le domaine de l'enseignement scolaire, de la formation postsecondaire et professionnelle, de l'insertion professionnelle et de la participation à la vie de la collectivité ;
- une évaluation et un suivi systématique de l'ensemble du processus, ainsi que des résultats obtenus, ce qui facilitera l'introduction des modifications nécessaires.

## Quelques expériences

Le processus de transition et de préparation à la vie adulte peut revêtir des formes très diverses dans la pratique, ce que nous allons illustrer par quelques exemples succincts.

En Australie (Parmenter et Riches, 1990), l'expérience des plans de transition individualisés s'est étendue progressivement depuis 1989. À cette fin, deux structures ont été créées : les équipes de transition à l'échelon scolaire et les équipes de transition à l'échelon communautaire.

Les équipes de transition à l'échelon scolaire ont pour mission d'élaborer et de mettre en œuvre un plan individuel de transition pour chaque élève, de lui permettre de vivre et travailler avec le plus d'autonomie possible au sein de sa communauté, en améliorant ainsi sa qualité de vie, et de planifier les prestations pédagogiques et les services de soutien répondant à ses besoins pendant la période de transition. Quant aux équipes de transition à l'échelon communautaire, leur travail est de renforcer la coopération et la collaboration entre tous les services et les organismes à l'échelle locale. Elles comptent des professeurs et des représentants de l'administration scolaire, des représentants des organismes publics ou non gouvernementaux de prestations pour les adultes, des représentants des services communautaires, des conseils municipaux, des parents et des chefs d'entreprise. Les équipes scolaires concentrent leur action sur la prestation à chaque étudiant des services dont il a besoin, et les équipes communautaires sur le renforcement de la capacité des services disponibles pendant la période de transition.

Une étude de suivi du premier groupe d'élèves insérés dans un projet de transition, qui ont quitté l'école en 1989 et en 1990, révèle qu'ils ont généralement obtenu des résultats significativement supérieurs à ceux d'élèves n'ayant pas participé au projet. Ils avaient davantage d'amour-propre, de conscience professionnelle et de motivation pour le travail. Pourtant, ils ont dû se contenter de bas salaires et ont rarement bénéficié de la sécurité de l'emploi. D'autre part, les jeunes gens souffrant de handicaps graves ou multiples ont obtenu des résultats très inférieurs, en raison principalement de l'absence, au niveau local, de programmes et d'activités qui leur auraient convenu. On s'est également heurté, lors de cette première expérience, à des problèmes liés à la répartition des coûts entre les diverses institutions et au manque de liaison avec les programmes généraux de formation. Une série de conclusions ont été tirées de cette étude d'évaluation, qui permettront d'améliorer l'application du modèle de transition.

Aux États-Unis d'Amérique, deux lois fédérales font état de services de transition : les Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1990 (PL 101-476) (amendements de 1990 à la loi sur l'éducation pour les personnes handicapées) et le Rehabilitation Act of 1973 as Amended by the Rehabilitation Act Amendments of 1992 (PL 102-569) (loi sur la réadaptation de 1973 avec des amendements introduits en 1992).

Les deux textes donnent une définition identique des « services de transition », à savoir « un ensemble coordonné d'activités destinées à l'élève, élaboré dans le cadre d'un processus axé sur les résultats, et visant à faciliter le passage de l'école aux activités postsecondaires : enseignement postsecondaire, formation professionnelle, travail intégré (y compris le travail assisté), éducation permanente et éducation des adultes, services pour les adultes, vie indépendante, ou participation communautaire ». Cet ensemble coordonné d'activités sera construit en fonction des besoins individuels et tiendra compte des préférences et des intérêts de chaque élève.

La prestation de ces services de transition doit être spécifiée au niveau de chaque État dans un plan dont le contenu est stipulé en détail par la loi sur la réadaptation. D'autre part, la loi sur l'éducation prévoit un « programme individuel d'éducation » qui doit préciser, pour les élèves à partir de seize ans, les services de transition qui leur seront nécessaires. Cette indication doit être renouvelée chaque année, avec les obligations et les liens interinstitutionnels qui devront être établis avant que l'élève ne quitte l'établissement scolaire.

De son côté, la loi sur la réadaptation prévoit la formulation par écrit d'un « programme individuel de réadaptation », révisable annuellement pour toute personne handicapée ayant droit aux services de réadaptation professionnelle stipulés par la loi. Les mesures nécessaires pour garantir à chaque individu des services de transition adaptés à son plan individuel de réadaptation devront être inscrites dans le plan de l'État concerné, y compris les mesures de coordination avec les organismes d'éducation.

Au Danemark, plusieurs réglementations datant de la seconde moitié des années 70 se réfèrent à un personnage particulier appelé *Kurator*, dont les missions ont évolué, faisant peu à peu de lui en quelque sorte un spécialiste de la période de transition (Boyd-Kjellen, 1990).

Le *Kurator* oriente et guide les élèves souffrant de difficultés d'apprentissage qui sont placés dans des classes spéciales, mais certains *Kurators* peuvent aussi s'occuper de jeunes handicapés intégrés dans les classes ordinaires. En réalité, il ne s'agit pas d'une profession spécifique : le *Kurator* est un professeur qualifié pour enseigner de la première à la dixième année d'études, qui fait partie d'une équipe d'orientation scolaire et qui est spécialement au courant des questions concernant les relations à l'intérieur de sa communauté, le placement en milieu professionnel et le partenariat avec d'autres organismes. Pendant la période de transition, il accomplit sa mission d'orientation en collaboration avec les élèves, les parents et les professeurs, avec pour objectif l'élaboration d'un plan individuel pour chaque élève.

Le *Kurator* est recruté par les municipalités en fonction du nombre d'élèves ayant besoin de son aide. Sa mission, qui commence en huitième année et se poursuit jusqu'à la dixième année, consiste à assurer deux heures hebdomadaires d'orientation scolaire et professionnelle. Cette aide continue parfois après que l'élève a quitté l'école. Comme il travaille avec les élèves, les parents et toute une gamme de spécialistes, le *Kurator* est aux prises avec différents aspects de la vie de l'élève, notamment : a) les questions d'ordre scolaire, englobant le choix des matières et l'organisation des expériences professionnelles au cours des dernières années d'école, les demandes de bourses d'études, l'éducation postsecondaire et la formation professionnelle ; b) les conditions de travail, la législation du travail, les relations avec les syndicats et les entreprises, les salaires, le choix d'un métier, etc. ; c) les problèmes personnels relatifs au handicap, à l'environnement familial et économique, aux loisirs et au temps libre, à la sécurité sociale et aux services sociaux.

Au Nigéria, les premières expériences de préparation à la vie active se sont déroulées au sein d'internats pour la réadaptation professionnelle. Les résultats ont été décevants, entre autres raisons parce que ces centres n'étaient pas en phase avec les nécessités du marché, de sorte que, en 1988, a été lancé un programme de réadaptation à base communautaire (RBC), soutenu par un projet de coopération technique élaboré et mis en œuvre par le BIT avec un financement du Programme des Nations Unies pour le développement.

L'un des éléments importants de ce schéma a été la mise en place d'un Comité de réadaptation professionnelle à base communautaire comprenant des responsables communautaires, des représentants des associations de personnes handicapées, des représentants des ONG les plus actives dans le domaine de la réadaptation, ainsi que des représentants des différents ministères et organismes officiels. Au sein de ce comité furent créés quatre sous-comités chargés de s'occuper des différents aspects du processus.

Le schéma opérationnel reposait principalement sur la formation professionnelle au sein de la communauté et sur l'accès au crédit pour le lancement d'activités viables et rémunératrices, grâce à un fonds de roulement pour les prêts.

La formation professionnelle était assurée dans les ateliers de la communauté, selon le système de l'« apprentissage ». Les différents sous-comités, en collaboration avec un travailleur social, prenaient en charge les divers aspects du processus, depuis les campagnes préalables de sensibilisation, la sélection des ateliers et le suivi des apprentis, jusqu'au démarrage des activités rémunératrices.

Les responsables remettaient leurs rapports à la réunion mensuelle du Comité de réadaptation professionnelle à base communautaire, à laquelle étaient conviés les familles, les formateurs et les apprentis. Pour pouvoir solliciter un crédit bancaire, le bénéficiaire devait démontrer, sur une période de trois mois au minimum, qu'il était capable (généralement avec l'assistance de sa famille ou de clubs) de gagner sa vie.

## Les problèmes à résoudre

Dans le passage à la vie active et à l'âge adulte, on se heurte à une série de difficultés qu'il est nécessaire de surmonter, car c'est le succès ou l'échec final de l'individu qui en dépendent. Elles touchent à l'ensemble du processus, à la préparation à la vie active et à l'insertion dans le monde du travail comme aux autres aspects d'une existence d'adulte. Nous citerons celles qui se présentent le plus souvent.

L'une des principales est la nécessité d'assurer la continuité et la cohérence entre les objectifs, les programmes d'enseignement, les stratégies et les attentes des différents organismes et des personnes intervenant dans le processus de transition de l'école à la vie adulte. Il arrive fréquemment qu'il y ait des « temps morts » et qu'on n'ait pas les informations voulues au moment où le bénéficiaire doit recevoir les prestations d'un nouvel organisme. Il n'est pas rare non plus qu'un organisme s'attache à développer les aptitudes au travail d'un individu, pendant qu'un autre le gratifie d'une pension d'incapacité. À ce propos, les remarques inscrites par les représentants espagnols des personnes handicapées dans un plan visant à accroître l'emploi de ces personnes sont significatives : « On observe un développement pré-occupant d'une culture de l'assistanat, où les aides et prestations exonérées d'impôt que verse le système de Sécurité sociale freinent ou démotivent l'adoption par l'individu handicapé d'une attitude favorable à l'insertion professionnelle, sans que le système prévoie pour autant des mécanismes correcteurs sanctionnant le refus injustifié d'un emploi approprié »<sup>1</sup>.

Les problèmes de continuité et de cohérence proviennent généralement d'une coordination imparfaite entre les différents services (santé, éducation, travail, services sociaux). Il peut en résulter, par exemple, des doubles emplois, d'ennuyeuses demandes répétées des mêmes renseignements, une bureaucratisation inutile ou, ce qui est pire, des lacunes flagrantes dans la séquence d'objectifs du processus.

Par ailleurs, du fait de leur parcours particulier, les jeunes handicapés abordent la période de transition après des expériences différentes : classes ordinaires ou classes spéciales, écoles spéciales, hôpitaux, internats, etc. Les âges aussi peuvent varier de façon non négligeable. Il faudra par conséquent appliquer des critères de flexibilité pour lesquels la réglementation en vigueur et les institutions concernées manquent souvent de préparation.

Bien que des progrès fort importants aient été faits ces dernières années, la participation et l'autoreprésentation des personnes handicapées sont encore très loin d'être admises dans la pratique. Le syndrome de « l'éternel enfant », provoqué par la famille et les institutions, constitue toujours un énorme obstacle à l'accès de ces personnes au monde du travail et les empêche d'assumer les obligations de l'âge adulte. Habités à un système dans lequel les objectifs éducatifs et le rendement scolaire étaient déconnectés des futures nécessités du travail et de la vie adulte, les élèves ont tendance à se considérer comme d'éternels bénéficiaires de prestations, d'éternelles personnes dépendantes.

Le rôle des parents est un autre aspect particulièrement sensible du processus de transition. Au cours de cette période, la préoccupation des parents pour l'avenir

de leur enfant peut se transformer en anxiété. L'information qu'on leur fournit est souvent insuffisante, et les relations qu'ils entretiennent avec les divers spécialistes et avec leurs propres enfants n'atteignent pas le niveau de collaboration et d'équilibre souhaitable. Pourtant, les parents ont à jouer un rôle qui peut avoir une importance décisive pour la vie d'adulte de leurs enfants.

La mise en place d'un processus de transition bien structuré et cohérent, comme nous le souhaitons dans ces pages, suppose que de profondes modifications soient apportées au mode de fonctionnement des différentes instances. Dans certains pays, comme les États-Unis d'Amérique, ces modifications sont prévues et relayées au niveau législatif. Mais il n'en va pas de même dans un grand nombre de pays, où les programmes de transition supposent une rupture avec les schémas traditionnels et où la réglementation et l'organisation des services font obstacle à la coordination, au lieu de la faciliter. Les difficultés qui en découlent sur le plan pratique sont évidentes.

Par ailleurs, la modification des modalités d'action se répercute aussi, naturellement, sur le rôle dévolu aux divers spécialistes et intervenants engagés dans le processus. Ainsi, la démarche n'est pas la même quand on travaille avec un programme d'enseignement établi dans la perspective traditionnelle, ou avec un programme orienté vers l'élève, qui tient compte de son plan individuel de transition et est adapté à ses besoins particuliers ; travailler en collaboration avec le personnel des agences pour l'emploi, avec les travailleurs sociaux, avec les chefs d'entreprise, etc., ce n'est pas la même chose que de travailler uniquement en collaboration avec ses collègues au sein de sa propre institution. Parfois, comme nous l'avons vu plus haut, il arrive qu'il faille recourir à de nouveaux personnages dans le processus de transition. Aussi doit-on s'attaquer intelligemment au problème de la formation du personnel. Sinon, la crainte naturelle du changement, d'une part, et l'absence de personnes ayant les compétences requises, d'autre part, risquent de ralentir considérablement le processus.

Enfin, viennent les problèmes non moins importants qui sont liés aux questions financières. Lors du passage à la vie adulte, peut-être davantage qu'à tout autre moment, il est essentiel que les différents services soient coordonnés et aillent dans le même sens. Or, ces services relèvent de différents domaines — essentiellement l'éducation, l'emploi et les affaires sociales —, sont placés sous des autorités distinctes et ont leur propre budget. Il arrive même assez souvent que les sources de financement soient variables et puissent être l'État, la région, la municipalité, etc. Adapter ces diverses possibilités pour répondre, en temps voulu et de la façon qui convient, aux besoins spécifiques de chacun exige des talents de coordonnateur que le personnel et les instances qui traitent directement avec les bénéficiaires ne possèdent pas toujours. Rappelons à ce sujet le cas de l'Australie, où ces questions ont eu un impact négatif sur le programme, ou celui du Nigéria, où le fonds de roulement pour les prêts a été un élément déterminant du programme.

## Récapitulation

De nos jours, les conditions d'accès au marché du travail sont difficiles pour tout le monde, mais elles le sont encore plus pour les personnes handicapées. Nous ne pouvons nous abuser ni perdre de vue cette réalité. Pour éviter les démarches inutiles et les faux pas, il faut l'avoir présente à l'esprit lorsqu'on prépare un élève à passer de l'école au monde du travail. Ce qu'il faut avant tout, c'est réussir à donner une bonne formation aux jeunes handicapés et à les rendre compétitifs sur le plan de la production, surtout lorsqu'il est question d'insertion sur le marché ordinaire du travail. Ce sera leur meilleure carte de visite et leur arme la plus efficace. Il importe de démontrer que le fait de donner du travail aux personnes handicapées est non seulement la solution la plus juste, mais aussi la plus rentable.

Pour atteindre cet objectif, il ne faut pas oublier les caractéristiques — indiquées au début — à donner à l'éducation et à la formation pour qu'elles soient adaptées aux exigences changeantes du marché. D'un autre côté, il est nécessaire d'harmoniser ces exigences avec les intérêts, les préférences et les besoins de chaque personne handicapée. Tel est le grand défi à relever pour assurer le passage de l'école au monde du travail.

Ni l'institution scolaire ni l'individu ne sont en mesure, chacun de son côté, de le relever avec succès. Il faut abandonner le point de vue exclusif de l'éducateur et faire entrer dans le processus les représentants de toutes les forces qui interviennent sur le marché du travail, et cela pour deux raisons : d'abord, parce qu'ils sont les mieux placés pour définir avec réalisme les orientations à donner au processus et pour collaborer à sa mise en œuvre (reportons-nous à ce qui a été dit sur le rôle des entreprises) ; ensuite parce que ce sont eux qui détiennent les clés de ce marché. Il ne suffit pas d'assurer l'éducation et la formation de l'individu ; le processus n'atteint son objectif que si l'on donne au jeune handicapé la possibilité d'exercer sur un plan d'égalité son droit au travail et à une vie d'adulte au sein de la société.

## Note

1. *Plan para la reactivación del empleo de las personas con discapacidad* [Plan visant à accroître l'emploi des personnes handicapées]. Madrid, Consejo Español de Representantes de Minusválidos (CERMI), décembre 1993, p. 8. Ce plan a été élaboré et signé par les plus hauts responsables de l'État et des organisations regroupant des personnes handicapées ou d'aide à ces personnes.

## Références

- Bellamy, G. T. 1985. « Transition progress : comments on Hasazi, Gordon and Roe » [Progrès de la transition : commentaires sur Hasazi, Gordon et Roe]. *Exceptional children* (Reston, Virginie), n° 51.
- Boyd-Kjellen, G. 1990. *The Kurator system in Denmark* [Le système des curateurs au Danemark]. Paris, OCDE/CERI. (International Policy Symposium on the Employment of Persons with Disabilities, 1990.)

- Bureau international du travail (BIT). 1992a. *Conclusions relatives à l'ajustement et à la mise en valeur des ressources humaines*. Genève. (Conférence internationale du travail, 79<sup>e</sup> session, 1992.)
- . 1992b. *L'ajustement et la mise en valeur des ressources humaines, Rapport VI*. Genève. (Conférence internationale du travail, 79<sup>e</sup> session, 1992.)
- . 1994. *Le travail dans le monde*. Genève.
- . 1995. *L'emploi dans le monde*. Genève.
- Carnoy, M. ; Flintman, F. 1995. « In search of a "bottom line" » [À la recherche de l'essentiel]. *Inform* (BIT, Genève), n° 5.
- Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité, juin 1994, Salamanque. *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. Paris, UNESCO, 1994.
- . *Rapport final*. Paris, UNESCO, 1994.
- König, A. ; Schalock, R. 1991. « L'emploi assisté : un peu plus d'égalité des chances pour les personnes gravement handicapées ». *Revue internationale du travail* (BIT, Genève), vol. 130, 1991, n° 1.
- Ling, A. ; Morris, C. ; Riches, C. 1993. *Transition for students with disabilities : the first five years* [Transition pour les élèves handicapés : les cinq premières années]. Newcastle, Australie. (Proceedings of the 29th ASSID National Conference, 1993. Newcastle, NSW.)
- Mendía, R. 1994. « Una experiencia desde la Comunidad Autónoma Del País Vasco » [Expérience rapportée de la Communauté autonome du Pays basque]. (Communication présentée à la Conférence mondiale de l'UNESCO sur les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité, Salamanque, Espagne.)
- Momm, W. 1994. *Labour market developments and international labour standards concerning disabled persons* [Évolution du marché du travail et normes internationales de travail s'appliquant aux personnes handicapées]. (Communication présentée à la Conférence internationale sur l'emploi des personnes handicapées, février 1994, Bilbao, Espagne.)
- Nirje, B. 1985. « The basis and logic of the normalization principle » [Fondement et logique du principe de normalisation]. *Australia and New Zealand journal of developmental disabilities* (Newcastle, Australie), n° 11, p. 65-68.
- Organisation de coopération et de développement économiques, Centre de recherche et d'innovation éducatives. 1986. *Les jeunes handicapés : devenir adulte*. Paris, OCDE/CERI. 65 p.
- Parmenter, T. ; Riches, V. 1990. *Establishing individual transition planning for students with disabilities within the NSW Department of school education*, 1990 [Établir un plan de transition individuel pour les élèves handicapés au sein du Département de l'enseignement scolaire de la Nouvelle-Galles du Sud]. NSW, Australie, Unit for Rehabilitation Studies, Macquarie University, School of Education.
- Reguera, L. 1992. *Integración de las personas con discapacidad en las instituciones de formación profesional de América Latina* [Insertion des personnes handicapées dans les institutions de formation professionnelle d'Amérique latine]. Montevideo, CINTERFOR. (CINTERFOR reports, n° 148.)
- . 1994. *Las personas sordas y el mundo del trabajo* [Les sourds et le monde du travail]. (Communication présentée à la Conférence régionale latino-américaine de la Fédération mondiale des sourds, Bogotá, avril 1994.)



- Roessler, R. T. ; Brolin, D. E. ; Johnson, J. M. 1990. *Factors affecting employment success and quality of life : a one year follow-up of students in special education* [Facteurs affectant le succès de l'emploi et la qualité de la vie : suivi des élèves en éducation spéciale pendant une année]. CDEI, n° 13, automne.
- San Diego State University/Interwork Institute. 1994. *Ideas for transition : implications for rehabilitation planning* [Idées pour la transition : implications pour les plans de rééducation]. San Diego, Californie, Leadership and Teamwork Academy.
- Wagner, M. M. 1991. *The benefits of secondary vocational education for young people with disabilities. Findings from the national longitudinal transition study of special education students* [Les bienfaits de l'enseignement secondaire professionnel pour les jeunes handicapés : résultats de l'étude de transition longitudinale au niveau national sur des élèves en éducation spéciale]. Menlo Park, Californie, SRI International.

## REPENSER LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

---

N. K. Jangira

---

### Nouvelles orientations

Il importe de dispenser à tous les enfants une éducation fondamentale de qualité : cet objectif est désormais universellement reconnu (Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, 1990 ; Déclaration de Delhi, 1993). Dans les pays en développement, l'accent est mis sur l'accès et la participation à l'enseignement, sur l'acquisition d'un niveau raisonnable de connaissances, alors que, dans les pays développés, on tend à renforcer les critères de réussite. On décèle par ailleurs une seconde tendance. Dans les pays développés, le système d'éducation se compose en fait, depuis longtemps, de deux systèmes parallèles : celui des écoles ordinaires et celui des écoles spéciales. On constate aujourd'hui que l'insertion (*mainstreaming*) ou l'intégration évolue vers l'« inclusion » : des écoles sont créées qui incluent dans le même établissement *tous* les enfants (Ainscow, 1993). Les pays en développement, eux, n'ont pas le choix : l'inclusion est une solution inévitable (Jangira, 1993b). Dans les deux cas, l'objectif est le même : mettre sur pied des écoles efficaces ouvertes à tous les enfants, y compris ceux qui ont des besoins spéciaux. Concevoir et opérer ce changement qualitatif du système, c'est assurément une tâche exaltante.

---

N. K. Jangira (*Inde*)

Jusqu'à ces derniers temps, le professeur Jangira était chef de la section de formation pédagogique et d'éducation spéciale au Conseil national de la recherche et de la formation pédagogique (National Council of Educational Research and Training — NCERT), à New Delhi. Il est actuellement consultant pour les questions d'éducation auprès de la Banque mondiale (Bureau de Delhi). Il s'est spécialisé dans la recherche, le développement et la formation dans les domaines de la préparation des maîtres et de l'éducation spéciale. Il a collaboré avec plusieurs organisations internationales (UNESCO, UNICEF, OMS, Banque mondiale, SIDA et APD) comme consultant pour les programmes de développement et de formation mis en œuvre en Inde et dans d'autres pays en développement.

Tous les pays ont dans ce domaine le même objectif : mettre en place une éducation efficace pour tous. L'ampleur et la nature de la tâche varient toutefois en fonction du degré de développement atteint par les services éducatifs offerts aux enfants ayant des besoins spéciaux. Pour les nations développées, la réorganisation qu'il convient d'effectuer est d'ordre qualitatif, vu que tous les enfants ont accès à l'éducation, sous une forme ou une autre. Dans les pays en développement, notamment dans les pays les moins avancés, la situation varie entre l'exclusion, du fait d'une offre minimale, et la couverture limitée des besoins éducatifs dans le cadre des écoles spéciales ou des écoles ordinaires. Les systèmes de santé et d'aide sociale sont, en outre, insuffisamment développés dans ces pays. En raison du manque de ressources et de la pénurie de personnel qualifié, les plans visant à promouvoir l'éducation de base prennent rarement en compte les besoins éducatifs de ces enfants (Consultation sur l'éducation spéciale, 1988 ; Jangira, 1990). Lors de la Consultation de l'UNESCO sur l'éducation spéciale, il a été proposé de synchroniser l'éducation intégrée et la réadaptation dans la communauté de façon à pouvoir assurer aux enfants ayant des besoins spéciaux, dans les meilleures conditions de rentabilité, une éducation et une formation valables (Hegarty, 1988). Un programme en faveur de cette synchronisation, bénéficiant d'un soutien technique, a été lancé. De plus en plus de pays introduisent désormais dans leurs plans en faveur de « l'éducation pour tous » des dispositions relatives à la mise en place de services éducatifs à l'intention des enfants ayant des besoins spéciaux.

S'agissant de l'enseignement intégré, il faut s'arrêter ici sur un paradoxe politique. Les pays en développement, écrasés par la complexité de la tâche, s'en tiennent généralement à l'insertion des enfants souffrant de déficiences légères, ou, au mieux, de déficiences moyennes. La plupart des villages n'ont qu'une seule école, et c'est là que l'enseignement est dispensé à tous les enfants du village. La politique qui consiste à n'admettre que les enfants souffrant de déficiences bénignes est en contradiction avec celle qui vise à assurer l'éducation de base pour tous. Comment résoudre cette contradiction ? Il est indispensable, pour rassurer les responsables, de leur prouver que les écoles ordinaires accueillant des enfants handicapés sont en mesure de répondre aux besoins éducatifs de tous les enfants. On ne résoudra la contradiction qu'en changeant le système par une approche régionale composite, non en limitant l'intégration à quelques établissements choisis, ce qui ne peut que restreindre l'éducation de base dispensée aux enfants handicapés (Jangira, 1986 ; NCERT, 1987 ; UNESCO, 1987).

Cette approche régionale composite a permis de procéder en Inde à un véritable changement d'orientation. La politique nationale de l'éducation, définie en 1986, limitait autant que possible l'insertion des enfants souffrant de déficiences légères, notamment d'ordre locomoteur, aux écoles ordinaires (Inde, 1986). La mise en œuvre, avec l'aide de l'UNICEF, du projet d'éducation intégrée en faveur des enfants handicapés (Project integrated education for disabled children — PIED) dans dix centres expérimentaux répartis dans les zones urbaines et rurales a incité les responsables à insérer aussi, en 1992, les enfants souffrant de déficiences moyennes (Inde, Ministère du développement des ressources humaines, 1992a et

1992b). En fait, certains enfants souffrant de handicaps associés et de déficiences sévères ont également été intégrés dans les régions visées par le projet, faute d'écoles spéciales certes, mais aussi par souci d'assurer l'éducation pour tous. Le système scolaire a été modifié en conséquence (Mani, 1994). Le projet multisites de recherche active (Multi-site action research project — MARP) va plus loin que « l'éducation pour tous » : il vise à améliorer les résultats de l'apprentissage en multipliant les initiatives en faveur d'« écoles efficaces pour tous ». Le programme d'enseignement primaire à l'échelon du district (District primary education programme — DPEP), qui fait de la formation des enseignants en cours d'emploi la condition *sine qua non* du succès, prend en compte cette expérience.

Le système scolaire doit changer pour être en mesure de répondre aux besoins éducatifs de tous les enfants, y compris ceux qui ont des besoins particuliers. Chaque école a l'obligation d'accueillir tous les enfants de la communauté qu'elle dessert. Cette réorganisation fondamentale de la politique scolaire devra s'accompagner : d'une refonte des programmes d'enseignement, susceptible d'assurer l'accès de tous les enfants à l'éducation ; d'une réforme de la formation pédagogique visant à pourvoir les maîtres des écoles ordinaires des connaissances théoriques et pratiques nécessaires ; enfin, de la mise en place de mécanismes de soutien. Les nouvelles orientations de la formation pédagogique sont examinées dans la section suivante.

La réforme de la formation pédagogique doit viser avant tout à redonner confiance au personnel enseignant pour qu'il se sente à la hauteur de la tâche à accomplir. Des programmes bien conçus de formation initiale et en cours d'emploi, accompagnés d'un appui concernant l'organisation, peuvent y parvenir. Quelle est la portée de cette réorientation pour la formation initiale et la formation en cours d'emploi ? Quelles sont les autres approches possibles ?

## La formation initiale des maîtres

On ne pourra assurer l'éducation de base de tous les enfants dans le contexte de l'école ordinaire que si tous les enseignants disposent des connaissances théoriques et pratiques qui leur permettent de répondre aux besoins éducatifs spéciaux des enfants handicapés scolarisés. Un certain nombre de pays ont pris des dispositions pour organiser cette indispensable formation. En Inde, on a proposé, dans le cadre de la politique nationale de l'éducation, que les programmes de formation initiale des enseignants comportent un volet « besoins spéciaux » (Inde, 1986). Ce cours de formation peut être dispensé sous forme de cours libre, autorisé. Une autre formule consiste à introduire dans les cours de formation pédagogique initiale correspondants des éléments relatifs aux besoins spéciaux. C'est cette seconde formule qui a été retenue en Inde. On trouvera précisés dans le tableau 1 les éléments proposés et les différents « points » où il convient de les introduire dans les cours de formation pédagogique initiale générale (« points de connexion »).

TABLEAU 1. Unités des besoins spéciaux et points de connexion avec les cours de formation pédagogique initiale destinés aux enseignants généralistes

| Unité des besoins spéciaux   | Point de connexion   |
|--|--|
| Enfants ayant des besoins spéciaux et égalité d'accès à l'éducation        | Cours d'initiation (fondements sociaux et philosophiques)  |
| Identification des besoins spéciaux et évaluation technique                | Cours de psychopédagogie (« besoins particuliers »)        |
| Aménagement du programme d'enseignement et adaptation aux besoins spéciaux | Programme d'enseignement et cours de formation pédagogique |
| Aides et appareils spéciaux  | Programme d'enseignement et cours de formation pédagogique |
| Aménagement de la salle de classe  | Cours sur la pratique pédagogique et scolaire              |
| Services de soutien  | Cours sur l'organisation de l'école                        |

Les cinq dernières unités figurent aussi au programme de la formation pédagogique pratique. On trouvera plus de détails dans NCERT (1991) et Jangira (1993*b*). Il s'agit du cours de niveau 1. L'introduction d'éléments relatifs aux besoins spéciaux dans différents cours de formation pédagogique initiale présente un certain nombre d'avantages.

1. Les éléments relatifs aux besoins spéciaux revêtent la même importance dans la gestion du programme d'enseignement que les autres éléments.
2. Les futurs enseignants ne s'aperçoivent pas que le programme est plus chargé.
3. Tous les professeurs d'école normale prennent connaissance des problèmes liés aux besoins spéciaux.
4. Par ce procédé, l'éducation spéciale est démystifiée.

Un cours intermédiaire de niveau 2 est également proposé, mais il s'agit là d'un cours facultatif. En outre, un cours de formation spécialisée est en outre prévu à l'intention des enseignants désireux d'améliorer leurs connaissances théoriques et pratiques en ce domaine. Le tableau 2 présente un aperçu du contenu du cours de niveau 2.

TABLEAU 2. Contenu du cours de niveau 2

|   |   |
|---|---|
| Techniques de vie quotidienne intéressant   | les enfants souffrant de déficience visuelle<br>les enfants souffrant de déficience auditive<br>les enfants souffrant d'un défaut de fonctionnement<br>les enfants ayant des difficultés d'apprentissage<br>les enfants dont les handicaps relèvent de l'orthopédie |
| Orientation et mobilité                     | lecture et écriture en braille<br>formation au langage et à la parole<br>aides et appareils spéciaux<br>(utilisation, entretien et réparations simples)   |
| Organisation de services éducatifs spéciaux | soutien à l'enseignement mutuel<br>acquisition de compétences ne relevant pas du programme d'études<br>appel aux organisations gouvernementales et non gouvernementales pour qu'elles apportent leur soutien  |

Ces deux cours ont été organisés, dans le cadre du Projet d'éducation intégrée en faveur des enfants handicapés, dans dix centres expérimentaux, afin d'aider les écoles des régions concernées à faire face aux besoins de tous les enfants. La durée des cours était d'une et de six semaines respectivement.

Un enseignant d'une école ordinaire qui a suivi le cours de niveau 2 peut ensuite, dans un esprit de « soutien mutuel », organiser un cours de niveau 1 à l'intention de ses collègues exerçant dans le même établissement. Les cours de niveau 1 et 2, dispensés dans le cadre de la formation pédagogique initiale générale, faciliteront la mise en place de services d'éducation spéciale efficaces et contribueront à faire évoluer le système scolaire dans le sens de l'inclusion.

## La formation pédagogique en cours d'emploi

Les programmes de formation pédagogique initiale ne s'adressent qu'à un nombre limité d'enseignants : ceux qui sont incorporés chaque année dans le système scolaire pour compenser la réduction naturelle des effectifs et ceux qu'il faut bien recruter quand les effectifs scolaires sont plus importants que prévu. La formation en cours d'emploi est plus difficile à organiser : il s'agit en l'espèce de former des enseignants en exercice, pour que l'école soit mieux à même de répondre aux besoins spécifiques d'élèves particuliers, notamment des élèves qui ont des besoins spéciaux du fait d'une déficience d'ordre physique ou mental. Il faut former et recycler non seulement les maîtres, mais aussi le personnel d'appui. Les mentalités et les pratiques devront changer si l'on veut faire évoluer le système jusqu'au point où il pourra engendrer une école efficace pour tous. La formation et le recyclage doivent s'entendre ici dans un sens élargi. Développer la capacité de réflexion et l'aptitude à résoudre les problèmes, c'est aussi cela la formation professionnelle. L'objectif est d'acquérir ce que d'aucuns ont pu appeler « l'intelligence pédagogique » (Ruben, 1989). À l'évidence, la clé de cette transformation réside dans la formation en cours d'emploi. Mais quel type de formation en cours d'emploi ? Quelle forme devrait-elle revêtir ? Où faut-il l'organiser ? Qui devrait l'inspirer et en maintenir l'efficacité ?

On peut envisager, s'agissant des besoins spéciaux, plusieurs modèles de formation en cours d'emploi. En voici quelques-uns.

1. Les programmes de formation en cours d'emploi dont bénéficient déjà les enseignants pourraient inclure des éléments relatifs aux besoins spéciaux. Le contenu dépendra du temps disponible ou de la possibilité d'élargir le programme et d'allonger la durée du cours. À tout le moins, le programme devrait comporter un module de « prise de conscience » qui sensibilise les maîtres des écoles ordinaires aux problèmes créés par les besoins spéciaux.
2. On peut organiser des cours exclusifs, de courte durée, sur les besoins spéciaux, au niveau du pays, de la région, du district ou d'un groupe d'écoles. Des cours de niveau 1 et 2 sont régulièrement mis sur pied en Inde pour favoriser l'insertion des enfants ayant des besoins spéciaux dans les écoles ordinaires.

3. On peut proposer aux enseignants de suivre à temps partiel, dans les établissements appropriés, des cours sur les besoins spéciaux, à l'issue desquels ils recevront une nouvelle qualification. Il peut s'agir de cours exclusifs, d'« unités de valeur ». Ou bien ces cours peuvent être dispensés en tant que composantes d'autres cours. Il peut s'agir enfin de téléenseignement. Plusieurs universités libres proposent actuellement ce type de cours.
4. Des programmes de formation en cours d'emploi organisés dans l'école même, et visant à favoriser une évolution au moyen d'une « approche globale », peuvent représenter une stratégie efficace. Le manuel pour la formation des enseignants de l'UNESCO peut permettre d'avancer dans ce sens.

La formation en cours d'emploi dans les locaux scolaires est une formule à l'essai, tandis que les trois premières méthodes énumérées ci-dessus ont déjà fait leurs preuves. Cette formule semble en tout cas avoir la préférence. Une étude effectuée dernièrement sur une grande échelle, visant à évaluer l'efficacité de l'école, et une autre portant sur « la motivation des maîtres et la formation des instituteurs » font apparaître que plus de 70 % des enseignants préfèrent la formation en cours d'emploi organisée sur le lieu de travail (Jangira, Singh et Yadav, 1994 ; Jangira, 1994).

#### LA FORMATION EN COURS D'EMPLOI EFFICACE

Les conclusions auxquelles aboutissent les recherches portant sur l'efficacité de la formation en cours d'emploi ont été exposées par Joyce et Showers (1988), Jangira (1979, 1986, 1995), Jangira et Ahuja (1992), et Ainscow, Jangira et Ahuja (1995). Un certain nombre d'idées directrices se dégagent de l'analyse de ces recherches, que l'on peut récapituler comme suit.

- Si l'on veut changer le système d'éducation, il convient de dispenser une formation aux parties intéressées, aux responsables et aux bailleurs de fonds.
- La formation devrait être continue, ne pas se réduire à un cours dispensé « une fois pour toutes ».
- Elle devrait être adaptée : répondre aux besoins spécifiques des individus et prendre en compte les conditions propres à leur lieu de travail.
- Elle devrait être organisée dans un contexte qui se rapproche le plus possible du cadre de travail.
- La formation devrait comporter trois volets (démonstration, pratique et rétroaction) afin de permettre aux enseignants de posséder toute la gamme des connaissances théoriques et pratiques requises.
- Les maîtres devraient avoir la possibilité de procéder à un réexamen permanent des connaissances théoriques et pratiques acquises dans le contexte de leurs activités pédagogiques.
- Il convient de les inciter à chercher comment ils pourraient adapter les connaissances pratiques nouvellement acquises aux exigences concrètes de la conduite de la classe.

— Le soutien à l'organisation et la collaboration sur le lieu de travail devraient être partie intégrante de la conception de la formation, pour assurer le transfert des connaissances théoriques et pratiques, et institutionnaliser le changement.

Cela signifie que le transfert des connaissances théoriques et pratiques acquises lors de la formation en cours d'emploi devrait être sciemment organisé au stade de la conception de ladite formation. Deux modèles de transfert de la formation ont été conçus à partir de cette constatation. Le premier est un modèle de « transfert cumulatif » : le programme de formation en cours d'emploi est dispensé sous forme d'atelier, ou de stage de courte durée, suivi du transfert à la pratique pédagogique au niveau de l'école ou de la classe. Le second est un modèle de « transfert simultané » : le cours de formation est étalé sur une plus longue période. Entre deux unités de formation, les enseignants ont le temps et la possibilité de mettre en application, dans le contexte de la salle de classe, les connaissances théoriques et pratiques fraîchement acquises, d'en tirer les enseignements, puis d'échanger ces données d'expérience et les résultats de leur réflexion avec leurs collègues et les « agents du changement ». On trouvera dans le livre de Jangira et Ahuja (1992) des précisions quant à l'application de ces deux modèles.

#### LA FORMATION EN COURS D'EMPLOI DANS LE CADRE DE L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

On peut également considérer la formation en cours d'emploi au sein des établissements scolaires du point de vue de l'offre et de la demande. Tout dépend de la source d'incitation (d'où vient la demande ?) et du type d'assistance qu'elle requiert. Les établissements qui se disposent à changer peuvent se classer en quatre catégories :

- ceux où la demande vient de l'intérieur même de l'établissement scolaire, mais ne nécessite aucune assistance technique extérieure ;
- ceux où la demande vient aussi de l'intérieur, mais nécessite une assistance technique extérieure ;
- ceux qui ont besoin d'une incitation extérieure à l'école, mais pas d'une assistance technique extérieure ;
- ceux qui ont besoin à la fois d'une incitation et d'une assistance extérieures.

Rares sont les écoles qui relèvent de la première catégorie. La plupart se rangent dans la quatrième. Si l'on considère ces catégories comme étant hiérarchisées, le perfectionnement du personnel constituant un continuum de changement marqué par une dépendance toujours moindre et une indépendance toujours plus grande, alors l'efficacité de la formation en cours d'emploi à l'école devrait se mesurer en termes d'évolution de la quatrième à la première catégorie, évolution impliquant d'autres formes de changement.

L'expérience de la mise au point et de la diffusion du manuel de formation de l'UNESCO destiné aux enseignants a été, sur ce point, riche en enseignements. Une enquête sur le terrain a d'abord été entreprise, à la suite d'un atelier et d'un séminaire organisés au Zimbabwe en 1990. Elle s'est étalée sur onze semaines. Cette



enquête et celles effectuées par d'autres pays participants ont fourni les données dont le premier atelier et séminaire sous-régional organisé à Delhi avait besoin pour pouvoir diffuser l'ensemble didactique. L'atelier de formation et de planification consacré au MARP, le projet multisites de recherche active, qui s'est tenu à Mysore, a permis d'en affiner encore la conception : l'ensemble didactique s'est enrichi des éléments de pratique et de rétroaction intéressant la mise en place de nouvelles unités et la mise au point de projets de recherche active, comme moyens d'institutionnaliser l'innovation. Lors des travaux menés en collaboration avec la République démocratique populaire lao en 1993, cette approche a été rationalisée pour permettre de mieux s'adapter au contexte des pays en développement. Le programme que ces différents travaux ont permis de mettre au point est esquissé dans le tableau 3.

Ce programme a débouché sur un certain nombre de réussites, comme on a pu le constater au cours de la mise en œuvre du MARP. Voici, à titre d'exemple, l'histoire frappante d'une école « en marche ».

#### UNE ÉCOLE EN MARCHÉ : L'ÉCOLE PRIMAIRE MUNICIPALE NAVYUG, À NEW DELHI

L'école en question appartient à la première catégorie, parmi les quatre catégories d'écoles prêtes au changement : l'incitation à la demande venait de l'intérieur même de l'établissement, et celui-ci ne recevait aucune aide extérieure. L'école, étant « sollicitée » de l'intérieur, était prête à travailler avec le manuel de formation de l'UNESCO au terme d'un « examen de conscience », d'une réflexion et d'un débat débouchant sur une pratique pédagogique effective. Le personnel enseignant avait lui-même établi le programme de recherche active. Un exemplaire de la version indienne adaptée du manuel de l'UNESCO (accompagné d'une traduction en hindi) avait été remis à la directrice de l'école primaire municipale Navyug de New Delhi. Cet établissement accueille des enfants issus de groupes socio-économiques divers. Au cours de la dernière décennie, grâce au chef d'établissement, Mme Uma Tomar, l'école Navyug, qui n'était au départ qu'une petite école, s'est considérablement développée : elle compte aujourd'hui vingt-sept enseignants et six cent quarante élèves âgés de six à quatorze ans. L'effectif moyen des classes dépasse de peu la quarantaine. Ces deux dernières années, Mme Tomar s'est servie du manuel pour organiser le perfectionnement du personnel de son établissement. Tous les enseignants ont participé aux réunions de travail, puis utilisé le matériel et exercé leurs nouvelles compétences dans le contexte de la classe. Il a été consacré suffisamment de temps au soutien de ces activités. Le personnel non enseignant se sent lui aussi incité à soutenir les enseignants.

Les résultats des activités de perfectionnement du personnel sautent aux yeux du visiteur quand il pénètre dans l'école. Les enfants pratiquent un mode d'apprentissage actif et coopératif. Dans une classe, ils travaillent par petits groupes ; dans un autre, l'enseignement mutuel est de règle. Il est réconfortant de constater la participation des élèves à l'évaluation, participation d'autant plus frappante que le

TABLEAU 3. Programme de perfectionnement du personnel enseignant visant à institutionnaliser le changement

| Phase   | Durée   | Activités  |
|---|---|--|
| Phase antérieure au projet                              | Ouverte<br>(elle dépend de la disponibilité immédiate des ressources) | Conception du programme de formation<br>Identification des agents du changement<br>Identification des écoles/institutions<br>Sélection/mise au point des matériels d'enseignement, notamment des instruments de mesure   |
| Phase de la formation et de la planification            |   | Organisation d'écoles efficaces pour tous (théorie et pratique)<br>Mise en place des cinq ou six unités prévues dans l'ensemble/le matériel de formation   |
| (a) Formation à la théorie et à la pratique             | Cinq jours  | Compte rendu et consolidation du processus et de la pratique   |
| (b) Formation et pratique avec des équipes de collègues | Trois jours   | Mise en place effective des nouvelles unités dotées du nouveau matériel, puis rétroaction  |
| Planification   | Deux jours  | Planification de la recherche pratique et identification des besoins de soutien émanant des institutions fournissant les matériels d'enseignement et du département  |
| Mise en œuvre   | Une année scolaire  | Réunion du personnel enseignant de l'établissement qui devra s'entendre sur les projets et mettre en place un environnement propice aux innovations/au changement<br>Enseignement mutuel de façon à préparer l'ensemble du personnel de l'établissement<br>Changement au niveau de la conduite de la classe<br>Évaluation continue des réactions du personnel enseignant et des élèves<br>Examen des stratégies et modifications |
| Suivi et soutien  | Ils sont fonction de la progression des activités                     | Soutien en matériels<br>Contrôle des progrès réalisés par l'institution spécialisée<br>Examen en milieu d'année et mise en commun des données d'expérience<br>Contacts entre les établissements scolaires en vue de mener des études sur place et de mettre en commun les données d'expérience à la fin de l'année   |
| Mise en commun élargie des données d'expérience         | Ouverte (le plus tôt possible)  | Établissement et publication d'un rapport<br>Publication de documents élaborés sur la base de l'expérience vécue   |

contexte est plus rigide : programme d'enseignement préétabli, examens de type classique. C'est un exemple d'adaptabilité et d'autonomie dont un personnel motivé peut s'inspirer dans sa mise en œuvre du programme. Les autorités responsables de l'enseignement à l'échelon local ont d'abord exprimé leur appréhension, voire leur scepticisme, devant les changements proposés, mais les explications de la directrice et du personnel et les réactions positives des élèves ont eu finalement raison de leurs craintes. Les administrateurs eux-mêmes ont aujourd'hui changé d'avis et apportent leur soutien à ces initiatives. Le milieu scolaire est marqué par le changement. Les murs des salles de classe semblent sourire et parler ; ils s'ornent d'affiches qui évoquent les travaux réalisés par le personnel au cours des ateliers de formation. Ces affiches illustrent les grands thèmes défendus par l'ensemble didactique (apprentissage actif, apprentissage mutuel, participation des parents, etc.). Des expositions de travaux d'élèves sont organisées dans les couloirs de l'école et les salles de classe. Les dessins exécutés par les élèves sont exposés dans ces dernières, ainsi que les travaux correspondant à leurs thèmes de prédilection.

Les échanges avec les membres du personnel de l'école sont très enrichissants. Leur engagement, leur enthousiasme sont évidents. La réussite de leur programme de perfectionnement les remplit de fierté, et ils apprécient beaucoup le travail accompli en commun, et le tiennent pour fructueux. Le fait d'organiser ensemble les activités, de se soutenir mutuellement, d'échanger des données d'expérience, de mener une réflexion commune et de s'aider les uns les autres à résoudre les problèmes leur inspire de nombreux commentaires positifs. Dans cette démarche difficile, ils avaient besoin d'être guidés d'une main ferme. Mme Tomar a été ce guide, mais elle a exercé ses responsabilités de telle manière que chacun se sent désormais coresponsable de la mutation de l'école. Un enseignant l'exprimait en ces termes : « À la fin, nous étions tous des responsables. » Cela ne s'est pas fait du jour au lendemain : c'est l'aboutissement d'efforts soutenus, d'une démarche fondée sur une organisation souple. Parfois, la directrice s'occupait elle-même des classes, pour libérer les enseignants et leur permettre d'assister aux cours de formation. D'autres fois, les classes étaient regroupées. Le personnel non enseignant apportait lui aussi son concours. Plus significatif encore, il arrivait parfois que les enfants travaillent tout seuls, pendant que les enseignants se consacraient à leur formation ou préparaient des exercices.

Les résultats sont patents. Tous les élèves apprennent et réussissent. Aucun n'a l'impression d'être exclu. Le climat social est favorable à la participation de tous et à l'initiative commune. Les enseignants comme les élèves ont une attitude détendue, ce qui explique que les cours se déroulent dans la joie. Chaque élève reçoit l'aide de ses camarades et des enseignants pour surmonter ses difficultés d'apprentissage, et les uns et les autres fêtent ses succès dans la salle de classe. L'établissement a pu également insérer des enfants handicapés. Les élèves atteignent un niveau d'instruction raisonnablement élevé. Cette école est le symbole de l'« école efficace pour tous ».

## Éducation et formation des enseignants spécialisés

Il existe des écoles spéciales réservées aux enfants souffrant de déficiences diverses. Dans les pays développés, le nombre des écoles spéciales a tendance à diminuer par suite du fléchissement démographique, qui retentit à son tour sur les effectifs scolaires. Cette diminution peut être due aussi à une réorientation au profit de l'insertion (*mainstreaming*), des initiatives prises par les écoles ordinaires et de la scolarité fondée sur l'inclusion. La transition prendra du temps. En certains lieux, on fait appel aux écoles spéciales pour soutenir l'intégration. Certaines organisations non gouvernementales (ONG) offrent une assistance aux pays les moins avancés en créant dans ces pays des écoles spéciales, mais aussi en apportant un appui à l'insertion et à la réadaptation dans la communauté. On a également recours à des enseignants des écoles spéciales pour soutenir l'intégration dans les écoles ordinaires. Ces enseignants devront donc recevoir une formation complémentaire.

Les programmes de formation de type classique, élaborés à l'intention des futurs enseignants des écoles spéciales, sont en cours de révision. Certaines tendances se dégagent.

1. On tend visiblement à élargir la base des programmes classiques de formation pédagogique axés jusqu'ici sur une seule incapacité. Le cycle de formation comprend désormais, outre une spécialisation touchant un handicap particulier, un cours obligatoire commun qui traite de toutes les invalidités. La fonction des programmes de formation s'en trouve renforcée.
2. On privilégie aussi manifestement la formation d'un personnel enseignant de soutien qualifié pour faire face à plusieurs types d'incapacités, car on ne trouve pas, dans les zones rurales des pays en développement, d'enseignants spécialistes de chaque type de handicap. En Inde, un nouveau programme de formation destiné au personnel de soutien a été élaboré. Les enseignants qualifiés du système scolaire ordinaire suivent un cours polyvalent qui leur permet ensuite d'apporter un appui à leurs collègues exerçant dans des écoles groupées, en travaillant avec des enfants souffrant d'incapacités d'ordre sensoriel et mental.

La rentabilité comparée du premier et du deuxième niveau de ce cours fait l'objet d'une étude (NCERT, 1994). La logique veut que la formation dans le domaine des besoins spéciaux prenne place dans la formation pédagogique générale. Par ailleurs, puisque les écoles spéciales sont appelées à servir de centres de documentation pour tout ce qui touche à l'insertion, les programmes de formation destinés aux enseignants de ces écoles devraient les rendre aptes à collaborer avec les enseignants des écoles ordinaires et à organiser des programmes de formation à leur intention.

## La mise en place d'un réseau du changement

Une évolution du système d'éducation qui sensibiliserait la formation pédagogique aux besoins des écoles pratiquant l'inclusion n'est pas concevable sans un réseau d'organismes et d'établissements fonctionnant à différents niveaux. Les organismes nationaux et régionaux, ainsi que ceux opérant à l'échelon du district et du sous-district, devront fournir un soutien technique. Les établissements qui dispensent des cours sur les lieux, à temps complet ou à temps partiel, ainsi que les établissements de téléenseignement doivent s'entendre sur une réforme de la formation pédagogique initiale et en cours d'emploi. Les établissements spécialisés devront fournir toute une gamme de services nouveaux, notamment proposer des programmes de formation en cours d'emploi et apporter un soutien à cette évolution complexe du système éducatif. Le tableau 4 donne un aperçu récapitulatif de la gestion du réseau.

TABLEAU 4. Mise en place d'un réseau du changement

|  |  |
|--|--|
| Gouvernements nationaux/Pouvoirs publics           | Définir les politiques et trouver un soutien   |
| Organisations techniques nationales/publiques      | Soutien à la programmation   |
|  | Cours types et conception de matériels   |
| Départements universitaires/Instituts pédagogiques | Adaptation aux usagers/Élaboration de cours axés sur les besoins   |
|  | Organisation de cours à plein temps/à temps partiel  |
| Autorités de l'éducation à l'échelon local         | Micro-plans et programmes dans la perspective du changement (l'approche adoptée considère l'école comme un tout) |
| Groupes d'écoles                                   | Stimulation, supervision et soutien  |

Le tableau 4 ne concerne que l'échelon national. Il peut, toutefois, être étendu aux institutions et organismes internationaux. La mise au point et la diffusion à l'échelon international de l'ensemble didactique de l'UNESCO, la mise en œuvre, en Inde, du projet MARP illustrent ce que peut être la gestion fonctionnelle d'un réseau dans la perspective du changement.

Le projet MARP a préparé le terrain pour une gestion verticale et horizontale du réseau. Il a permis aussi de faire une expérience d'institutionnalisation du changement novateur. Trente-trois coordonnateurs y ont participé, représentant vingt-deux établissements ou organismes (neuf instituts régionaux de formation pédagogique, huit écoles normales et instituts universitaires, trois écoles et deux ONG). On a choisi deux participants par établissement pour promouvoir la collaboration et le soutien mutuel dans les écoles. Une formation théorique et pratique, axée sur l'utilisation de l'ensemble didactique, leur a été dispensée. Un concours leur a, par ailleurs, été apporté pour la mise au point de projets de recherche active dans le contexte de la formation initiale et en cours d'emploi.

Ces projets de recherche active conçus à l'intention des établissements participant au MARP visaient à accroître les connaissances théoriques et pratiques des

agents du changement et à renforcer les capacités institutionnelles, de façon à encourager le recours aux stratégies et aux matériels novateurs. Ces projets visaient en outre à recueillir des informations probantes à partir des expériences antérieures qui donnaient à penser que la mise en œuvre demanderait dix-huit mois, afin d'intégrer complètement la nouvelle approche dans la pratique institutionnelle classique. Cette recherche active se conformait au schéma suivant : un seul et unique groupe avant et après l'enquête. Les élèves et les instituteurs étaient choisis au hasard. Les participants devaient étayer le processus sur des données précises, et les données devaient être communiquées avec des exemples à l'appui. La nécessité de faire la synthèse de données provenant de sources variées — entretiens, prises de position, processus d'évaluation, photographies, enregistrements sonores et bandes vidéo — était soulignée. L'évaluation des comportements du maître et de l'élève était analysée selon les critères suivants : attitudes du maître envers l'enseignement et l'apprentissage ; participation de l'élève à l'inventaire de l'apprentissage et de l'enseignement ; dessins exposés en salle de classe (exécutés par le maître et les élèves) ; questionnaire sur les préférences en matière d'apprentissage.

Participaient au projet trois cent trente-huit enseignants expérimentés, deux cent quarante-huit enseignants en formation initiale et neuf mille neuf cent quatre-vingt-six enfants fréquentant cent quinze écoles réparties en vingt-trois points, dans différentes régions du pays. Les maîtres et les élèves n'avaient plus la même attitude vis-à-vis de l'apprentissage après l'instauration de l'enseignement novateur. Les enfants trouvaient désormais intéressantes les activités conduites en classe, ce qui représentait un changement décisif. Comme on pouvait s'y attendre, les résultats scolaires se sont sensiblement améliorés (Jangira et Ahuja, 1993).

Ces « points » sont devenus des centres de documentation qui permettront d'étendre le projet aux écoles avoisinantes. C'est un exemple de gestion de réseau, réseau formé d'instituts pédagogiques, de groupes d'écoles, d'établissements scolaires et d'ONG travaillant avec les enseignants. Le réseau comprend aussi les autorités locales responsables de l'enseignement. Il est prévu de donner plus d'extension au projet et de toucher un grand nombre d'écoles par l'intermédiaire des instituts de formation pédagogique du district, conformément au programme d'enseignement primaire à ce niveau. C'est un progrès vers l'institutionnalisation de l'évolution du système.

Le MARP n'est qu'un modèle. Aux pays membres de concevoir une gestion de réseau adaptée à leurs conditions spécifiques. La gestion de réseau est la clé d'une réforme efficace de la formation pédagogique.

## **Des plans nationaux : un impératif**

Les pays membres se sont engagés à améliorer la qualité de l'éducation de base pour tous les enfants d'ici à la fin du siècle. Les enfants ayant des besoins spéciaux ont toujours été, au plan éducatif, des déshérités. Les enseignants et le système éducatif doivent être à même de répondre à leurs besoins. Il convient que chaque pays

membre élabore un plan détaillé et fixe un délai à cet effet. Ce plan devrait non seulement définir les objectifs, mais prévoir le financement nécessaire à la mise en œuvre des réformes. S'agissant des pays en développement, les fonds alloués par les organismes internationaux viendront s'ajouter aux ressources qu'ils auront eux-mêmes mobilisées pour faire du projet une réalité. Quant aux pays développés, il leur faut eux aussi progresser vers l'école inclusive.

## Références et bibliographie

- Ainscow, M. 1993. « Teacher education as a strategy for developing inclusive schools » [La formation des maîtres comme stratégie pour développer l'école inclusive]. Dans : Slee, R. (dir. publ.). *Is there a desk with my name on it ? The politics of integration* [Y a-t-il un pupitre avec mon nom dessus ? La politique en matière d'insertion]. Londres, Falmer.
- Ainscow, M ; Jangira, N. K. ; Ahuja, A. 1995. « Responding to special needs through teacher development » [Répondre aux besoins spéciaux par le perfectionnement des maîtres]. Dans : Zinkin, P. ; McConachie, H. (dir. publ.). *Disabled children and developing countries* [Enfants handicapés et pays en développement]. Londres, MacKeith Press.
- Consultation sur l'éducation spéciale. 1988. *Rapport final*. Paris, UNESCO.
- La Déclaration de Delhi et le cadre d'action*. Paris, UNESCO. (Texte adopté le 16 décembre 1993 par le Sommet consacré à l'éducation pour tous.)
- Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Publié par la Commission interinstitutions pour la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, New York, 1990.
- Hegarty, S. 1988. *Review of the present situation of special education* [Évaluation de l'état actuel de l'éducation spéciale]. Paris, UNESCO.
- . 1994. *L'éducation des enfants et des adolescents handicapés : principes et pratiques*. Paris, UNESCO.
- Inde. Ministère du développement des ressources humaines. 1986. *National policy on education* [La politique nationale de l'éducation]. New Delhi, Department of Education.
- . 1992a. *Education for all : Indian scene* [L'éducation pour tous : la scène indienne]. New Delhi, Department of Education.
- . 1992b. *National policy on education 1986 : programme of action 1992* [Politique nationale de l'éducation 1986 : programme d'action 1992]. New Delhi, Department of Education.
- Jangira, N. K. 1979. *Teacher training and teacher effectiveness : an experiment in teacher behaviour* [Formation et efficacité des maîtres : expérience sur le comportement des enseignants]. New Delhi, National Publishing House.
- . 1986. *Special education scenario in Britain and India : issues, practice, perspective* [Scénarios de l'éducation spéciale en Grande-Bretagne et en Inde : questions, pratique, perspectives]. Gurgaon, Inde, The Academic Press.
- . 1990. « Education for all : what about those forgotten children » [L'éducation pour tous : qu'en est-il de ces enfants oubliés ?]. *Education and society* (Delhi), vol. 4, octobre, p. 1-4.
- . 1993a. « Special education : emerging trends » [L'éducation spéciale : tendances naissantes]. Dans : Venketiah, N. (dir. publ.). *Readings in special education* [Recueil de textes sur l'éducation spéciale]. New Delhi, Sterling Publishers.

- 1993b. « Teacher education for special needs in the classroom » [La formation des maîtres pour les besoins spéciaux en classe]. Dans : Singh, R. P. (dir. publ.). *The challenge of tomorrow : a profile of future teacher education* [Le défi de demain : profil de la formation à venir des maîtres]. New Delhi, Sterling Publishers, p. 86-100.
- 1994. « Learning achievements of primary school children in reading and mathematics » [Niveau de réussite des enfants du primaire en lecture et en mathématiques]. Dans : NCERT. *Research based interventions* [Interventions basées sur la recherche]. Delhi, NCERT.
- 1995. *Responsive teaching* [L'enseignement sensibilisé]. New Delhi, National Publishing House.
- Jangira, N. K. ; Ahuja, A. 1992. *Effective teacher training : co-operative learning based approach* [La formation efficace des maîtres : approche basée sur l'apprentissage en coopération]. New Delhi, National Publishing House.
- 1993. *Multi-site action research project : consolidation of experiences* [Le projet multisites de recherche active : consolidation des expériences]. Delhi, NCERT, Department of Teacher Education and Special Education.
- Jangira, N. K. ; Jangira, P. Sous presse. *Effective teaching : child centred approach* [L'enseignement efficace : approche orientée vers l'enfant]. New Delhi, National Publishing House.
- Jangira, N. K. ; Singh, A. ; Yadav, S. K. 1994. *Motivation and training of teachers* [Motivation et formation des maîtres]. Delhi, NCERT, Department of Teacher Education and Special Education.
- Joyce, R. ; Showers, B. 1988. *Staff development and student achievement* [Développement de l'encadrement et résultats des élèves]. Londres, Fulton.
- Mani, M. N. G. 1994. *Report of the evaluation study on Project integrated education for disabled children (PIED)* [Rapport de l'étude d'évaluation du Projet d'éducation intégrée en faveur des enfants handicapés]. Coimbatore, Inde, Sri Ramakrishna Mission Vidyalaya.
- National Council of Educational Research and Training. 1987. *Project integrated education for disabled children (PIED) — a document* [Projet d'éducation intégrée en faveur des enfants handicapés — document]. Delhi, NCERT.
- 1991. *Elementary teacher education curriculum : guidelines and syllabi* [Programme de formation des maîtres du primaire : directives et programmes d'études]. Delhi, NCERT.
- 1994. *Review and planning meeting on PIED* [Réunion d'études et de planification sur le Projet d'éducation intégrée en faveur des enfants handicapés]. Delhi, NCERT, Department of Teacher Education and Special Education.
- Ruben, L. 1989. « The thinking teacher : cultivating pedagogical intelligence » [Le maître pensant : cultiver l'intelligence pédagogique]. *Journal of teacher education* (Washington, D.C.), vol. 40, n° 6, p. 33-34.
- Saleh, L. 1993. *Teacher education resource pack : special needs in the classroom ; student materials* [Manuel de formation pour les enseignants : besoins spéciaux dans la salle de classe ; matériel pour élèves]. Paris, UNESCO.
- UNESCO Regional Planning Seminar and Workshop on Special Education, Coimbatore, Inde, 12-24 août 1985. *Educating the disabled* [Éduquer les handicapés]. Bangkok, UNESCO PROAP, 1987. 79 p.



# PROJET DE L'UNESCO SUR LA FORMATION

---

## DES ENSEIGNANTS : « LES BESOINS

---

## SPÉCIAUX EN CLASSE »

---

*Mel Ainscow, Anupam Ahuja, Yunying Chen,  
Novella Comuzzi, Cynthia Duk, Gerardo Echeita*

---

Reconnaître que la scolarisation des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux s'inscrit dans le mouvement général en faveur de l'éducation pour tous, c'est reconnaître qu'il faut préparer les enseignants des écoles ordinaires à relever ce défi. Dans le présent article, nous rendrons compte d'un important projet de l'UNESCO, qui constitue une contribution majeure à l'action entreprise à cet égard dans de nombreux pays. Ce projet, qui s'intitule « Les besoins spéciaux en classe », a débouché sur la diffusion du manuel pour la formation des enseignants<sup>1</sup>.

Comment ce manuel de l'UNESCO a-t-il été conçu ? Quelle est sa raison d'être ? Comment est-il utilisé ? Qu'avons-nous appris ? Les auteurs répondent à toutes ces questions et montrent en particulier, à l'aide d'exemples empruntés à plusieurs pays, le rôle que joue ce manuel dans les progrès enregistrés aux niveaux régional et national et à celui de l'école.

---

*Mel Ainscow (Royaume-Uni)*

Professeur à l'Université de Manchester dans le domaine de l'éducation et des besoins éducatifs spéciaux. Il avait été auparavant maître assistant à l'Institut de l'éducation de l'Université de Cambridge. Il est notamment l'auteur de *School improvement in an era of change* [Perfectionnement de l'école à l'ère du changement] (1994), *Effective schools for all* [Des écoles efficaces pour tous] (1991), et *Special needs in the classroom : a teacher education guide* [Les besoins spéciaux en classe : guide de la formation des maîtres] (1994). Depuis 1988, il dirige le projet de l'UNESCO sur la formation des enseignants, intitulé « Les besoins spéciaux en classe ». Mme Anupam Ahuja, M. Yunying Chen, Mme Novella Comuzzi, Mme Cynthia Duk et M. Gerardo Echeita sont tous membres de l'équipe internationale qui travaille à la diffusion des matériels du projet.

## **Comment le manuel de formation des enseignants a-t-il été conçu ?**

Le projet de l'UNESCO sur la formation des enseignants, intitulé « Les besoins spéciaux en classe », vise à élaborer et à définir un ensemble d'idées et de matériels que les formateurs d'enseignants peuvent utiliser pour aider les maîtres des écoles ordinaires à faire face à la diversité des besoins des élèves. Un réseau international d'enseignants, de formateurs d'enseignants et d'administrateurs a été créé pour concevoir le manuel de formation des enseignants. Les membres de ce réseau ont étudié les projets de matériels, émis des suggestions et, dans certains cas, proposé des matériels qu'ils avaient eux-mêmes élaborés. Au terme de cette période de consultation, une équipe de spécialistes a expérimenté, en 1990 et 1991, une version pilote du manuel dans huit pays (Canada, Chili, Espagne, Inde, Jordanie, Kenya, Malte et Zimbabwe). L'esprit qui présidait à ces essais était, à bien des égards, très proche de celui qui anime la « recherche active » : on incite les participants à travailler en équipe et, par la réflexion, la discussion, la décision et l'action, à élaborer et à affiner la théorie et la pratique du projet. En suivant ces grandes lignes, l'équipe de spécialistes a rassemblé des données précises sur sa propre expérience de la version pilote, et publié des études de cas sur ses travaux. Ses membres ont en outre tenu un journal rendant compte par le menu de leurs actions, réflexions et sentiments ainsi que de leur interprétation des données recueillies.

Il ressort de ces données que, dans tous les lieux d'expérimentation, les matériels ont été utilisés comme prévu, et que les responsables des cours ont travaillé, pour l'essentiel, en accord avec l'esprit du projet. Tout indique, par ailleurs, que le contenu du manuel s'adapte bien à chaque situation nationale et est axé sur des thèmes que les maîtres jugent constructifs et pertinents. Il semble aussi que les activités menées et les méthodes utilisées aident effectivement les formateurs d'enseignants et les enseignants à préciser leur façon de voir et de procéder.

L'analyse systématique de toutes ces données a permis de dégager une série de principes de base pour concevoir le manuel de formation des enseignants. Plus précisément, ces principes permettaient d'établir des spécifications pour le contenu des matériels, les méthodes de formation des enseignants, la stratégie de diffusion. Le contenu du manuel a ensuite été réécrit de façon à inclure des textes auxquels étaient associés des programmes vidéo ; puis il a été présenté à divers groupes dans plus de cinquante pays. Des projets de développement régional, en Afrique, en Asie, en Amérique latine, dans les Caraïbes et au Moyen-Orient, s'en inspirent désormais, de même que certaines composantes d'initiatives importantes menées en Chine, au Ghana, en Inde et en Thaïlande. Le manuel a prouvé son utilité dans la formation préalable et en cours d'emploi, ainsi que pour améliorer l'activité scolaire.

## Pourquoi le manuel ?

Les approches de la formation des enseignants adoptées dans le projet de l'UNESCO se fondent sur une appréciation particulière de la manière dont ceux-ci élaborent la pratique pédagogique. Elles partent du principe que la pratique s'élabore en général par tâtonnements et qu'ainsi — en retenant ce qui semble réussir — les enseignants mettent au point leur répertoire de réponses. Leur expérience passée comme élèves peut jouer un rôle déterminant dans l'élaboration de cette pratique de même que l'observation d'autres praticiens, notamment celle de leurs formateurs. Ainsi les enseignants construisent eux-mêmes la théorie pédagogique qui guidera ensuite leur pratique quotidienne. Ces théories sont, pour une bonne part, « implicites ». Elles forment un « savoir tacite » qui s'est constitué par un processus, essentiellement intuitif, d'apprentissage par l'expérience.

Dans le cadre du projet de l'UNESCO, nous nous sommes efforcés de tenir compte de cette démarche. Plus précisément, nous avons tenté de mettre au point des méthodes de travail susceptibles d'aider les enseignants à tirer les leçons de l'expérience par la réflexion avec plus d'assurance et de savoir-faire. Plutôt que de s'en remettre au hasard, nous sommes convaincus qu'il est possible de créer des contextes qui permettent aux individus de comprendre la valeur de cette forme d'apprentissage et de mieux en maîtriser les processus.

Il n'en reste pas moins que privilégier l'apprentissage par l'expérience, grâce à la réflexion, présente un inconvénient évident : il peut arriver que l'enseignant, laissé à lui-même, tente seul de saisir la signification de son expérience et d'en tirer des conclusions. La source d'apprentissage risque en ce cas d'être limitée et limitative. Dans le cadre du projet de l'UNESCO, nous avons donc accordé une très grande importance à la collaboration, afin d'élargir le champ des ressources accessibles à qui cherche, par la réflexion personnelle, à élaborer sa théorie et sa pratique pédagogiques. Il s'agit d'amener les maîtres à reconnaître la valeur du dialogue avec autrui en vue de parvenir à une meilleure compréhension et de trouver d'autres moyens d'améliorer la pratique pédagogique. « Autrui », en l'occurrence, ce peut être des collègues, des élèves, des parents et, bien entendu, des formateurs d'enseignants. Tous peuvent fournir des idées et un appui susceptibles de faciliter l'apprentissage. Tous peuvent ouvrir de nouvelles perspectives et aider l'intéressé à interpréter son expérience de sorte que se dégagent pour lui d'autres possibilités. Articles et livres contiennent en outre des informations qui peuvent enrichir et amplifier le processus d'apprentissage par l'expérience.

Ces notions de réflexion et de collaboration sont au cœur des méthodes que nous avons mises au point dans le cadre du projet de l'UNESCO, puis appliquées dans de nombreux pays. L'expérience montre qu'elles peuvent inciter les formateurs d'enseignants ainsi que les maîtres à voir dans l'amélioration un aspect essentiel de leur tâche. Nous avons également constaté que ces méthodes peuvent amener les maîtres à réagir de manière plus constructive aux difficultés rencontrées par leurs élèves : ces difficultés peuvent être l'occasion de remettre en question l'organisation de la classe et, ainsi, d'obtenir des informations quant aux possibilités

d'améliorer cette organisation pour le bien de tous. On peut donc aider l'école à dispenser un enseignement mieux adapté à l'expérience et aux connaissances des différents élèves.

Les efforts que nous déployons pour initier les enseignants et leurs formateurs à ces deux stratégies se fondent sur cinq ensembles de méthodes conçues et affinées dans le cadre du projet.

1. *Apprentissage actif* : méthodes telles que le travail en groupe et en coopération, qui encouragent les participants à se mettre en situation d'apprendre.
2. *Négociation des objectifs* : méthodes qui permettent de tenir compte des préoccupations et des intérêts des différents participants dans les activités de formation des enseignants.
3. *Démonstration, pratique et rétroinformation* : méthodes qui consistent à établir des modèles de pratique, à en encourager l'utilisation en classe et à intégrer des possibilités d'information en retour.
4. *Évaluation continue* : méthodes qui favorisent la recherche et la réflexion comme moyens de dresser le bilan de l'apprentissage.
5. *Soutien* : méthodes qui encouragent les individus à prendre des risques.

Dans de nombreux pays, des équipes utilisent désormais le manuel de l'UNESCO dans le cadre des activités de formation des maîtres. Parallèlement, elles participent à de nouvelles recherches qui contribueront à préciser et à développer les idées qui ont inspiré l'élaboration des matériels. Dans la section suivante, nous rendrons compte, à titre d'exemples, des activités en cours en Amérique latine, en Chine, en Inde et en Italie.

## Comment le manuel est-il utilisé ?

### DÉVELOPPEMENT RÉGIONAL (AMÉRIQUE LATINE)

Depuis 1991, une série d'activités de formation a été organisée en Amérique latine aux niveaux national et régional pour faire connaître le projet « Les besoins spéciaux en classe ». Ce projet, dont l'application s'est déroulée en plusieurs phases, a été adapté dans divers pays de la région.

#### *1990-1991. Première phase : application expérimentale*

L'utilité de la version pilote du manuel a d'abord été vérifiée à Santiago (Chili) en 1990 par un groupe d'enseignants exerçant dans des écoles ordinaires. Trois autres activités expérimentales ont ensuite été menées pour s'assurer que le manuel pouvait être utilisé efficacement dans d'autres pays de la région. Des stages de formation pédagogique, à l'intention de formateurs de maîtres enseignant dans les écoles ordinaires et spéciales ainsi que de spécialistes, ont donc été organisés à Quito (Équateur), La Paz (Bolivie) et Lima (Pérou). Ils ont eu des résultats très positifs puisque aussi bien les contenus du projet de l'UNESCO que les principes et les stratégies pédagogiques proposées ont été jugés appropriés par les participants.

*1992-1994. Seconde phase : diffusion du projet et des activités de suivi*

L'accent a été mis à ce stade sur la formation des ressources humaines (coordonnateurs nationaux) qui devront jouer le rôle d'agents multiplicateurs du projet dans leurs pays respectifs. Des séminaires-ateliers de formation ont été organisés à cette fin aux niveaux régional et national, essentiellement à l'intention des formateurs d'enseignants travaillant dans les centres d'enseignement supérieur, des inspecteurs et des spécialistes des ministères de l'éducation. Ces activités ont été pour la plupart organisées et soutenues par les départements d'éducation spéciale des ministères de l'éducation. Le modèle utilisé pour la formation des coordonnateurs s'inspire des principes directeurs et des stratégies en matière d'apprentissage définis dans le projet « Les besoins spéciaux en classe », à savoir apprentissage actif, objectifs, démonstration, pratique et rétroinformation, évaluation continue et soutien.

Au niveau national, des ateliers ont été organisés dans trois pays de la région : Chili (treize coordonnateurs nationaux), Équateur (vingt coordonnateurs nationaux) et Pérou (douze coordonnateurs nationaux). Au niveau régional, un séminaire-atelier, tenu à Bogota (Colombie), a réuni des représentants de Bolivie (deux), de Colombie (quatre), du Costa Rica (deux), du Mexique (deux) et du Panama (un).

Sous réserve des changements déterminés par la nature des objectifs, les ressources et le temps disponibles, les caractéristiques du groupe et les spécificités nationales, le modèle de formation retenu consistait en un atelier de démonstration suivi d'un atelier de pratique dirigée. La phase de démonstration permettait aux élèves — futurs coordonnateurs — de faire l'expérience du travail en « atelier », de se familiariser avec l'emploi des matériels, d'assimiler les contenus théoriques et d'observer les méthodes utilisées par les facilitateurs. La phase d'apprentissage s'achève par un séminaire au cours duquel le groupe analyse et médite l'expérience vécue, et organise le suivi (phase de pratique dirigée).

Lors de cette seconde phase, les participants, jouant le rôle de coordonnateurs en exercice, sont tour à tour chargés (par équipes de deux) de conduire les séances de travail avec l'aide et sous le contrôle des facilitateurs. Il est procédé chaque jour à un exercice d'évaluation au cours duquel ceux qui jouent le rôle de coordonnateurs échangent leurs impressions quant à la manière dont ils se sont acquittés de leur tâche, écoutent les réactions et les commentaires des autres membres du groupe, ainsi que quelques observations pertinentes des facilitateurs.

Le programme se termine par un second séminaire destiné à évaluer le processus de formation et à planifier la diffusion des résultats de l'atelier dans les pays des participants.

Si ce modèle a l'inconvénient d'être très coûteux (la conduite des activités nécessite au moins deux semaines), il a le grand avantage d'amener les participants à s'engager en faveur du projet, ce qui garantit dans une large mesure que le manuel sera utilisé convenablement et aux fins pour lesquelles il a été conçu.

Les informations recueillies font apparaître que le projet n'en est pas au même stade de développement dans tous les pays et qu'il ne suscite pas le même degré d'engagement de la part des coordonnateurs. Dans des pays comme le Costa Rica, l'Équateur, le Mexique, le Panama et le Pérou, plusieurs ateliers ont été organisés aux niveaux préuniversitaire et universitaire supérieur. L'expérience péruvienne est très intéressante à cet égard puisque le manuel a été utilisé pour la formation des maîtres des écoles ordinaires participant au projet « Intégration des enfants handicapés dans les écoles ordinaires », mis en œuvre dans quatre provinces du pays avec le soutien technique du Bureau régional d'éducation de l'UNESCO pour l'Amérique latine et les Caraïbes (OREALC) et grâce à des fonds de l'Agence danoise pour le développement international (DANIDA). La Bolivie, la Colombie et le Venezuela n'ont encore pris aucune initiative concrète concernant le projet. Le Chili en est au stade de la formulation.

Assurer le suivi dans la région, cela signifiait notamment tenir les coordonnateurs nationaux informés de l'état d'avancement du projet dans le reste du monde en favorisant l'échange d'information et la collaboration technique entre eux et l'OREALC. Le Panama offre un bon exemple de ce type de collaboration. Deux ateliers de formation intensive y ont été organisés, essentiellement à l'intention des directeurs d'écoles spéciales. Cet atelier n'aurait pu se tenir sans l'initiative de Dalis Licona (coordonnatrice nationale du projet) ni le soutien de l'OREALC.

Parmi les activités prévues en Amérique du Sud retenons :

- un séminaire-atelier sous-régional de formation prévu à l'intention des coordonnateurs des pays du Marché commun du Sud (MERCOSUR) : l'Argentine, le Brésil, le Paraguay et l'Uruguay ;
- un projet d'atelier sous-régional, actuellement à l'étude, qui utiliserait le modèle de l'Amérique centrale et serait organisé en collaboration avec Dalis Licona (Panama) ;
- la base de données, en cours d'élaboration, qui permettra de mettre sur pied un réseau d'échange de données d'expérience et d'informations relatives au projet.

#### DÉVELOPPEMENT NATIONAL (CHINE)

En Chine, l'emploi du manuel de l'UNESCO vise les objectifs suivants :

- introduire les idées et les théories du projet « Les besoins spéciaux en classe » dans les programmes de formation des maîtres ;
- promouvoir l'intégration dans les écoles ordinaires ;
- créer un point de départ à partir duquel élaborer un programme d'éducation spéciale pour les instituts pédagogiques ;
- jeter les bases du travail d'élaboration de matériels de formation adaptés à la situation spécifique de la Chine.

Le manuel a donc été utilisé pour la formation pédagogique préalable comme pour la formation pédagogique en cours d'emploi. En vue d'atteindre ces objectifs, un certain nombre d'activités ont été entreprises.

*1992. Activité 1 : premier projet de programme*

Pour élaborer le programme de formation préalable des enseignants, il fallait définir les domaines et les contenus des programmes de formation. De nombreux experts et enseignants ont participé à cette activité, qui visait à arrêter le premier projet de programme d'études.

*1992. Activité 2 : traduction en chinois des contenus du manuel de l'UNESCO*

Les contenus du manuel ont été traduits en chinois afin de fournir des matériels expérimentaux de formation aux enseignants suivant une formation préalable ou en cours d'emploi, et de jeter les bases du travail d'élaboration des matériels de formation.

*1992. Activité 3 : atelier à l'intention des enseignants suivant une formation en cours d'emploi*

En vue de favoriser l'adoption de pratiques d'insertion et susciter des idées et des théories nouvelles en la matière, un atelier de formation a été organisé à Pékin, fin 1992, à l'intention des enseignants suivant une formation en cours d'emploi. Ceux-ci ont décidé d'utiliser le manuel de l'UNESCO. Des stratégies et des techniques de base, notamment la participation active, l'expérimentation, l'enseignement et l'apprentissage en coopération, ont fait l'objet de démonstrations et ont été mises en application. On a eu recours par ailleurs à plusieurs formules d'évaluation pour recueillir les réactions des participants au sujet des matériels.

*1993. Activité 1 : réunion nationale consacrée à l'examen des contenus du manuel de l'UNESCO*

Il fallait que les matériels pédagogiques élaborés soient adaptés à la situation de la Chine. Une réunion a donc été organisée afin de remanier la première version du programme, d'évaluer les matériels de formation de l'UNESCO et de déterminer ceux qui pouvaient être adoptés ainsi que les compléments à y apporter.

*1993. Activité 2 : atelier destiné aux instituteurs*

L'intégration dans la classe est un nouveau défi pour le système éducatif chinois. Pour changer les pratiques dans les écoles ordinaires et élaborer un programme d'enseignement à l'intention des instituts pédagogiques, il est essentiel de former les personnels de ces établissements. Des ateliers ont donc été organisés dans chaque district afin de susciter des changements. Ces ateliers ont réuni des responsables locaux de l'éducation, des administrateurs de l'enseignement, des enseignants et des chercheurs. Les huit ateliers de formation ont rassemblé plusieurs centaines de participants.

*1993. Activité 3 : élaborer un programme d'enseignement pour les instituts pédagogiques*

Les initiatives énumérées ci-dessus ont incité certains instituts pédagogiques à entamer l'élaboration d'un programme d'enseignement permettant de répondre aux

besoins spéciaux. Les activités suivantes ont été mises en œuvre à cet effet : publication de la version chinoise du manuel de l'UNESCO et d'autres matériels ; tenue d'un atelier à Pékin sur des « plans de leçons à l'intention des enseignants des instituts pédagogiques », pour soutenir le travail de mise en œuvre du programme d'enseignement ; organisation d'un cours pilote sur les besoins éducatifs spéciaux dans plusieurs instituts pédagogiques, choisis comme écoles expérimentales dans le cadre du projet.

*1993. Activité 4 : récapitulation des travaux d'élaboration d'un programme d'enseignement à l'usage des instituts pédagogiques*

Au bout d'un semestre, une réunion s'est tenue pour faire le point sur le travail d'élaboration d'un programme pour les instituts pédagogiques. Les équipes de spécialistes locaux ont rendu compte de leurs travaux et fait part des comportements des élèves et des réflexions qu'inspirait le programme à ces derniers. Leurs conclusions étaient généralement positives. Il faut toutefois maintenir l'effort si l'on veut que les choses changent sensiblement.

*Conclusions*

Toutes ces activités, conduites au cours des deux dernières années, ont donné des résultats satisfaisants, en particulier les suivants :

1. Quelque cinq cents enseignants, administrateurs scolaires et responsables locaux de l'éducation ont bénéficié d'une formation touchant l'insertion en classe. Ils représentent aujourd'hui un important facteur de changement dans dix provinces chinoises.
2. Une vingtaine d'instituts pédagogiques participant à l'étude pilote ont élaboré un programme d'enseignement répondant aux besoins éducatifs spéciaux. Les résultats de l'évaluation font apparaître que les formateurs d'enseignants et les élèves-maîtres (les stagiaires) ont apprécié l'apprentissage et sont favorables au changement.
3. L'étude pilote a permis de mettre au point le programme du cours sur les besoins éducatifs spéciaux. De nombreux matériels ont été rassemblés et affinés. Ils constituent une bonne base pour l'élaboration du nouveau cours et la mise en œuvre du changement sur une grande échelle.

DÉVELOPPEMENT NATIONAL (INDE)

La dernière décennie a été importante pour le progrès de l'éducation en Inde. Auparavant, l'éventail des services offerts aux enfants ayant des besoins spéciaux allait d'une couverture minimale, qui les condamnait à l'exclusion, à une couverture limitée dans des écoles spéciales ou des écoles ordinaires. Quant aux systèmes de santé et d'aide sociale, ils étaient insuffisants. Récemment, toutefois, on a compris que l'éducation soucieuse d'insertion était une solution non pas possible mais obligée, si l'on voulait que le rêve — fournir une bonne éducation de base à tous les enfants — devienne réalité. Mais il fallait pour cela commencer par modifier la for-



mation des maîtres. Nous pensons que des modèles de projets adaptés aux contextes socioculturel et socio-économique particuliers de l'Inde devront être mis au point. Des programmes de perfectionnement du personnel enseignant, bien conçus et réalistes, voilà notre objectif.

Parmi les initiatives entreprises en vue de répondre aux besoins de tous les enfants dans le cadre du système scolaire ordinaire, le projet d'éducation intégrée pour les enfants handicapés (*Project integrated education for disabled children — PIED*), lancé en 1986 et mis en œuvre avec le concours de l'UNICEF, a été considéré comme un grand progrès.

Pourtant, nous avons pris conscience de plusieurs limitations. En dépit de l'accent mis sur l'intégration, on continuait à compartimenter, à étiqueter et à exclure certains enfants des activités éducatives. Nous avons aussi constaté que le nombre des enfants scolarisés reconnus comme ayant des besoins spéciaux était en hausse. Les établissements scolaires classaient-ils de plus en plus d'enfants marginaux dans la catégorie des élèves ayant des besoins spéciaux afin de bénéficier de crédits supplémentaires ? En outre, malgré tout ce que nous avons fait pour que la formation des enseignants soit orientée vers l'apprenant, l'élément didactique restait prédominant.

À ce stade (au milieu de 1989), nous avons été invités à remplir la fonction de coordonnateurs dans l'équipe consultative afin d'analyser et de sélectionner des matériels pour le projet de l'UNESCO. La philosophie et la méthodologie du projet semblaient adaptées à la problématique qui se dégageait de notre analyse du PIED.

Le projet du manuel de formation de l'UNESCO était prêt au début de l'année 1990. Lors d'un séminaire-atelier organisé au Zimbabwe la même année, nous avons appris à adapter la méthode aux divers contextes de la formation des maîtres. Nous comptons l'utiliser en Inde pour la formation préalable et la formation en cours d'emploi, proposer des modifications et de nouveaux matériels, et élaborer des programmes vidéo.

Nous avons « essayé » la méthode dans les deux situations — formation en cours d'emploi et formation préalable — pendant onze semaines. Les enseignants ont mis à profit les intervalles entre les périodes de formation pour incorporer des activités d'apprentissage et d'enseignement dans leur pratique quotidienne. Ceux qui suivaient une formation préalable ont utilisé ces connaissances pendant leur stage pédagogique. Dans l'ensemble, l'essai a révélé que l'attitude des enseignants avait évolué positivement et que le climat de la classe et de l'école s'était amélioré.

Un séminaire-atelier sous-régional pour l'Asie, organisé en novembre 1991, a permis de faire le bilan de cette expérience ainsi que celui des travaux analogues menés par des collègues dans le monde entier.

À la suite de ces premières expériences, un projet national multisites de recherche active appelé MARP (*Multi-site action research project*) a été conçu, qui donne des exemples de mise en réseau fonctionnelle en vue du changement. Outre qu'il préparait la mise en réseau verticale et horizontale, le projet permettait de faire l'expérience de l'institutionnalisation du changement novateur. Plus précisément, il avait les objectifs suivants :

1. Inciter les établissements de formation des enseignants de niveaux primaire et secondaire, ainsi que les écoles, à s'associer au projet. Sur les quarante établissements contactés, vingt-deux ont accepté d'y participer. Le projet a mobilisé trente-trois coordonnateurs dans vingt-deux établissements (neuf instituts régionaux d'éducation et de formation, huit écoles normales et instituts universitaires, trois écoles et deux ONG). Dans chaque établissement, deux personnes ont été chargées d'encourager la collaboration et le soutien mutuel sur le lieu de travail.
2. Une formation théorique et pratique à l'emploi du manuel de l'UNESCO a été organisée, sur la base de l'expérience acquise à Mysore du 27 novembre au 4 décembre 1991.
3. Des projets de recherche active ont été élaborés dans le cadre de la formation préalable, de la formation en cours d'emploi et de l'activité scolaire.

Les divers projets étaient conçus sur le modèle suivant : un seul groupe cible évalué, avant et après. Les élèves et les étudiants ont été choisis au hasard. Les participants devaient rendre compte du processus et fournir des données assorties d'exemples.

Participent au projet trois cent trente-huit enseignants expérimentés, deux cent quarante-huit enseignants suivant une formation préalable et neuf mille neuf cent quatre-vingt-six enfants dans cent quinze écoles réparties sur vingt-trois sites dans différentes régions du pays. Le projet, qui a commencé il y a plus d'un an et demi, marche bien, et fait désormais partie de la pratique institutionnelle.

Les sites du projet sont devenus des centres dont les ressources permettent l'extension des activités aux écoles avoisinantes. Le MARP est un bon exemple de mise en réseau d'instituts pédagogiques, de groupes d'écoles, de différents établissements scolaires et d'ONG travaillant avec les enseignants et les responsables locaux de l'éducation. En tant qu'élément de la réforme du système éducatif national, il a considérablement influencé l'élaboration des politiques de formation pédagogique préalable et en cours d'emploi. En outre, décideurs et planificateurs en ont appliqué la méthodologie dans divers programmes nationaux de formation des enseignants.

Il est prévu d'étendre l'expérience à un grand nombre d'écoles, dans le cadre des programmes d'enseignement primaire à l'échelon du district, ce qui fera considérablement progresser l'institutionnalisation du changement systématique. La formation en cours d'emploi est considérée comme décisive pour le succès dans ce domaine.

La formation préalable et en cours d'emploi exige la transmission d'un savoir-faire aux enseignants et au personnel d'appui. Elle suppose une évolution des mentalités et de la pratique, si l'on veut susciter un changement systématique et assurer l'efficacité de l'école pour tous les enfants. Elle suppose aussi la réflexion et l'aptitude à résoudre les problèmes dans la perspective du perfectionnement professionnel. Chacun doit participer. La formation devrait être continue, adaptée, et aussi proche que possible du cadre de travail. La démonstration, la pratique et la rétroinformation doivent absolument y avoir leur place de façon que les enseignants maîtrisent les connaissances théoriques et pratiques dans le contexte de la

salle de classe. Il convient de les inciter à s'orienter vers la recherche active afin de pouvoir transférer et adapter les connaissances nouvelles en fonction des besoins. Étudier la possibilité de la collaboration, planifier cette dernière et la soutenir sur le lieu de travail comme partie intégrante de la formation est essentiel si l'on veut assurer le transfert des connaissances théoriques et pratiques, et institutionnaliser le changement. Notre expérience en Inde indique que les programmes de formation en cours d'emploi orientés vers l'école et favorisant une approche globale de celle-ci contribuent à entraîner le changement systématique et peuvent s'avérer une stratégie efficace.

#### DÉVELOPPEMENT DE L'ÉCOLE (ITALIE)

Depuis quelques années déjà, les écoles ordinaires italiennes s'efforcent d'accueillir des élèves ayant des besoins spéciaux. Cette politique d'insertion se heurte toutefois à des difficultés considérables, de nombreux enseignants estimant ne pas être préparés à faire face aux changements qu'elle entraîne dans leur classe. Il est de toute évidence nécessaire d'assurer une formation en cours d'emploi afin d'aider les établissements scolaires à relever le défi.

Au cours des deux dernières années, un projet pilote a été mis en œuvre dans la région de Trieste afin d'étudier la possibilité d'utiliser le manuel de formation de l'UNESCO comme base de développement de toute l'école. En septembre 1993, des équipes de coordonnateurs de quatre établissements scolaires ont participé à un atelier de démonstration, puis à une série de réunions en vue de planifier des initiatives axées sur l'école. Chaque établissement a ensuite lancé un programme de perfectionnement du personnel qui visait à assouplir la pratique pédagogique de façon à pouvoir mieux répondre aux besoins des enfants dans leurs différences.

Les maîtres de l'école primaire Codroipo (mathématiques, lecture, sciences, histoire et éducation physique) ont instauré dans sept classes le travail à deux et en groupe, encourageant ainsi chaque élève à réfléchir sur son propre apprentissage et sur les résultats qu'il a obtenus.

À l'école primaire S. Vito al Tagliamento, les maîtres s'emploient à mettre au point des méthodes de travail en groupe et en coopération dans quatre classes, en se concentrant en particulier sur l'élément écriture du programme d'enseignement. Les élèves remplissent des questionnaires pour évaluer leurs nouvelles expériences.

Même approche du personnel de l'école secondaire du premier cycle Bencopitteri, dans quatre classes également. Le travail porte notamment sur les mathématiques, l'anglais, la littérature italienne et les sciences.

À l'école secondaire du premier cycle Giacich, c'est dans trois classes que les enseignants mettent au point des méthodes de travail en groupe, en étudiant notamment différents moyens de le structurer et d'encourager la réflexion individuelle sur le processus d'apprentissage.

Toutes ces initiatives n'en sont encore qu'à leurs débuts. Cela étant, les évaluations auxquelles il a déjà été procédé donnent à penser que les maîtres semblent être de plus en plus productifs, créateurs et intéressés par leur travail. Une grande

importance est accordée à la collaboration, les enseignants travaillant ensemble dans la classe, ainsi qu'à la mise au point d'un instrument commun qui facilite l'observation mutuelle de la pratique pédagogique.

Les nouvelles méthodes d'enseignement ont été bien accueillies par les élèves des quatre écoles concernées. On a constaté une amélioration des relations entre élèves et, chez ceux qui ont des difficultés particulières, une plus grande participation aux activités. À cet égard, le souci de privilégier des méthodes d'apprentissage en groupe plus structurées a été bien accueilli. Il reste néanmoins beaucoup à faire. Certains enseignants demeurent réfractaires et devront être aidés et encouragés davantage. Ce petit projet pilote devrait ultérieurement permettre la mise en œuvre d'activités analogues dans d'autres écoles. À ce stade, l'expérience acquise par les maîtres des écoles pilotes constituera une bonne base pour la diffusion du programme. Ces écoles offriront en outre des modèles de bonne pratique pédagogique qui pourront servir à illustrer ce qu'il est possible de faire.

## **Qu'avons-nous appris ?**

Les initiatives que nous avons menées dans divers pays en nous appuyant sur le manuel de formation nous ont appris que les participants doivent prévoir les difficultés qui risquent de se produire et se préparer à y faire face. Toutes les tentatives d'innovation dans le domaine éducatif passent obligatoirement par des phases de « turbulence ». La nature de ce phénomène varie d'un lieu à l'autre, mais il résulte généralement des réactions des individus à des idées et à des méthodes qui bouleversent le *statu quo* de leur existence quotidienne.

Compte tenu de ces difficultés probables, il est indispensable de mettre en place une infrastructure solide de travail en équipe, permettant aux participants de s'entraider face aux tensions qu'engendre inévitablement la mise en œuvre du changement. Il est non moins nécessaire de conceptualiser les innovations avec suffisamment de souplesse pour qu'elles puissent être adaptées aux circonstances propres à des contextes différents.

Notre expérience fait apparaître que cinq grandes stratégies semblent faciliter la mise en œuvre des innovations.

### **L'UTILISATION DE MATÉRIELS ADAPTABLES**

De par ses raisons mêmes, le projet a conduit à l'élaboration de matériels de formation pédagogique destinés à favoriser la réflexion et la collaboration. Ces matériels comportent donc de petits textes qui encouragent les participants à faire appel à leur expérience et à leurs connaissances. Les cours sont fondés sur des questions professionnelles ainsi que sur les problèmes auxquels les enseignants se heurtent en classe. Il est par ailleurs indispensable que le contenu des matériels s'inspire de principes bien conçus et cohérents.

## LA PRÉPARATION DU PERSONNEL

Une des clés du succès du projet est la préparation minutieuse de ceux qui seront appelés à assumer des responsabilités de coordination. Dans le cadre du projet de l'UNESCO, de petites équipes de coordonnateurs sont constituées dans des contextes particuliers (par exemple, dans un « college » ou une école). Elles se familiarisent avec la théorie et la pratique du projet par la démonstration, l'exposé théorique, la pratique et la rétroinformation. Les membres des équipes collaborent ensuite au processus de mise en œuvre sur le lieu de travail, selon le principe de l'« enseignement mutuel » qui veut que les partenaires s'aident les uns les autres à expérimenter de nouvelles approches.

## LA DÉLÉGATION DE LA PRISE DE DÉCISIONS

Si l'on veut pouvoir tenir compte des conditions et des besoins locaux, il faut que les décisions soient prises par ceux qui sont proches de « l'action ». Dans le cadre du projet, c'est donc aux coordonnateurs que l'on demande de formuler leurs propres plans d'action. Ils apportent les adaptations nécessaires aux matériels et, ce faisant, prennent à cœur la réussite de leurs initiatives. La loyauté qui unit les membres de l'équipe contribue à les responsabiliser davantage. Nous avons constaté que la recherche active était un puissant moyen de favoriser cette évolution.

## LES POSSIBILITÉS DE PERFECTIONNEMENT PERSONNEL

La réussite d'un projet dépend bien souvent d'actions individuelles. Chacun est donc encouragé à considérer son engagement comme un moyen de progresser sur le plan professionnel. En jouant un rôle moteur dans une innovation importante, les enseignants peuvent non seulement se faire connaître, mais aussi se voir offrir d'autres possibilités qui les motiveront encore davantage. Ils peuvent, par exemple, être invités à collaborer à une publication ou à se rendre dans d'autres régions pour participer au lancement de nouveaux projets.

## LE SOUTIEN À TOUS LES NIVEAUX

Il peut être difficile de participer à la mise en œuvre de projets novateurs, surtout au début lorsqu'il existe de fortes possibilités de « turbulences ». La stratégie d'application doit donc beaucoup jouer sur la mise en place d'un système de soutien pour les principaux acteurs. La formation d'équipes de coordonnateurs est évidemment fort utile à cet égard, mais il nous a semblé judicieux d'inciter les participants à envisager, sous un angle stratégique, d'autres sources possibles de soutien. Il est en particulier vital de s'assurer la bienveillance des personnes et des organismes « qui comptent » dans la communauté, de façon à éviter, à tout le moins, qu'ils s'opposent activement au projet. La création de réseaux de communication, offi-

ciels et officieux, est un excellent moyen de favoriser un sentiment de participation aux activités du projet.

## Quelques réflexions en guise de conclusion

Lorsqu'a été lancé le projet de l'UNESCO « Les besoins spéciaux en classe », un certain nombre de collègues doutaient qu'un même manuel de formation puisse être utilisé dans différents pays. Ils craignaient que, du fait de facteurs contextuels et culturels, le contenu d'un tel guide soit inadapté dans de nombreux pays. À certains égards, ils avaient bien entendu raison. Si nous devons élaborer un manuel de formation dont l'emploi exige qu'on en respecte rigoureusement le contenu, ce manuel ne serait utilisable que dans un petit nombre de situations. C'est l'une des raisons pour lesquelles nous avons choisi de privilégier le processus plutôt que le contenu. Le manuel de l'UNESCO sert à provoquer des réponses appropriées à des situations particulières, plutôt qu'à encourager l'adoption de recettes toutes faites importées d'ailleurs.

C'est sans doute là le résultat le plus important de la recherche associée au projet. Nous avons appris que la formation pédagogique a le plus de chance de s'améliorer lorsque des groupes d'individus examinent ensemble leurs expériences et leurs points de vue. C'est dans ces conditions que naissent la créativité et l'innovation.

Ceux qui souhaitent lancer des projets novateurs dans le domaine de l'éducation ne doivent donc jamais oublier que ce sont les gens qui comptent le plus. La meilleure stratégie consiste à constituer des réseaux de collègues que l'on encouragera à collaborer au succès de l'innovation. Ceux-ci peuvent s'inspirer d'idées et de matériels venus d'ailleurs, mais c'est de la conjugaison de leurs propres efforts que viendra l'amélioration. Selon nous, ce message vaut de la même manière pour les initiatives régionales, nationales et orientées vers l'école.

## Note

1. Voir Lena Saleh, *Manuel pour la formation des enseignants : les besoins éducatifs spéciaux en classe*. Paris, UNESCO, 1995.

## Autres références

On trouvera dans les publications suivantes un compte rendu et une analyse détaillée du projet de l'UNESCO sur la formation des enseignants, « Les besoins spéciaux en classe ».

Ainscow, M. « Teacher education as a strategy for developing inclusive schools » [La formation des maîtres, stratégie pour développer l'école inclusive]. Dans : Slee, R. (dir. publ.). *Is there a desk with my name on it ? The politics of integration* [Y a-t-il un pupitre avec mon nom dessus ? La politique en matière d'insertion]. Londres, Falmer, 1993.

- « Beyond special education : some ways forward » [Au-delà de l'éducation spéciale : quelques façons d'aller de l'avant]. Dans : Visser, J. ; Upton, G. (dir. publ.). *Special education in Britain after Warnock* [L'éducation spéciale en Grande-Bretagne après le rapport Warnock]. Londres, Fulton, 1993.
- « Teacher education and special needs : some lessons from the UNESCO project "Special needs in the classroom" » [La formation des maîtres et les besoins spéciaux : quelques leçons tirées du projet de l'UNESCO « Les besoins spéciaux en classe »]. Dans : Mittler, P. et al. (dir. publ.). *Special needs education (World yearbook of education)* [Les besoins éducatifs spéciaux (Annuaire mondial de l'éducation)]. Londres, Kogan Paul, 1993.
- *Special needs in the classroom : a teacher education guide* [Les besoins spéciaux en classe : guide de la formation des maîtres]. Londres, Jessica Kingsley/UNESCO, 1994.
- « Supporting international innovation in teacher education » [Soutenir l'innovation internationale en matière de formation des maîtres]. Dans : Bradley, H. W. et al. (dir. publ.). *Developing teachers, developing schools* [Former des maîtres, développer les écoles]. Londres, Fulton, 1994.
- Ainscow, M. ; Echeita, G. « Necesidades especiales en el aula : un proyecto de la UNESCO » [Les besoins spéciaux en classe : projet de l'UNESCO]. *Cuadernos de pedagogía* (Barcelone), n° 226, p. 60-62, 1994.
- Ainscow, M. ; Echeita, G. ; Duk, C. « Necesidades especiales en el aula : una iniciativa de la UNESCO para la formación del profesorado en el ámbito de la integración escolar » [Les besoins spéciaux en classe : initiative de l'UNESCO en faveur de la formation des maîtres dans le contexte scolaire intégré]. *Aula de innovación educativa* (Barcelone), n° 31, p. 70-78, 1994.
- Ainscow, M. ; Jangira, N. K. ; Ahuja, A. « Responding to special needs through teacher development » [Répondre aux besoins spéciaux en formant des maîtres]. Dans : Zinkin, P. ; McConachie, H. (dir. publ.). *Disabled children and developing countries* [Enfants handicapés et pays en développement]. Londres, MacKeith Press, 1995.
- Jangira, N. K. ; Ahuja, A. *Effective teacher training : co-operative learning based approach* [La formation efficace des maîtres : approche basée sur l'apprentissage en coopération]. New Delhi, National Publishing House, 1992.

---

# L'ÉDUCATION DES ÉLÈVES

---

## AYANT DES BESOINS SPÉCIAUX :

---

### ÉGALITÉ ET ACCÈS

---

*M a r g a r e t C . W a n g*

---

#### **Introduction**

Incontestablement, l'une des tâches les plus urgentes de ceux qui sont chargés d'améliorer l'éducation durant cette décennie est de déterminer comment satisfaire au mieux les besoins éducatifs des catégories d'élèves de plus en plus diverses que les établissements scolaires ont pour mission de former, notamment des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux. Il est clair qu'une restructuration des établissements scolaires est en cours afin que ceux-ci soient mieux à même de dispenser un enseignement aux enfants qui nécessitent un soutien éducatif et des services connexes plus importants. Un élément clé de ce processus de restructuration a été ce que l'on a appelé « l'insertion progressive » ; autrement dit, l'augmentation graduelle du nombre et de la proportion d'enfants ayant des besoins spéciaux qui bénéficient d'une « éducation spéciale » en étant insérés dans des classes et des établissements scolaires ordinaires (Hegarty, 1993 ; Wang, Walberg et Reynolds, 1992 ; Will, 1986 ; Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, 1990). Certains éducateurs considèrent que les progrès sont trop lents et que l'insertion est trop limitée, alors que d'autres la jugent trop rapide et contestable dans son prin-

---

*Margaret Wang (États-Unis d'Amérique)*

Professeur de psychopédagogie, Mme Wang est la fondatrice et l'actuelle directrice du Center for Research in Human Development and Education (CRHDE) de l'Université Temple, centre de recherche et de développement interdisciplinaire à vocation très large qui s'intéresse essentiellement au développement de l'être humain et aux domaines éducatifs apparentés. Mme Wang a acquis une renommée nationale et internationale pour ses recherches sur les différences entre les apprenants et sur l'apprentissage scolaire, aussi sur la motivation des élèves, la mise en œuvre et l'évaluation de programmes scolaires novateurs qui tiennent compte de la diversité des élèves. Elle est l'auteur de plusieurs ouvrages et articles traitant de l'éducation spéciale et des enfants à risque.



cipe. On s'accorde toutefois à reconnaître que, compte tenu de la nécessité de fournir des services d'éducation « spéciale » intégrée de haute qualité, un solide travail d'équipe s'impose pour mettre tout le savoir des éducateurs au service de l'objectif de l'égalité des chances en matière d'apprentissage scolaire.

Au vu des progrès récents de la théorie et de la recherche, ainsi que des innovations introduites dans les méthodes, deux approches nouvelles d'une éducation spéciale efficace semblent se dégager. La première consiste à faire progresser de façon modérée l'apprentissage des enfants ayant des besoins spéciaux et d'éviter leur placement dans des institutions spécialisées en cherchant, au contraire, à les insérer presque tous dans des classes normales aux côtés d'enfants qui n'ont pas de besoins spéciaux. La seconde démarche a pour but de pousser le plus possible tous les enfants, y compris et surtout ceux ayant des besoins spéciaux, et d'utiliser des méthodes efficaces sur le plan pédagogique orientées directement vers la classe et le foyer qui sont les lieux où l'apprentissage se fait.

Nous nous proposons dans cet article d'examiner ce qu'implique la mise en œuvre de la seconde de ces démarches et comment les méthodes ayant fait leurs preuves peuvent être mises à profit dans une approche des services d'éducation spéciale fondée sur l'insertion.

## **Les progrès de la théorie et de la recherche**

Pendant les deux dernières décennies, les types d'informations disponibles sur les élèves et leur apprentissage ont fait apparaître des changements importants sur le plan conceptuel. Entre autres progrès notables, on admet plus volontiers que certaines caractéristiques individuelles ou liées à l'apprentissage sont modifiables (Bloom, 1976). Voici quelques variables qui ne sont plus considérées comme statiques : les caractéristiques familiales, telles que les attentes parentales et la participation de la famille (Bempechat, 1991 ; Davis, 1991 ; Iglesias, 1993) ; la cognition et les processus d'apprentissage (Segal, Chipman et Glaser, 1985 ; Sternberg, Okagaki et Jackson, 1990) ; et la motivation des élèves et le rôle joué par ces derniers dans leur propre apprentissage (Corno et Kanfer, 1993 ; Schunk, 1984 ; Wang et Palincsar, 1989). Une fois admise la nature modifiable de ces caractéristiques de l'apprenant, on s'est attaché à rechercher les moyens de modifier les processus psychologiques et les opérations cognitives auxquels recourent les élèves, de remodeler les cadres d'apprentissage et les stratégies pédagogiques pour qu'ils soient adaptés aux programmes d'enseignement et à des normes (« les occasions d'apprendre » ou l'accès à l'enseignement) qui prennent bien en compte les différences entre les apprenants (Wang, 1992).

## **Comment les établissements scolaires font face à la diversité des élèves**

Malgré les progrès de la théorie et de la recherche sur les différences entre individus dans le processus d'apprentissage et sur les pédagogies efficaces, ces nouvelles

connaissances n'ont guère eu d'impact sur la manière dont les établissements scolaires font face à la diversité des élèves. Quoique bien intentionnés, les programmes « spéciaux » destinés à apporter un soutien pédagogique supplémentaire n'ont généralement pas permis à leurs bénéficiaires d'atteindre les niveaux de résultats dont on considère qu'ils sont de bons indicateurs de l'égalité en matière d'éducation (Gartner et Lipsky, 1987 ; Reynolds et Ainscow, 1994 ; Saleh, 1995 ; Walberg, 1993 ; Wang, Reynolds et Walberg, 1994). De nombreux élèves ont du mal à réussir sur le plan scolaire et ils ont besoin d'un soutien plus efficace que celui qu'ils reçoivent actuellement.

La façon dont les différences individuelles sont définies et les données élaborées, ainsi que l'utilisation qui est faite de ces informations pour orienter la prise de décisions en matière d'éducation sont à l'origine de graves problèmes. Actuellement, face à la diversité des processus d'apprentissage et des besoins des élèves exigeant un soutien pédagogique, les différences observées sont généralement classées ou étiquetées en recourant à des expressions telles que « enfant à risque », « enfant issu d'un milieu défavorisé en difficulté scolaire », « enfant ayant des difficultés d'apprentissage » ou « enfant souffrant de troubles sociaux ou affectifs ». Ces expressions sont péjoratives à l'égard des élèves concernés et n'apportent aucun élément d'information qui aide les maîtres et les administrateurs à appliquer le programme et à assurer les services d'enseignement.

Trop souvent, la mise en œuvre et le financement des programmes d'éducation spéciale sont déterminés en fonction de variables d'intrant, telles qu'une « déficience » observée chez l'enfant, sans qu'on prête guère attention aux résultats. Autrement dit, les élèves sont inscrits dans des programmes spéciaux en fonction des différences perçues dans leurs caractéristiques d'apprentissage au moment de leur admission. Les programmes destinés aux élèves ayant des « besoins spéciaux » se caractérisent souvent par un programme scolaire limité et une démarche pédagogique simple qui « minimise les problèmes » (Scardamalia et Bereiter, 1989). Le maintien de l'ordre en classe, la limitation du programme à l'acquisition de mécanismes simples et la réduction du nombre de cas d'indiscipline soumis au principal ont parfois paru des objectifs suffisants. On note une tendance à sérieusement négliger les sujets fondamentaux, et beaucoup d'éléments portent à croire que les élèves reçoivent en fait un enseignement plus limité lorsqu'ils suivent des programmes conçus pour répondre à leurs besoins éducatifs spécifiques (Allington et Johnston, 1986 ; Haynes et Jenkins, 1986).

Les approches classiques de la diversité des élèves aggravent souvent les problèmes d'apprentissage des enfants. À ce propos, un auteur a parlé de « l'effet Matthew » (Stanovich, 1984). Les élèves dont les progrès s'avèrent limités dès les premiers stades de l'apprentissage des matières fondamentales, comme la lecture, tendent à montrer des difficultés d'apprentissage de plus en plus grandes au fil des ans. Ainsi, on a estimé que les élèves les plus faibles au milieu du cycle élémentaire lisent dix fois moins de mots par jour à l'école que les élèves du même âge qui appartiennent à un groupe très fort en lecture (Reynolds, 1989).

L'effet Matthew a aussi été mis en évidence dans les recherches portant sur les attentes des enseignants. On s'est aperçu, par exemple, que les maîtres donnent généralement moins d'informations sur leur travail aux élèves ayant des besoins spéciaux, les interrogent moins souvent ou leur laissent moins de temps pour répondre (Cooper, 1983). De telles différences dans les démarches éducatives défavorisent les groupes visés et elles ont aggravé — et non atténué — le problème de l'échec scolaire pour un nombre alarmant d'élèves.

Ainsi, en s'efforçant d'assurer l'égalité des chances en matière d'éducation sans assurer l'égalité d'accès à un programme commun, on perpétue les inégalités sous une forme plus subtile. Les établissements scolaires ne peuvent résoudre le problème de l'égalité en se contentant d'offrir des programmes spéciaux aux élèves. La pratique consistant à compenser les différences entre les élèves en instituant des exigences différentes de niveau afin que certains élèves puissent réussir plus facilement ne saurait être acceptée comme un indicateur d'égalité en matière d'éducation.

Si l'on veut que tous les élèves acquièrent une bonne éducation de base en ayant accès à un programme d'enseignement commun, il faut profondément modifier, du point de vue conceptuel et structurel, les solutions adoptées par les établissements scolaires pour répondre à la diversité des besoins des élèves. À certains élèves, par exemple, il faut davantage de temps et un soutien pédagogique plus important pour assimiler le programme commun, tandis qu'à d'autres, plus rapides, une intervention pédagogique directe moindre s'impose. Par conséquent, pour assurer à tous les enfants l'égalité des chances en matière d'apprentissage scolaire, notamment à ceux ayant des besoins éducatifs spéciaux, il faut abandonner les systèmes figés pour les remplacer par des systèmes adaptables qui garantiront à chaque élève les mêmes « possibilités d'apprendre ».

## Les améliorations possibles

Grâce aux travaux de recherche récents, ainsi qu'au savoir pratique tiré de la mise en œuvre de programmes novateurs dans les établissements scolaires, nous sommes aujourd'hui bien mieux à même de comprendre ce qu'est un enseignement efficace et comment l'acquisition des connaissances par l'élève peut être améliorée. D'après ces travaux, il existe des moyens d'enseigner et d'assurer les services d'appui associés qui sont nettement supérieurs à ceux traditionnellement utilisés. En exploitant les nombreux résultats des recherches menées sur « l'efficacité » au cours des deux dernières décennies, on peut imaginer toutes sortes de programmes expérimentaux qui permettraient aux établissements scolaires de mieux faire face à la diversité des élèves et de leur donner des chances égales de réussir (voir Ainscow, 1991 ; Hegarty, 1993 ; Wang, Reynolds et Walberg, 1987-1991).

Bien qu'un certain nombre de méthodes et de programmes novateurs soient actuellement mis en œuvre et puissent être reproduits ou développés, les cas d'application systématique des résultats et des conclusions de la recherche de ces vingt dernières années sur l'enseignement efficace et l'efficacité de l'école restent très

rares. Le personnel enseignant et les décideurs ont été nombreux à souhaiter disposer d'une information systématique qui réponde aux questions qu'ils se posent en matière de conception et d'application des programmes. Actuellement, rares sont les données disponibles sous une forme utilisable qui seraient susceptibles d'aider les écoles au niveau local à choisir des programmes et des stratégies concrètes pour répondre à leurs besoins spécifiques dans ces domaines.

Si l'on veut que la majorité des écoles appliquent systématiquement des méthodes d'une efficacité avérée et conçoivent des programmes novateurs, il faudra constituer une base d'informations sur l'efficacité de l'école et les facteurs dont dépend la mise en œuvre efficace des programmes. Les écoles et les établissements apparentés à vocation sociale sont actuellement aux prises avec deux tâches difficiles. Tout d'abord, ils doivent parvenir, malgré les difficultés, à obtenir des informations sur la conception, les conditions d'application et l'efficacité des programmes et des méthodes à caractère novateur. Ensuite, ils doivent définir les critères sur lesquels ils s'appuieront pour décider en connaissance de cause si tels ou tels programmes, telles ou telles méthodes sont applicables et compatibles dans leur cas et correspondent le mieux à leurs besoins. Pareille base de données fait actuellement cruellement défaut.

## **Les facteurs qui aident les élèves à apprendre**

L'objectif prioritaire, si l'on veut rendre meilleure la façon dont les élèves apprennent, en particulier ceux dont les résultats sont « limites », est d'améliorer l'efficacité de l'enseignement de telle sorte que tous les enfants suivant le tronc commun atteignent un niveau normal de connaissances. Les élèves ayant des besoins spéciaux, comme les autres élèves, ont simplement besoin de recevoir un enseignement « de qualité » ou d'une efficacité avérée qui leur permette d'obtenir de meilleurs résultats. Il se peut cependant qu'ils nécessitent un enseignement renforcé et plus intensif ; l'important, c'est qu'ils n'ont pas besoin d'un autre type d'enseignement. Il faut leur donner ce soutien dès le début de leur scolarité, puis tout au long de leurs études. Il faut aussi leur donner les enseignants les plus compétents.

Wang, Haertel et Walberg (1993) ont procédé récemment à une méta-analyse des variables qui influent sur l'apprentissage. Ils ont mis en évidence vingt-huit catégories de variables ayant une telle influence. Leur étude montre que ce sont les facteurs directs qui ont de loin les effets les plus importants. Ces facteurs sont notamment les suivants : compétences cognitives, motivation et comportement des élèves ; gestion et atmosphère de la classe, relation enseignant-élève ; qualité et volume de l'enseignement dispensé ; encouragement parental et soutien dont l'élève bénéficie chez lui.

Les variables qui ne sont pas directement liées à l'apprentissage, notamment la culture propre à l'établissement, le processus de décision enseignant-administrateur, l'influence de la communauté et le groupe de pairs fréquentés par l'élève en dehors de l'école, ont une influence relativement modérée. Les variables qui sont très éloignées du contexte d'apprentissage sont celles qui ont le moins d'impact,

encore que de nombreux décideurs s'intéressent actuellement à la restructuration de l'éducation à des niveaux d'organisation plus lointains. Citons, parmi ces variables : les caractéristiques de l'effectif de l'école et de la population du district ; les politiques adoptées au niveau national et celles suivies par l'école.

Le tableau 1 présente des exemples de variables appartenant à ces vingt-huit catégories.

TABLEAU 1. Vingt-huit catégories de variables qui influencent l'apprentissage scolaire

| Catégorie/sous-catégorie   | Exemple de variable   |
|--|---|
| L'aptitude de l'élève dépend de diverses composantes : sexe, antécédents scolaires et diverses caractéristiques d'ordre social, comportemental, cognitif et affectif ou liées à la motivation.   |   |
| 1. Processus métacognitifs   | Contrôle de la compréhension (planification et contrôle de l'efficacité des actions entreprises et des résultats recherchés ; expérimentation, révision et évaluation des stratégies d'apprentissage)                           |
| 2. Processus cognitifs   | Niveau de connaissances scolaires spécifiques dans la discipline enseignée  |
| 3. Caractéristiques sociales et comportementales   | Comportement positif, non perturbateur  |
| 4. Caractéristiques affectives et liées à la motivation  | Attitude à l'égard de la matière enseignée  |
| 5. Capacités psychomotrices  | Capacités psychomotrices sollicitées par la discipline enseignée  |
| 6. Caractéristiques individuelles de l'élève   | Sexe et situation socio-économique  |
| L'enseignement dispensé en classe et l'atmosphère qui y règne recouvrent les variables suivantes : procédures et pratiques suivies en classe ; caractéristiques de l'enseignement dispensé ; gestion de la classe ; contrôle de la progression de l'élève ; qualité et quantité de l'enseignement dispensé ; relation élève-enseignant ; et atmosphère régnant dans la classe. |   |
| 7. Gestion de la classe  | Maintien de la vigilance du groupe (l'enseignant recourt à des stratégies d'interrogation-récitation qui appellent la participation active de tous les élèves)  |
| 8. Relation élève-enseignant   | Réaction positive de l'élève aux questions de l'enseignant<br>Interactions sociales avec l'enseignant et ses camarades de classe  |
| 9. Volume de l'enseignement  | Temps consacré à une tâche donnée (temps que les élèves consacrent effectivement à l'apprentissage)   |
| 10. Atmosphère régnant dans la classe  | Cohésion de la classe (les membres de la classe entretiennent des relations amicales ; ils ont les mêmes centres d'intérêts et valeurs, et l'accent est mis sur l'importance de la coopération dans la poursuite des objectifs) |
| 11. Relation élève-maître  | Interrogations fréquentes auxquelles les élèves doivent donner des réponses écrites et orales longues et développées (pas de réponses brèves)   |
| 12. Évaluation de la classe  | L'évaluation fait partie intégrante de l'enseignement et elle est fréquente   |
| 13. Enseignement dispensé en classe  | Enseignement direct clair et structuré  |

| Catégorie/sous-catégorie   | Exemple de variable  |
|--|--|
| 14. Organisation des activités de la classe  | Établissement d'une routine efficace pour la classe, ainsi que des règles et procédures à suivre dans les activités de soutien et la communication |
| Le contexte recouvre les variables suivantes : caractères généraux de la communauté ; attitudes culturelles des pairs ; soutien et participation des parents ; et temps que les élèves consacrent à des activités extrascolaires comme regarder la télévision, lire pour se divertir et faire leurs devoirs.   |  |
| 15. Soutien apporté par le milieu familial-les parents   | Participation des parents qui veillent à ce que l'élève fasse ses devoirs  |
| 16. Groupe des pairs   | Niveau des aspirations scolaires des pairs   |
| 17. Influence de la communauté   | Niveau socio-économique de la communauté   |
| 18. Loisirs en dehors de l'école   | Participation de l'élève à des clubs et à des activités extrascolaires   |
| La conception du programme se réfère aux dispositions matérielles et organisationnelles prises pour assurer l'enseignement, ce qui englobe les variables suivantes : stratégies spécifiques prévues dans le programme scolaire et caractéristiques des matériels pédagogiques.   |  |
| 19. Conception du programme scolaire   | Le matériel pédagogique comprend des organisateurs avancés   |
| 20. Caractères généraux du groupe auquel est enseigné le programme   | Taille du groupe d'élèves (classe entière, petit groupe, enseignement individualisé)   |
| 21. Programme scolaire et pédagogie  | Harmonisation des objectifs, des contenus, de la pédagogie, des devoirs des élèves, et évaluation  |
| L'organisation de l'école fait référence à la culture, l'atmosphère, les politiques et les pratiques propres à un établissement scolaire donné et recouvre les variables suivantes : caractéristiques de l'effectif de l'école ; catégorie à laquelle appartient l'établissement (public ou privé) ; ressources disponibles pour financer certaines catégories de programmes ; variables intéressant la prise de décisions au niveau de l'établissement ; et politiques et pratiques de l'école. |  |
| 22. Culture propre à l'établissement   | Importance accordée à la réussite scolaire dans l'ensemble de l'établissement et reconnaissance de celle-ci  |
| 23. Enseignant-administrateur  | Participation active du principal à la prise de décisions concernant l'enseignement  |
| 24. Politique de participation des parents   | Participation des parents à l'amélioration et à la mise en œuvre des programmes éducatifs  |
| 25. Caractéristiques de l'effectif de l'établissement  | Taille de l'établissement  |
| 26. Politiques appliquées par l'établissement  | Politique explicite de discipline dans tout l'établissement  |
| Les caractéristiques du district et de l'État recouvrent les variables suivantes : gestion publique et administration ; politiques adoptées au niveau national en matière de programmes et de manuels scolaires ; contrôle et niveau exigé pour l'obtention d'un diplôme ; délivrance des certificats d'aptitude à l'enseignement ; conditions d'emploi des enseignants ; et variables concernant les questions administratives et fiscales au niveau du district.                               |  |
| 27. Politiques adoptées au niveau de l'État  | Délivrance des certificats d'aptitude à l'enseignement   |
| 28. Caractéristiques de la population du district  | Taille du district scolaire  |
| Source : Wang, Haertel et Walberg, 1993, p. 74-79.   |  |

Le tableau 2 énumère vingt variables extraites des vingt-huit catégories générales, qui sont considérées comme celles ayant l'impact le plus important sur l'acquisition de connaissances par les enfants dans les établissements d'enseignement élémentaire et secondaire (Reynolds, Wang et Walberg, 1992). Les onze premières se rapportent à la pédagogie, les trois suivantes au contexte (toutes font intervenir la participation des parents) et les six dernières correspondent à des caractéristiques des élèves qui sont liées à l'apprentissage.

TABLEAU 2. Variables jugées les plus importantes pour l'apprentissage des enfants par un groupe de douze experts

| Catégorie / sous-catégorie                             | Exemple de variable   |
|--|---|
| Pédagogie  | <p>Temps consacré à la tâche<br/>(temps effectivement consacré par l'élève à un apprentissage)</p> <p>Temps consacré à l'enseignement direct des savoirs fondamentaux en lecture</p> <p>Temps consacré à l'enseignement direct des savoirs fondamentaux en mathématiques</p> <p>Fréquence des informations données aux élèves sur leur performance</p> <p>Contrôle de la compréhension par l'enseignant<br/>(planification ; contrôle de l'efficacité des actions ; expérimentation, révision et évaluation des stratégies d'apprentissage)</p> <p>Véritable encouragement des élèves à se prendre en charge et stratégies efficaces d'apprentissage métacognitif</p> <p>Enseignement clair, structuré et direct</p> <p>Définition claire des objectifs à atteindre quant à la maîtrise des contenus et respect de ces objectifs</p> <p>Réaction appropriée de l'enseignant aux réponses correctes et incorrectes</p> <p>Niveau de difficulté approprié de la tâche demandée (les élèves sont stimulés)</p> <p>Atmosphère de sécurité et d'ordre dans l'école</p> |
| Éléments extérieurs à l'école                          | <p>Expression parentale d'affection pour l'enfant</p> <p>Intérêt parental pour le travail de l'élève</p> <p>Attentes parentales sur le plan de la réussite scolaire</p>   |
| Caractéristiques des élèves                            | <p>Recours à l'autorégulation et à des stratégies métacognitives</p> <p>Niveau de capacité en lecture</p> <p>Attitude à l'égard de l'école</p> <p>Attitude à l'égard des enseignants</p> <p>Motivation pour poursuivre des études</p> <p>Niveau des connaissances scolaires générales</p>   |
| Source : Reynolds, Wang et Walberg, 1992, p. 6-10, 33. |   |

La variable classée en tête de cette liste est le temps consacré à « la tâche », c'est-à-dire le temps que l'élève consacre effectivement à un apprentissage. Le temps est le facteur le plus fréquemment observé dans les recherches sur l'apprentissage. Pour bien apprendre, les élèves doivent consacrer du temps à l'acquisition de savoirs. Cela signifie que les parents et les maîtres doivent d'une façon ou d'une autre obliger les enfants à consacrer un certain temps à l'apprentissage. Les choses sont grandement facilitées, naturellement, si d'autres conditions favorables à l'apprentissage sont aussi systématiquement réunies. Actuellement, nous ne gérons pas notre temps assez bien ou avec suffisamment de méthode. Haynes et Jenkins (1986), par exemple, ont montré que les élèves qui bénéficient d'un placement partiel dans une classe-ressource d'éducation spéciale pour recevoir un enseignement « spécial » ou un autre type de soutien ne consacrent souvent pas plus de temps à l'étude effective des matières dans lesquelles ils étaient censés recevoir un enseignement renforcé que s'ils étaient restés à plein temps dans leur classe ordinaire. Allington et McGill-Franzen (1989) sont parvenus à des conclusions analogues.

Supposons que les psychologues mesurent le temps que les élèves consacrent effectivement à un apprentissage au lieu de leur faire passer des tests pour déterminer leur quotient intellectuel (QI), et qu'ils consultent les parents et les maîtres pour que les enfants utilisent mieux leur temps. Supposons également que les maîtres aient appris à gérer les situations pédagogiques avec l'aide d'enseignants spécialisés ayant quitté pour cela leur domaine respectif. Les spécialistes proposent un enseignement intensif individualisé ou en petit groupe aux élèves qui ont le plus besoin d'une aide directe pour acquérir les mécanismes de base. Toujours selon ce scénario, si l'on suit les variables énumérées dans le tableau 2, on peut imaginer des enseignants — travaillant au sein d'équipes réduites — qui évaluent souvent, au niveau individuel et collectif, les performances de leurs élèves en classe, assurent la rétroaction nécessaire, vérifient que chaque élève a bien compris les différents éléments du programme et encouragent réellement des stratégies d'apprentissage métacognitif.

Les auteurs de notre enquête (Reynolds, Wang et Walberg, 1992) démontrent que les maîtres d'enfants favorisés, d'enfants défavorisés et d'enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux sont unanimes à reconnaître que l'application des principes énumérés dans le tableau 2 contribuent grandement à améliorer l'acquisition des connaissances. Les principes pédagogiques à appliquer aux élèves issus de milieux économiquement défavorisés, aux enfants de migrants ou aux élèves de l'éducation spéciale ne sont pas différents. Incontestablement, respecter les principes fondamentaux d'un enseignement efficace qui donne à tous les enfants la possibilité de réussir en suivant le programme commun est particulièrement important dans le cas des élèves qui n'ont pas eu une bonne scolarité jusque-là. Pourtant, ces principes n'ont pas été suivis dans l'éducation spéciale.

Il ressort clairement des recherches et des observations des spécialistes de l'éducation qu'il serait beaucoup plus facile de faire le diagnostic des problèmes d'apprentissage si l'on s'intéressait de près à ces mêmes variables afin d'améliorer l'enseignement. On pourrait, par exemple, étudier individuellement les élèves pour



déterminer l'efficacité avec laquelle ils gèrent leur temps, la mesure dans laquelle ils sont capables de pratiquer l'autogestion, d'utiliser des stratégies métacognitives ou de faire preuve de méthode en classe, dans quelle mesure leurs parents les soutiennent dans le domaine scolaire, etc. Enseignants, administrateurs et décideurs peuvent influencer sur tous ces facteurs.

Alors que nous nous efforçons d'insérer les enfants ayant des besoins spéciaux dans des classes ordinaires et que les enseignants et les spécialistes de toutes disciplines s'associent pour assurer un travail d'équipe, nous devrions fonder notre action sur ces principes fondamentaux qui visent à garantir à tous les élèves des chances égales d'apprendre. On peut renforcer ces principes en amenant les parents à les appliquer à la maison. Les établissements scolaires qui accueillent un grand nombre d'élèves vivant dans des situations à haut risque ont besoin de multiples formes de soutien, mais peu de progrès pourront être faits dans le domaine de l'apprentissage des enfants tant qu'ils n'appliqueront pas rigoureusement les principes importants d'un enseignement et d'un apprentissage efficaces.

## **Conclusion : conséquences du point de vue de l'action**

Pour donner réellement à tous des chances égales quant aux résultats, nous devons revoir complètement nos définitions de l'équité dans le domaine de l'éducation. Il est fondamental à cette fin de reconsidérer notre façon d'envisager les différences entre élèves, la finalité que nous prêtons à l'enseignement élémentaire et secondaire, et le mode d'organisation que nous avons choisi de donner aux écoles. Si l'on admet que la réussite scolaire est à la portée de chacun dès lors qu'une démarche pédagogique appropriée a été adoptée, la principale tâche qui incombe à l'école est de créer un cadre d'apprentissage qui garantisse à tous les élèves une certaine égalité des chances dans le domaine scolaire. Il faudrait commencer par repérer les pratiques qui compromettent l'égalité d'accès au programme et celles qui la favorisent.

Les recherches que nous avons évoquées dans cet article montrent qu'il existe un vaste corpus de connaissances sur les méthodes nouvelles et efficaces que les écoles peuvent appliquer pour satisfaire les besoins éducatifs des catégories d'élèves de plus en plus diverses qu'elles ont pour mission de former. L'un des principes de base est que l'on peut favoriser la réussite scolaire en assurant des services qui permettent à chaque élève de suivre le tronc commun, tout en mettant à profit les progrès de la théorie et de la recherche sur les pédagogies efficaces. Au lieu d'essayer de déterminer quelque « déficience » chronique chez les élèves qui ont besoin d'un soutien éducatif supplémentaire, les programmes s'adressant aux enfants ayant des besoins particuliers devraient, pour être efficaces, tendre avant tout vers des aménagements qui permettraient à ceux-ci de maîtriser les contenus. Assurer l'égalité des chances dans le domaine scolaire peut donc se définir en fonction de paramètres tels que l'utilisation du temps passé à l'école, la qualité de l'enseignement, le contenu de l'enseignement et l'enseignement en groupes.

Que l'on tente de faire face à la diversité des élèves en adoptant des démarches pédagogiques novatrices ou en recourant à la restructuration, il faut garder à l'esprit un principe essentiel : l'éducation de base est à la portée de tous les élèves s'ils reçoivent un soutien approprié. Si, pour une raison ou pour une autre, des élèves ne parviennent pas à atteindre un ensemble donné d'objectifs éducatifs, il faut leur donner le temps et le soutien éducatif supplémentaires dont ils ont besoin pour y parvenir.

Certes, la mise en œuvre de programmes destinés à promouvoir l'égalité des chances et la responsabilité dans le domaine éducatif est rendue plus complexe par les nombreux obstacles tenant à la programmation, à l'administration, aux attitudes et à la fiscalité auxquels les écoles continueront très certainement à se heurter. Toutefois, les succès obtenus pendant les deux dernières décennies dans la mise en œuvre de nouvelles méthodes d'aménagement de l'enseignement montrent que nombre de ces obstacles peuvent être surmontés. On sait ce qu'il faut faire et comment procéder. La principale difficulté est de déterminer comment articuler les ressources (compétences pédagogiques, aménagements des programmes scolaires, soutien administratif et organisationnel pour la mise en œuvre du programme, par exemple) et les résultats de manière à atteindre simultanément les objectifs d'égalité et de responsabilité. Nous devons utiliser le meilleur de nos connaissances actuelles sur les pédagogies et l'école efficaces et, véritable gageure, répartir les ressources à la disposition des écoles de manière à pouvoir affecter des moyens supplémentaires à la formation des élèves qui ont le plus de mal à suivre, tout en assurant à tous les élèves les meilleures possibilités qui soient de réussir dans leurs études.

## Références

- Ainscow, M. (dir. publ.). 1991. *Effective schools for all* [L'école efficace pour tous]. Londres, David Fulton Publishers.
- Allington, R. L. ; Johnston, P. 1986. « The co-ordination among regular classroom reading programs and targeted support programs » [La coordination des programmes de lecture en classe et les programmes ciblés de soutien]. Dans : Williams, B. I. ; Richmond, P. A. ; Mason, B. J. (dir. publ.). *Designs for compensatory education : conference proceedings and papers* [Plans pour l'éducation compensatoire : compte rendu et documents de conférence]. Washington, D.C., Research and Evaluation Associates, p. 3-40.
- Allington, R. L. ; McGill-Franzen, A. 1989. « Children with reading problems : how we wrongfully classify them and fail to teach many to read » [Les enfants souffrant de problèmes de lecture : de la mauvaise classification que nous en faisons et de notre échec à enseigner la lecture à nombre d'entre eux]. *Spectrum : a journal of school research and information* (Arlington, Virginie), vol. 8, n° 4, p. 3-7.
- Bempechat, J. 1991. *The role of parent involvement in children's academic achievement : a review of the literature* [Le rôle de la participation des parents dans les résultats scolaire des enfants : étude des écrits parus sur le sujet]. New York, Columbia University, Teachers College, ERIC Clearinghouse on Urban Education.

- Bloom, B. S. 1976. *Human characteristics and school learning* [Caractéristiques humaines et apprentissage scolaire]. New York, McGraw-Hill.
- Cooper, H. M. 1983. « Communication of teacher expectations to students » [La communication des attentes de l'enseignant aux élèves]. Dans : Levine, J. M. ; Wang, M. C. (dir. publ.). *Teacher and student perceptions : implications for learning* [Les perceptions du maître et de l'élève : implications pour l'apprentissage]. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, p. 193-211.
- Corno, L. ; Kanfer, R. 1993. « The role of volition in learning and performance » [Le rôle de la volonté en matière d'apprentissage et de résultats]. *Review of research in education* (Washington, D.C.), vol. 19, p. 301-341.
- Davis, D. 1991. « School reaching out : family, school, and community partnerships for student success » [L'école tend les bras : partenariats de la famille, de l'école et de la communauté pour le succès de l'élève]. *Phi delta kappan* (Bloomington, Indiana), vol. 72, n° 1, p. 376-382.
- Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. New York, Commission interinstitutions pour la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous.
- Gartner, A. ; Lipsky, D. K. 1987. « Beyond special education : toward a quality system for all students » [Au-delà de l'éducation spéciale : vers un système de qualité pour tous les élèves]. *Harvard educational review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 57, n° 4, p. 367-395.
- Haynes, M. C. ; Jenkins, J. R. 1986. « Reading instruction in special education resource rooms » [L'enseignement de la lecture dans les salles consacrées à l'éducation spéciale]. *American educational research journal* (Washington, D.C.), vol. 23, n° 2, p. 161-190.
- Hegarty, S. 1993. *L'éducation des enfants et des adolescents handicapés : principes et pratiques*. Paris, UNESCO.
- Iglesias, A. 1993. « Parent programs : past, present, and future practices » [Programmes pour les parents : pratiques d'aujourd'hui, d'hier et de demain]. Dans : Alves-Zervos, K. L. ; Shafer, J. R. (dir. publ.). *Syntheses of research and practice : implications for achieving schooling success for children at risk* [Synthèses de la recherche et de la pratique : conséquences pour l'accomplissement de la réussite scolaire des enfants à risque]. Philadelphie, Temple University, The National Center on Education in the Inner Cities.
- Reynolds, M. C. (dir. publ.). 1989. *Knowledge base for the beginning teacher* [Base des connaissances pour maître débutant]. Oxford, Pergamon Press.
- Reynolds, M. C. ; Ainscow, M. 1994. « Education of children and youth with special need » [L'éducation des enfants et des jeunes ayant des besoins spéciaux]. Dans : Husén, T. ; Postlethwaite, T. N. (dir. publ.). *International encyclopedia of education* [L'encyclopédie internationale de l'éducation]. 2<sup>e</sup> éd. Oxford, Pergamon Press.
- Reynolds, M. C. ; Wang, M. C. ; Walberg, H. J. 1992. « The knowledge bases for special and general education » [Les bases de connaissance pour l'éducation spéciale et l'enseignement général]. *Remedial and special education* (Austin, Texas), vol. 13, n° 5, p. 6-10, 33.
- Saleh, L. 1995. *Manuel pour la formation des enseignants : les besoins éducatifs spéciaux en classe*. Paris, UNESCO.
- Scardamalia, M. ; Bereiter, C. 1989. « Conceptions of teaching and approaches to core problems » [Conceptions de l'enseignement et des approches aux problèmes fondamentaux].

- raux]. Dans : Reynolds, M. C. (dir. publ.). *Knowledge base for the beginning teacher* [Base des connaissances pour maître débutant]. Oxford, Pergamon Press, p. 37-46.
- Schunk, D. H. 1984. « Self-efficacy and academic motivation » [Efficacité personnelle et motivation scolaire]. *Educational psychologist* (Hillsdale, New Jersey), vol. 19, p. 48-58.
- Segal, J. W. ; Chipman, S. F. ; Glaser, R. (dir. publ.). 1985. *Thinking and learning skills ; vol. 1 : relating instruction to research* [Capacités pour la pensée et pour l'apprentissage ; vol. 1 : lier enseignement et recherche]. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Stanovich, K. E. 1984. « The interactive-compensatory model of reading : a confluence of developmental, experimental, and educational psychology » [Le modèle de lecture interactif et compensatoire : rencontre de la psychologie développementale, expérimentale et de l'éducation]. *Remedial and special education* (Austin, Texas), vol. 5, n° 3, p. 11-19.
- Sternberg, R. J. ; Okagaki, L. ; Jackson, A. S. 1990. « Practical intelligence for success in school » [L'intelligence pratique pour la réussite à l'école]. *Educational leadership* (Alexandria, Virginie), vol. 48, n° 1, p. 35-39.
- Walberg, H. J. 1993. « Learning disability revisited » [Les difficultés de l'apprentissage reconsidérées]. *European journal of special needs education* (Londres), vol. 8, n° 3, p. 289-302.
- Wang, M. C. 1992. « Achieving schooling success for all students » [Accomplir la réussite scolaire de tous les élèves]. Dans : Haring, K. A. ; Lovett, D. L. ; Haring, N. G. (dir. publ.). *Integrated lifecycle services for persons with disabilities : a theoretical and empirical perspective* [Services à vie intégrés pour personnes handicapées : perspective théorique et empirique]. New York, Springer-Verlag, p. 122-152.
- Wang, M. C. ; Haertel, G. D. ; Walberg, H. J. 1993. « Synthesis of research : what helps students learn ? » [Synthèse de la recherche : qu'est-ce qui aide les élèves à apprendre ?]. *Educational leadership* (Alexandria, Virginie), vol. 51, n° 4, p. 74-79.
- Wang, M. C. ; Palincsar, A. S. 1989. « Teaching students to assume an active role in their learning » [Apprendre aux élèves à assumer un rôle actif dans leur apprentissage]. Dans : Reynolds, M. C. (dir. publ.). *Knowledge base for the beginning teacher* [Bases des connaissances pour maître débutant]. Oxford, Pergamon Press, p. 71-84.
- Wang, M. C. ; Reynolds, M. C. ; Walberg, H. J. (dir. publ.). 1987-1991. *Handbook of special education : research and practice* [Manuel de l'éducation spéciale : recherche et pratique], vol. 1-4, Oxford, Pergamon Press.
- Wang, M. C. Reynolds, M. C. ; Walberg, H. J. 1994. « What works and what doesn't work : the case for an inclusive system » [Ce qui marche et qui ne marche pas : argument en faveur d'un système inclusif]. Dans : Wong, K. K. ; Wang, M. C. (dir. publ.). *Rethinking policy for at-risk students* [Repenser les politiques pour les élèves à risque]. Berkeley, Californie, McCutchan.
- Wang, M. C. ; Walberg, H. J. ; Reynolds, M. C. 1992. « A scenario for better — not separate — special education » [Scénario pour une éducation spéciale meilleure et non pas séparée]. *Educational leadership* (Alexandria, Virginie), vol. 50, n° 2, p. 35-38.
- Will, M. C. 1986. *Educating children with learning problems : a shared responsibility* [L'éducation des enfants ayant des problèmes d'apprentissage : une responsabilité partagée]. Washington, D.C., U.S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services.

---

# L'ORGANISATION DES ÉTUDES : Y ASSURER ACCÈS ET QUALITÉ GRÂCE À L'INSERTION

---

*Gordon Porter*

---

## **Introduction**

Au Canada, le débat sur l'éducation des élèves ayant des besoins spéciaux bat son plein parmi les éducateurs. De plus en plus, on attend des anciennes méthodes et structures qu'elles s'adaptent pour tenir compte des exigences d'intégration, d'égalité et d'équité. La loi et la politique du pays encouragent de plus en plus, et souvent exigent, l'insertion des élèves ayant des besoins spéciaux dans les écoles ordinaires (province du Nouveau-Brunswick, 1986 ; Porter et Richler, 1990).

L'analyse des problèmes que pose la scolarité des élèves ayant des besoins spéciaux repose sur l'expérience que l'auteur a du modèle d'intégration canadien.

## **Le contexte**

Au Canada, aux États-Unis d'Amérique, les écoles relèvent de la province ou de l'État, qui élaborent les textes de loi et les objectifs pertinents, et arrêtent la politique générale, la structure et le financement de l'éducation. La mission d'instruire

---

### *Gordon Porter (Canada)*

Gordon Porter, ancien maître et directeur d'école, dirige actuellement les services d'appui aux élèves des écoles publiques de Woodstock, Nouveau-Brunswick. Défenseur bien connu pour son action en faveur de l'éducation intégrée, il a contribué à l'élaboration de programmes intégrateurs qui s'adressent à tous les élèves de la région de Woodstock et de la province du Nouveau-Brunswick. M. Porter a donné des cours de formation un peu partout au Canada, ainsi qu'aux États-Unis d'Amérique. Il est actuellement vice-président du Comité de l'éducation intégrée de la Ligue internationale des associations pour les personnes handicapées mentales.

est confiée à un « district scolaire », autrement dit à un groupe d'écoles présentant certains traits concernant le plus souvent l'appartenance à une même communauté ou région géographique. Dans la province canadienne du Nouveau-Brunswick, où j'exerce, les districts scolaires sont organisés en fonction de critères géographiques et linguistiques. La province en compte dix-huit — douze anglophones et six francophones — qui accueillent entre trois mille et quinze mille élèves chacun.

Le district scolaire n° 12, où je travaille, regroupe quatorze écoles accueillant environ cinq mille élèves sur une superficie de sept mille deux cents km<sup>2</sup>. Dans les petites villes et les villages du district, on sait en général fort bien ce que l'école « communautaire » ou « de quartier » doit être pour chaque élève. Dans les districts urbains qui accueillent entre quatre-vingt-dix mille et cent mille élèves, cette notion est plus difficile à cerner.

Dans notre province et notre district, la politique de l'éducation repose sur le principe de l'intégration pleine et entière de tous les élèves (province du Nouveau-Brunswick, 1986 ; School District 12, 1985). Il s'ensuit que tous les enfants, y compris ceux qui souffrent des handicaps les plus graves, doivent, à leur entrée à l'école, se voir garantir une place dans une classe ordinaire. D'autres solutions peuvent à l'occasion se révéler nécessaires, mais elles ne seront mises en œuvre que s'il s'avère qu'elles sont dans l'intérêt de l'élève et lorsque tout aura été fait pour l'insérer dans l'école ordinaire. La plupart des élèves ayant des besoins spéciaux ou souffrant de déficiences fréquentent donc l'école où ils seraient scolarisés s'ils n'étaient pas handicapés, et sont placés dans la même classe que les élèves de leur âge.

On analysera ci-après les principaux facteurs dont dépend l'application de cette politique et qui influent sur les services éducatifs fournis au niveau de la province ou de l'État, ou encore au niveau du district ou de l'école.

## **Les facteurs intervenant au niveau de la province**

### **L'ESPRIT**

En premier lieu, une politique d'insertion suppose que l'on soit résolu à améliorer les stratégies et les programmes, et à mieux utiliser les ressources disponibles. Ce ne sont pas les « élèves atteints d'une déficience » (Skrtic, 1991a) et les moyens de la surmonter qui sont au cœur du problème. Ce sont nos pratiques d'éducateurs professionnels et ce que nous devons faire pour les améliorer.

### **LE FINANCEMENT**

Dans le Nouveau-Brunswick, l'éducation est financée intégralement et directement par le gouvernement provincial, et il n'existe pas d'impôt local à cette fin. Ce mode de financement a été introduit il y a vingt-cinq ans pour garantir la justice fiscale dans toute la province. Le Ministère de l'éducation finance l'« éducation spéciale », ou les « services d'appui aux élèves », en versant une somme forfaitaire par élève à chaque district, en fonction de ses effectifs. Ainsi, avec cinq mille élèves et une

somme de trois cents dollars par élève, le district 12 dispose d'un million et demi de dollars aux fins de l'éducation spéciale.

Cette méthode offre plusieurs avantages. Premièrement, le financement n'est pas lié au handicap dont peut souffrir un élève. L'accent est donc mis moins sur le handicap et plus sur les services de soutien destinés aux enseignants et à tous les élèves qui ont des besoins spéciaux. Deuxièmement, elle n'encourage pas la spécification du handicap, les fonds n'étant pas alloués sur cette base. Elle suppose que chaque école, et partant chaque district, aura besoin de certains services de soutien tout simplement parce qu'il dessert une population scolaire hétérogène.

## Les facteurs intervenant au niveau du district

Ce mode de financement présente un autre avantage en ce qu'il « responsabilise » et l'école et le district. Les administrateurs concernés doivent rendre compte de l'affectation des ressources et chercher en permanence à répondre au mieux aux besoins avec les fonds dont ils disposent. La mise au point des pratiques et des stratégies d'exécution des programmes exige que l'administration fasse preuve d'initiative, et que les programmes et les politiques soient élaborés avec clairvoyance. Le district pourra alors jeter les bases d'une culture d'organisation fondée sur la collaboration et la résolution des problèmes.

### CONDUITE ÉCLAIRÉE DES PROGRAMMES ET DES POLITIQUES

Les administrateurs dotés de responsabilités générales, de même que ceux qui sont chargés du soutien aux élèves, doivent avoir une vision claire et cohérente des programmes du district qu'ils doivent ensuite communiquer aux enseignants et aux autres membres du personnel, aux parents, aux élèves et à la communauté. Énoncer des principes touchant l'éducation des élèves en difficulté auxquels souscrivent les autorités locales est une démarche essentielle si l'on veut assurer la cohésion des politiques et des programmes. L'élaboration de ces politiques et de ces programmes ainsi que leur application gagneront en efficacité.

Dans plusieurs régions du Canada et des États-Unis d'Amérique, le développement de l'éducation spéciale s'est traduit par la mise en place d'administrations et de services parallèles pour l'éducation ordinaire et l'éducation spéciale (Skrtic, 1991b). Dans de nombreux systèmes offrant des services d'éducation spéciale extrêmement élaborés et complets, les écoles ordinaires et les services d'éducation spéciale opèrent séparément, et les liens qui les unissent sont purement théoriques. La mise en place d'un système d'éducation spéciale parallèle a été néfaste, non seulement parce qu'elle entraîne l'exclusion des élèves en difficulté en les privant de contacts avec leurs pairs qui ne sont pas atteints de déficiences, mais aussi en raison de l'effet qu'elle a sur le système ordinaire. Un système éducatif qui confie tous les élèves handicapés ou ayant des problèmes d'apprentissage à une structure pédagogique distincte perd de sa capacité de constituer un tout au service de l'ensemble des élèves (Porter, 1986).

Face au développement généralisé de systèmes duels, on a demandé à maintes reprises une réforme de nature à remédier aux effets négatifs de cette « dissociation » (Stainback et Stainback, 1984 ; Will, 1986 ; Reynolds, Wang, Walburg, 1987 ; Gartner et Lipsky, 1987). Pareille dissociation ne s'est pas produite dans le district 12, en partie à cause du faible niveau de développement de l'éventail type des programmes et des services que comportait généralement l'éducation spéciale en Amérique du Nord au cours des dernières décennies (Porter et Richler, 1990). L'« éducation spéciale » dans ce district est désormais connue sous le nom de « services d'appui aux élèves » et vise avant tout à aider l'équipe pédagogique ordinaire — le maître, le directeur, etc. — à atteindre l'objectif de l'éducation intégrée.

On sait aujourd'hui que les problèmes d'apprentissage sont liés au contexte. Ils existent dans le contexte de la classe où la conception du programme et les stratégies pédagogiques suivies par le maître influent sur l'efficacité des services éducatifs offerts aux élèves en difficulté. L'éducation intégrée ou soucieuse d'insertion suppose que les enseignants, les écoles et la communauté s'attachent à résoudre les problèmes d'une manière qui respecte l'intégrité de l'école en tant qu'organisation et qui ne compromet pas la scolarisation de l'élève atteint d'un handicap.

Les approches traditionnelles de l'éducation spéciale encouragent l'enseignant, en cas de difficultés, à s'en remettre à des spécialistes qui établissent un diagnostic, prescrivent une solution et invariablement préconisent un autre type d'enseignement (Little, 1985), ce qui semble vouloir dire que les maîtres des écoles ordinaires ne sont pas suffisamment qualifiés ou compétents pour dispenser un enseignement à un élève ayant un grave problème d'apprentissage.

La nouvelle conception de l'éducation des élèves en difficulté part du principe que le directeur et le personnel de l'école assument la responsabilité du progrès de tous les élèves (Perner, 1991). Il s'ensuit que le maître doit assumer la responsabilité du progrès de tous les élèves de sa classe. Les recherches montrent clairement que l'idée que l'élève a de lui-même et sa réussite dépendent dans une large mesure de l'attitude et des attentes du maître (Purkey, 1984).

Un programme d'insertion suppose une démarche fondée sur la collaboration et la consultation en lieu et place du modèle traditionnel « évaluation de l'élève → prescription d'une solution → enseignement spécialisé ». Le maître doit être convaincu que les élèves en difficulté ont leur place dans le système éducatif ordinaire et qu'ils peuvent apprendre dans ce contexte. Le tableau 1 illustre ces idées.

TABLEAU 1. Deux approches de la pratique de l'éducation spéciale

| Démarche traditionnelle                             | Démarche intégratrice   |
|---|---|
| Accent mis sur l'élève                              | Accent mis sur la classe  |
| Évaluation de l'élève par un spécialiste            | Analyse des facteurs<br>d'enseignement/d'apprentissage  |
| Diagnostic et prescription d'une solution           | Résolution des problèmes en collaboration   |
| Programme orienté vers l'élève                      | Stratégies à l'intention des maîtres  |
| Placement de l'élève<br>dans un programme approprié | Maintien de l'élève dans une classe ordinaire<br>offrant des possibilités d'adaptation<br>et de soutien |



#### ENCADREMENT ADMINISTRATIF : PRATIQUES ET STRATÉGIES

L'administration et la coordination de la répartition des ressources au niveau du district présentent à divers titres un avantage réel. Cette méthode encourage le district à prendre la responsabilité et la direction du processus éducatif. Les responsables à ce niveau sont des administrateurs expérimentés capables de définir la philosophie et les grandes orientations du programme, et de contribuer à résoudre les problèmes. Une bonne conduite des programmes est une des clés de l'éducation soucieuse d'insertion.

Par ailleurs, l'administration à l'échelle du district permet d'ajuster la répartition des ressources entre les différents établissements. Si le système des subventions par élève peut répondre aux besoins de cinq mille élèves pris dans leur ensemble, il peut ne pas remplir son but lorsqu'il est appliqué arbitrairement à des écoles dont les effectifs oscillent entre soixante-dix et six cents élèves. Cela vaut en particulier dans les cas où la situation change d'année en année et où les élèves changent d'établissement trois ou quatre fois durant leur scolarité. Ainsi, une école peut obtenir un soutien complémentaire une année donnée et le perdre l'année suivante parce qu'il s'est avéré nécessaire d'en faire bénéficier un autre établissement.

#### ÉQUIPES AU NIVEAU DU DISTRICT

L'« équipe d'appui aux élèves » est une composante importante de l'organisation de l'enseignement au niveau du district. Des éducateurs du district compétents et jouant le rôle de collaborateurs-consultants peuvent utilement guider et aider les directeurs, les maîtres et autres catégories de personnel. Ils peuvent aussi faciliter l'accès à des ressources supplémentaires et jouent un rôle important dans la supervision et l'amélioration des programmes. Il faut disposer souvent, au niveau du district, de services de consultants et de spécialistes tels que psychologues et orthophonistes, pour ne citer que ces exemples. Ces spécialistes étant souvent peu nombreux, une politique active de recrutement et d'appui s'impose en la matière.

#### MISE EN COMMUN DES SERVICES AU NIVEAU RÉGIONAL

De nombreux districts partagent des services spécialisés avec des districts voisins, souvent parce qu'ils sont de petite taille, que leurs besoins sont occasionnels et leur budget réduit. Cet arrangement peut être extrêmement bénéfique, en ce qu'il leur permet de fournir à des établissements et à des élèves un service qui, autrement, n'aurait sans doute pas été dans leurs moyens. Cela est vrai en particulier des services de soutien assurés aux quelques élèves souffrant de déficience visuelle ou auditive ou de graves difficultés d'apprentissage. Les spécialistes fournissent des services consultatifs aux districts et des maîtres itinérants y sont affectés, en fonction des besoins identifiés et des ressources disponibles.

Un certain nombre d'organismes et de services communautaires peuvent coopérer avec le district dans divers domaines. Ainsi, les programmes d'interven-

tion précoce et ceux qui sont destinés aux enfants d'âge préscolaire jouent un rôle important dans les services offerts aux jeunes enfants souffrant de déficiences. Cette coopération peut également concerner les programmes de formation professionnelle et de placement sur le marché du travail. Les organismes communautaires peuvent faciliter l'organisation du passage des élèves de l'école au monde du travail et ce passage lui-même. Cette forme de coopération et de partage de l'expérience et des compétences n'a pas de prix.

## L'organisation des services d'appui

### UN NOUVEAU RÔLE POUR L'ÉDUCATEUR SPÉCIALISÉ

Cette nouvelle approche de l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux a bouleversé le rôle du personnel chargé de l'éducation spéciale dans les écoles (Porter, 1991). Les enseignants des classes spéciales et les enseignants consultants sont désormais appelés enseignants de méthodologie et de consultation (« methods and resources teachers » — *M and R teachers*). L'enseignant « M et R » collabore avec le maître de la classe ordinaire en le conseillant et en l'aidant à mettre au point des stratégies et des activités qui favorisent l'insertion des élèves en difficulté dans la classe ordinaire. Il organise diverses activités, qui visent toutes à aider les maîtres à résoudre les problèmes et à trouver les méthodes pédagogiques les plus efficaces. Entrent notamment dans ses fonctions la planification, l'élaboration et l'exécution des programmes, les services d'évaluation et la prescription de solutions, le suivi des programmes, la communication et la liaison, sans oublier l'enseignement lui-même.

Il est essentiel de considérer cet enseignant non pas comme un spécialiste appelé à régler toutes les difficultés rencontrées par le maître, mais comme un homme ou une femme qui peut l'aider à trouver des solutions réalistes aux problèmes qui se posent en classe. L'expérience acquise dans la plupart des districts montre que ceux qui réussissent le mieux dans cette tâche sont les enseignants chevronnés dont la compétence est reconnue par leurs pairs (Porter, 1991). Dans le cadre d'une enquête, la plupart des enseignants « M et R » ont déclaré que leur expérience de l'enseignement dans une classe ordinaire était un élément essentiel de leur crédibilité auprès des autres maîtres. Ces enseignants doivent aussi posséder des connaissances précises concernant l'éducation des élèves en difficulté.

On compte un enseignant « M et R » à plein temps pour cent cinquante à deux cents élèves inscrits dans une école — ce qui représente un accroissement modeste de leur nombre au cours des huit dernières années. Du personnel supplémentaire peut être affecté à un établissement si celui-ci accueille au cours d'une année scolaire donnée un nombre inhabituel d'élèves ayant d'importants besoins éducatifs spéciaux. Mais, dans la plupart des cas, il est possible de répondre à ce besoin en augmentant le nombre d'heures assurées par les maîtres auxiliaires, méthode qui est à la fois plus simple et plus économique.

QUALITÉS ET COMPÉTENCES REQUISES DES ENSEIGNANTS  
DE MÉTHODOLOGIE ET DE CONSULTATION

Le travail de l'enseignant de méthodologie et de consultation étant extrêmement varié, puisqu'il suppose des contacts avec les élèves, les maîtres, les administrateurs et les parents, souplesse et écoute s'imposent. L'enseignant « M et R » a certes un horaire de travail, mais il doit toujours trouver le temps nécessaire pour faire face à des crises ou à des problèmes imprévus.

Il doit amener le personnel de l'école à attendre de bons résultats des élèves souffrant de déficiences. Il doit faire confiance aux maîtres, en veillant à ce que ceux qui n'ont jamais enseigné à des élèves ayant des besoins spéciaux puissent relever, et relèvent, ce défi. Il doit faire preuve de ténacité et continuer à chercher des stratégies propres à aider les maîtres à aider leurs élèves. Et, surtout, il doit arborer une attitude positive et faire preuve d'optimisme.

Les enseignants de méthodologie et de consultation ont une mission très particulière : travailler en équipe, de manière régulière et intensive, avec des maîtres qui peuvent n'avoir qu'une expérience limitée du partage des responsabilités et de la prise de décisions dans leur travail. Ils estiment qu'un bon enseignant « M et R » doit au départ posséder le sens de l'organisation et de la communication, et être déterminé à résoudre les problèmes difficiles. S'il possède ces qualités, il pourra acquérir, par la formation et l'expérience, d'autres compétences qui l'aideront par exemple à organiser des réunions, procéder à des évaluations, élaborer des programmes personnalisés et se familiariser avec le contenu des programmes d'enseignement. Il est donc essentiel qu'il ait la volonté de progresser et de se perfectionner.

## **La formation du personnel au service de l'éducation soucieuse d'insertion**

LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS  
DE MÉTHODOLOGIE ET DE CONSULTATION

Tous les enseignants de ce type suivent deux après-midi par mois des séminaires de formation dont la durée est portée à une journée plusieurs fois au cours d'une période scolaire. À cette occasion, ils entendent des exposés de spécialistes, débattent de questions d'intérêt local ou de politiques, et de stratégies de mise en œuvre. Ils peuvent aussi étudier des moyens de résoudre des problèmes communs qui se posent dans les établissements du district (Porter et Collicott, 1992). Selon eux, le gros avantage de cette formation est qu'ils acquièrent une attitude positive à l'égard du changement, notamment en ce qui concerne les pratiques scolaires. Il est à noter, par ailleurs, qu'ils jouent un rôle de premier plan dans la formation des

maîtres des classes ordinaires aux stratégies d'éducation des élèves ayant des besoins spéciaux.

#### LES MAÎTRES

Dans le Nouveau-Brunswick, le maître est au cœur du processus d'éducation des élèves en difficulté. Cela suppose qu'il approfondisse en permanence ses connaissances et ses compétences, et qu'il en acquière de nouvelles. Aussi, le perfectionnement des maîtres au niveau de l'école et du district joue-t-il un rôle essentiel dans le succès de l'éducation intégrée.

Dans mon district, on a procédé avec les maîtres à une évaluation des besoins pour déterminer les priorités en matière de formation. Cette évaluation a fait apparaître que l'enseignement différencié, l'apprentissage en groupe et la gestion des classes et des effectifs étaient les domaines prioritaires. Le personnel de l'éducation spéciale a également accordé une importance primordiale à la résolution des problèmes en collaboration, à la formation de groupes d'appui mutuel et au tutorat par des pairs.

On a jugé essentiel de mettre au point un plan à long terme pour promouvoir la formation et le perfectionnement du personnel dans ces domaines, puisqu'il fallait changer radicalement les méthodes pédagogiques traditionnelles pour répondre aux besoins éducatifs des élèves en difficulté.

Le perfectionnement du personnel, le règlement des problèmes au niveau de l'école et l'acquisition des compétences dont il est question plus haut supposent l'adoption d'une démarche différente de celle traditionnellement suivie. La formation du personnel doit être organisée et conduite de manière à associer pleinement les maîtres à toutes les étapes du processus (Fullan, 1991a). L'isolement et la concurrence doivent céder le pas à la collaboration. L'environnement scolaire doit renforcer les capacités des maîtres, en les aidant à se considérer et à considérer les autres comme autant d'agents de la solution des problèmes. Les barrières entre les membres du personnel doivent tomber pour que s'instaure un niveau de confiance permettant l'acquisition de connaissances et de compétences, et l'enrichissement de la pratique (Skrtic, 1991b).

### **Autres stratégies de soutien aux maîtres**

#### ÉQUIPES CHARGÉES DE RÉSOUDRE LES PROBLÈMES

Les équipes de pairs chargées de résoudre les problèmes offrent un modèle de soutien fondé sur les points forts de chacun de leurs membres. Cette méthode encourage les maîtres à aider leurs collègues à résoudre des problèmes pédagogiques. Les écoles peuvent y recourir pour assurer un appui efficace, tout en laissant l'initiative aux maîtres eux-mêmes.

S'il existe plusieurs variantes de cette méthode (Chalfant, Pysh et Moultrie, 1979 ; Porter *et al.*, 1991 ; Porter, 1994), toutes s'articulent autour d'un processus

visant à traiter les problèmes qui se posent aux maîtres au moyen d'une approche structurée permettant d'utiliser au mieux le temps. Lorsqu'un maître fait part d'un problème au groupe, les membres de ce dernier proposent toute une série de solutions possibles. Le maître est alors à même de choisir celles qui semblent les plus prometteuses. Un ou plusieurs membres de l'équipe peuvent au besoin assurer un soutien ultérieurement. Cette méthode peut être adaptée en fonction de circonstances données, mais elle doit comprendre la plupart des éléments suivants : le chef d'équipe doit être efficace et pragmatique ; l'équipe doit comprendre au moins trois maîtres volontaires ; l'enseignant doit avoir le choix des options à mettre en œuvre ; il doit y avoir accord sur le suivi et la responsabilité de celui-ci ; l'équipe doit se réunir ultérieurement pour faire le point et être résolue à poursuivre son travail s'il en est besoin.

Ces équipes constituent un outil précieux, qui renforce la capacité de l'école de résoudre les problèmes et permet aux maîtres d'avoir accès directement à une assistance pratique et constructive.

#### PROGRAMMES SCOLAIRES D'INSERTION ET STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES

Le programme scolaire doit être conçu dans l'optique de l'insertion. Cela signifie qu'il doit être commun à l'ensemble des élèves, tout en prévoyant un enseignement différencié et en donnant aux élèves, à tous les niveaux, la possibilité de participer réellement aux activités de la classe. Il doit reposer sur l'organisation d'activités qui leur permettent « d'apprendre en agissant ». Le processus d'apprentissage et le contenu du programme doivent faciliter la collaboration entre élèves et maîtres afin que chaque élève puisse apprendre réellement.

De bonnes pratiques pédagogiques conviennent à tous les élèves, qui tous ont des points forts et des modes d'apprentissage différents. Cela vaut pour les élèves en difficulté comme pour les autres. Il apparaît de plus en plus que les élèves en difficulté ne nécessitent guère de stratégies pédagogiques réellement différentes de celles qui sont employées avec les autres élèves. Ils ont peut-être besoin de davantage de temps et de pratique, ou d'une approche personnalisée.

#### L'ENSEIGNEMENT DIFFÉRENCIÉ

L'enseignement différencié (*multi-level instruction*) (Schulz et Turnbull, 1984) désigne une initiative pédagogique majeure mise en œuvre dans le district n° 12. Il permet au maître de préparer un seul cours, avec des variantes de manière à tenir compte des besoins de chaque élève (Collicott, 1991), au lieu de préparer et d'expliquer plusieurs leçons différentes dans une même classe.

Ce type d'enseignement impose de cerner les principales notions à enseigner au cours de la leçon, de déterminer différentes méthodes de présentation adaptées aux divers modes d'apprentissage des élèves, d'imaginer toute une série de moyens

qui leur permettront de montrer qu'ils ont compris la leçon et d'élaborer une méthode d'évaluation qui tienne compte des aptitudes de chacun.

Cet enseignement différencié constitue, depuis 1989, l'un des principaux axes des activités de perfectionnement des maîtres. On a d'abord initié progressivement le personnel enseignant de chaque établissement à cette méthode. Au départ, les directeurs d'école ont désigné deux ou trois maîtres qui avaient mis en œuvre des programmes d'éducation intégrée avec quelques succès. Ces maîtres étaient en général fort respectés par les autres membres du personnel et disposés à constituer un groupe dont les membres recevraient une formation qu'ils transmettraient ensuite à leurs collègues. Les enseignants de méthodologie et de consultation, les directeurs et leurs adjoints ont, eux aussi, été formés aux principes fondamentaux de l'enseignement différencié.

Chaque établissement a dû ensuite élaborer un plan de formation permanente de tous les maîtres à ce type d'enseignement : ceux-ci ont été formés par petits groupes, puis épaulés et guidés par leurs pairs afin d'approfondir et de perfectionner les compétences nouvellement acquises. Les directeurs et leurs adjoints ont soutenu cette initiative en supervisant et en observant les maîtres ainsi qu'en leur donnant la possibilité de s'informer matériellement des méthodes « qui marchaient » lors de réunions du personnel.

## Conclusion

Pour Michael Fullan, titulaire de la chaire d'éducation à l'Université de Toronto et spécialiste réputé du changement et du progrès dans ce domaine, la réforme de l'éducation spéciale « pose à peu près tous les problèmes que pose la réforme de l'enseignement ». Sa complexité et l'esprit d'initiative qu'elle exige en font une tâche particulièrement délicate. Fullan ajoute que « réaliser l'intégration n'est pas chose aisée. Le problème est complexe tant par la nature que par l'ampleur des changements à opérer pour cerner et mettre en œuvre les solutions qui marchent. Vu ce que les changements supposent — persévérance, coordination, suivi, résolution des conflits, etc. —, il faut faire preuve d'esprit d'initiative à tous les niveaux » (Fullan, 1991*b*).

Des structures d'appui à l'éducation intégrée doivent être mises en place aux niveaux de la province et de l'État, de la région et du district, ainsi que de l'école. Ces structures, programmes et politiques doivent apporter aux maîtres et aux élèves le soutien dont ils ont besoin. Nous avons défini des moyens spécifiques d'y parvenir, qui tiennent compte des impératifs de l'éducation intégrée. L'équité, l'accès à l'éducation et la qualité de celle-ci exigent que l'on poursuive et approfondisse cette démarche. Nous pourrions ainsi faire davantage pour les élèves ayant des besoins spéciaux tout en créant des écoles plus efficaces pour tous.

## Références

- Chalfant, J. ; Pysh, M. ; Moultrie, R. 1979. « Teacher assistant teams : a model for within-building problem solving » [Équipes d'appui à l'enseignant : un modèle de solution intérieure]. *Learning disabilities quarterly* (Overland Park, Kansas), vol. 2, n° 3, p. 85-96.
- Collicott, J. 1991. « Implementing multi-level instruction : strategies for classroom teachers » [Mise en œuvre de l'enseignement différencié : stratégies pour l'enseignement en classe]. Dans : Porter, G. L. ; Richler, D. (dir. publ.). *Changing Canadian schools : perspectives on disability and inclusion* [Changer les écoles canadiennes : perspectives sur les handicaps et l'insertion], p. 191-218. Downsview, Ontario, G. Allan Roeher Institute.
- Fullan, M. 1991a. *The new meaning of educational change* [La nouvelle signification du changement en matière d'éducation]. Toronto, OISE Press ; New York, Teachers College Press.
- \_\_\_\_\_. 1991b. « Preface ». Dans : Porter, G. L. ; Richler, D. (dir. publ.). *Op. cit.*, p. i-ii.
- Gartner, A. ; Lipsky, D. 1987. « Beyond special education : toward a quality system for all students » [Au-delà de l'éducation spéciale : vers un système de qualité pour tous les élèves]. *Harvard education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 57, n° 4, novembre, p. 367-395.
- Little, D. 1985. « A crime against childhood — uniform curriculum at a uniform rate : mainstreaming re-examined and redefined » [Un crime contre l'enfance — programme uniforme à un rythme uniforme : l'école ordinaire réexaminée et redéfinie]. *Canadian journal of special education* (Vancouver, Colombie-Britannique), vol. 2, n° 1, p. 91-107.
- Perner, D. 1991. « Leading the way : the role of school administrators in integration » [Prendre l'initiative : le rôle des administrateurs scolaires en matière d'intégration]. Dans : Porter, G. L. ; Richler, D. (dir. publ.). *Op. cit.*, p. 65-78.
- Porter, G. L., 1986. « School integration : districts 28 and 29 » [L'intégration scolaire : districts 28 et 29]. *Education New Brunswick* (Fredericton), New Brunswick, New Brunswick Department of Education.
- \_\_\_\_\_. 1991. « The methods and resource teacher : a collaborative consultant model » [L'enseignant de méthodologie et de consultation : un modèle de consultation en collaboration]. Dans : Porter, G. L. ; Richler, D. (dir. publ.). *Op. cit.*, p. 107-154.
- \_\_\_\_\_. 1994. *Teachers helping teachers : problem solving teams that work* [Des enseignants s'aidant mutuellement : équipes pour résoudre les problèmes, qui marchent]. Vidéo. Downsview, Ontario, G. Allen Roeher Institute and School District 12.
- Porter, G. L. ; Richler, D. 1990. « Changing special education practice : law, advocacy and innovation » [Changer la pratique en matière d'éducation spéciale : droit, plaidoyer et innovation]. *Canadian journal of community mental health* (Waterloo, Ontario), vol. 9, n° 2, automne, p. 65-78.
- Porter, G. L. ; Collicott, J. 1992. « New Brunswick school districts 28 and 29 : mandates and strategies that promote inclusionary schooling » [Les districts scolaires 28 et 29 du Nouveau-Brunswick : mandats et stratégies qui encouragent l'école soucieuse d'insertion]. Dans : Villa, R. et al. (dir. publ.). *Restructuring for caring and effective education : an administrative guide to creating heterogeneous schools* [Restructurer pour une éducation bienveillante et efficace : guide administratif pour la création d'écoles hétérogènes]. Baltimore, Brookes Publishing Ltd., p. 187-200.

- Porter, G. L. *et al.* 1991. « Problem solving teams : a thirty-minute peer-helping model » [Équipes pour résoudre les problèmes : un modèle d'aide aux pairs d'une demi-heure]. Dans : Porter, G. L. ; Richler, D. (dir. publ.). *Op. cit.*, p. 219-237.
- Province of New Brunswick. 1986. *Bill 85 : an act to amend the schools act* [Projet de loi 85 : une loi d'amendement à la loi scolaire]. Juin, 4<sup>e</sup> séance, 50<sup>e</sup> législature.
- Purkey, W. 1984. *Inviting school success : a self-concept approach to learning and teaching* [Favoriser la réussite scolaire : une approche autoconceptuelle de l'apprentissage et de l'enseignement]. 2<sup>e</sup> éd. Belmont, Californie, Wadsworth Publishing company.
- Reynolds, M. ; Wang, M. ; Walberg, H. 1987. « The necessary restructuring of special and regular education » [De la nécessaire restructuration de l'éducation spéciale et de l'éducation de type classique]. *Exceptional children* (Reston, Virginie), vol. 53, n° 5, février, p. 391-396.
- School district 12. 1985. *Special educational services : statement of philosophy, goals, and objectives* [Les services de l'éducation spéciale : déclaration concernant leur philosophie, leurs buts, leurs objectifs]. Woodstock, New Brunswick, School District 12.
- Schulz, J. B. ; Turnbull, A. P. 1984. *Mainstreaming handicapped students* [L'insertion des élèves handicapés dans l'école ordinaire]. Newton, Massachusetts, Allyn and Bacon Inc.
- Skrtic, T. 1991a. « The special education paradox : equity as the way to excellence » [Le paradoxe de l'éducation spéciale : l'équité comme chemin de l'excellence]. *Harvard educational review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 61, n° 2, mai, p. 148-206.
- . 1991b. *Behind special education : a critical analysis of professional culture and school organization* [L'arrière-plan de l'éducation spéciale : analyse critique de la culture professionnelle et de l'organisation scolaire]. Denver, Love Publishing.
- Stainback, W. ; Stainback, S. 1984. « A rationale for the merger of special and regular education » [Plaidoyer pour la fusion de l'éducation spéciale et de l'éducation de type classique]. *Exceptional children* (Reston, Virginie), vol. 51, n° 2, octobre, p. 102-111.
- Will, M. 1986. « Educating children with learning problems : a shared responsibility » [L'éducation des enfants ayant des problèmes d'apprentissage : une responsabilité partagée]. *Exceptional children* (Reston, Virginie), vol. 52, n° 5, février, p. 411-415.



---

## LES PROGRAMMES DE RÉADAPTATION À BASE COMMUNAUTAIRE

---

*Brian O'Toole*

---

### Le défi aujourd'hui

Au seuil du XXI<sup>e</sup> siècle, peut-être convient-il que nous nous interroguions un instant sur les termes qu'utiliseront les futurs historiens pour caractériser la période actuelle de développement. Cette dernière décennie du XX<sup>e</sup> siècle restera-t-elle comme celle des rapports, des slogans et des discours creux ou comme celle où aura été enfin instauré le nouvel ordre mondial ? Dans le domaine des services d'éducation spéciale et de réadaptation, sera-t-il dit que nous nous sommes contentés de suivre frileusement nos prédécesseurs ou que nous avons entrepris de mettre en place un modèle d'un type nouveau ?

Ce qui apparaît clairement, c'est que — quels que soient les chiffres et les pourcentages précis — une part démesurée de l'effectif mondial des personnes handicapées vit dans les pays en développement. Aussi longtemps que d'immenses régions du globe ne se seront pas affranchies de la pauvreté, de la malnutrition, de la guerre, des conflits, de l'ignorance et de la superstition, le nombre des personnes handicapées continuera de croître dans ces pays. Et, dans leur grande majorité, ces personnes vivront une vie exempte de dignité, dans une indigence totale, victimes de la croyance répandue qu'elles seraient habitées par des esprits malfaisants ou que leur existence même serait le signe d'un châtement divin.

---

*Brian O'Toole (Royaume-Uni)*

Psychopédagogue titulaire d'un doctorat. Travaille au Guyana depuis seize ans. A mis sur pied le premier programme de formation aux méthodes de l'éducation spéciale créé par l'Université du Guyana et a exercé les fonctions de directeur du programme de réadaptation à base communautaire dans ce pays. Auteur de très nombreux travaux dans ce domaine, il a publié avec Roy McConkey un livre intitulé *Innovations in developing countries in disability* [Innovations en matière de handicap dans les pays en développement]. Il a également travaillé comme consultant pour l'Organisation mondiale de la santé et un certain nombre d'organisations non gouvernementales.

## Une réponse inadéquate

Aucune nation ne saurait, moralement et dans la pratique, se désintéresser du sort d'un aussi grand nombre de personnes. On constate de plus en plus distinctement que l'approche actuelle de la réadaptation, fondée sur une prise en charge institutionnelle, ne bénéficie qu'à 2 % seulement des personnes qui en auraient besoin (Mendis, 1988 ; Arnold, 1986 ; Miles, 1991). D'ailleurs, le problème ne concerne pas seulement les pays les moins riches. Un récent rapport de la Ligue internationale des associations pour les personnes handicapées mentales (ILSMH) intitulé *Education for all* [L'éducation pour tous] conclut que, partout dans le monde, les enfants handicapés sont exclus des écoles ordinaires (ILSMH, 1990).

Au Guyana, l'approche initiale a consisté à créer des écoles spéciales et des services de réadaptation de caractère centralisé, dotés d'un personnel hautement qualifié. L'intention était d'élargir progressivement leur recrutement au fur et à mesure de l'accroissement des ressources, jusqu'à atteindre l'ensemble de la population cible, mais l'on s'aperçoit que la réalité est bien différente.

En effet, les services se trouvent concentrés dans les zones urbaines, de sorte qu'ils ne sont accessibles qu'à une fraction réduite et privilégiée du public. Or, il n'est peut être pas inutile de rappeler que la majeure partie de la population du globe vit dans des communautés rurales traditionnelles qui n'ont pas évolué depuis des siècles et que tous ces gens ne savent rien des slogans et des déclarations qui sont proclamés en leur nom.

Mike Miles a parfaitement résumé la situation actuelle lorsqu'il écrivait en 1985 : « Les cris des opprimés ne sont perçus qu'au travers de statistiques désincarnées... suscitant pour toute réponse le faible écho de programmes théoriques » (Miles, 1985).

Les gouvernements ont le devoir de répondre. Pour des raisons pratiques toutefois, il leur faudra, pour pouvoir résoudre le problème dans toute son ampleur, explorer des approches nouvelles plus économiques. Comment faire en sorte que les populations rurales et les groupes minoritaires aient, eux aussi, accès à des services de réadaptation et d'éducation spéciale pertinents.

## À la recherche d'un modèle approprié

S'il n'y a pas eu de progrès dans le domaine de la réadaptation et de l'éducation spéciale, c'est en partie parce que les missions assignées aux spécialistes dans les pays en développement ne correspondent pas aux besoins de ces sociétés.

Ces pays ont été séduits par le « mirage de la modernisation », qui a entretenu chez eux l'illusion qu'il fallait leur transférer directement les compétences, les connaissances et les mentalités occidentales (Arbab, 1984). Dans certains cas, le mirage reste si fort que de nombreux fonctionnaires et spécialistes de la réadaptation de ces pays soutiennent avec insistance que la solution réside dans des établissements de type occidental et que tout autre modèle ne saurait être qu'un humiliant pis-aller. La remarque de Karey (1985), selon laquelle « en Afrique l'éducation spé-

ciale, nonobstant l'africanisation, est profondément européenne par ses origines, sa pratique et ses partis pris », vaut pour bon nombre de régions en développement.

Le désir d'imiter l'Occident fait perdre de vue l'ampleur véritable du problème. On se justifie en invoquant la nécessité de « respecter les normes ». Toutefois, pour les 98 % des familles qui, à l'heure actuelle, ne reçoivent aucune aide ou presque, parler de « normes » n'a pas grand sens. Ce qui leur importe, c'est de savoir si elles peuvent espérer bénéficier un jour de services valables (Mittler et Serpell, 1986). Il ne s'agit pas seulement d'améliorer le système existant. Pour relever le défi, il faut changer radicalement de cap.

À l'approche du XXI<sup>e</sup> siècle, on prend de plus en plus conscience de la nécessité d'une nouvelle conception du développement. Le modèle dans lequel les services sont fournis « d'en haut » est de plus en plus discrédité. On s'aperçoit que tout changement sera impossible si les bénéficiaires virtuels du processus de développement ne collaborent pas activement avec ceux qui cherchent à promouvoir ce processus. L'une des questions fondamentales auxquelles il faut désormais répondre est celle de savoir comment donner à des personnes qui se sont traditionnellement laissées conduire les moyens de se prendre elles-mêmes en charge. Il n'est plus possible de voir dans la réadaptation un produit à délivrer ; elle doit être envisagée comme un processus auquel associer activement et intimement tous les intéressés (O'Toole, 1990).

## **L'émergence du concept de réadaptation à base communautaire**

Un premier pas important consiste à identifier les compétences professionnelles. L'acceptation dans le monde entier de la notion de soins de santé primaires, en même temps que de l'idée que des non-spécialistes peuvent (moyennant une formation limitée) contribuer de manière décisive à répondre aux besoins, a préparé le terrain pour l'émergence d'une nouvelle philosophie et d'une nouvelle approche pratique de la réadaptation.

En publiant le manuel *Aider les personnes handicapées là où elles vivent* (Helander *et al.*, 1989), l'Organisation mondiale de la santé (OMS) a donné l'élan nécessaire pour que la réadaptation soit incluse dans les soins de santé primaires.

L'objectif de la réadaptation à base communautaire est de démystifier le processus de la réadaptation et de responsabiliser à nouveau l'individu, la famille et la collectivité.

La plupart des personnes handicapées vivent dans des communautés rurales ; le mieux est donc d'entreprendre la réadaptation à ce niveau, en considérant les personnes qui s'occupent de l'enfant comme des « agents de formation » primaires. Chaque famille doit apprendre ce qu'il convient de faire pour aider l'enfant tout en étant épaulée par une structure qui lui fournira l'appui et les encouragements dont elle a besoin.

Le principe de la réadaptation à base communautaire consiste à recruter un « superviseur local » au sein de la communauté et à le former. Cette personne, qui

peut être un agent sanitaire, un enseignant, un travailleur social ou un bénévole, a pour rôle d'expliquer à un membre de chaque famille comment appliquer un programme d'éducation spécialement adapté. On encourage donc la mise en œuvre de méthodes de réadaptation simplifiées, auxquelles l'OMS a consacré une série de brochures et l'on s'efforce de faire appel pour la fourniture des services aux organismes et structures déjà existants.

Les tâches simples sont déléguées à des auxiliaires ou à des bénévoles, et leur exécution est contrôlée par un superviseur de niveau intermédiaire. La réadaptation à base communautaire part de l'idée que, bien conseillées et soutenues, les familles sont la principale ressource dont disposent les pays en développement pour aider les personnes handicapées à mener une existence épanouie et productive.

S'efforcer d'associer la communauté à la planification, à la mise en œuvre et à l'évaluation des programmes de réadaptation n'exclut pas le recours à des services spécialisés face à des besoins plus complexes. L'objectif est de faire en sorte que la réadaptation soit perçue comme un aspect de l'effort de développement communautaire par lequel la collectivité tente de progresser. La réadaptation a véritablement sa base dans la communauté dès lors que la collectivité prend elle-même en charge la réadaptation de ses membres handicapés.

## Dix années d'expérience

Comme le font observer Momm et König (1989), peu d'initiatives en faveur des personnes handicapées ont suscité par le passé une adhésion aussi totale que la réadaptation à base communautaire. Cette approche a été adoptée et coparrainée par l'Organisation mondiale de la santé (OMS), le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), l'Organisation internationale du travail (OIT), l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et le Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCR), dans le cadre de leur contribution à la Décennie pour les personnes handicapées, et elle est appuyée par un grand nombre d'organisations non gouvernementales (ONG), dont Réhabilitation internationale, le World Rehabilitation Fund, le Comité international de la Croix-Rouge, l'Agence suédoise d'aide au développement international (ASDI) et l'Agence norvégienne pour le développement international (NORAD).

La dernière décennie a été marquée par quelques avancées notables dans l'exploration de ces nouvelles conceptions de la fourniture des services. Aux initiatives de l'OMS se sont ajoutés un certain nombre d'autres programmes expérimentaux de réadaptation à base communautaire.

Au Zimbabwe, le programme Zimcare (Mariga, 1986) est né de la constatation que les services existants ne répondaient pas aux besoins du pays. Avec trois cents agents, ses quinze centres ne desservaient que neuf cents personnes. Conscients qu'ouvrir de nouveaux centres ne résoudrait rien, les responsables de Zimcare ont conçu un programme d'intervention extérieure visant à aider les personnes handicapées au sein même de leur communauté. Ce programme met à la

disposition des parents un ensemble didactique prêt à l'emploi, accompagné d'un programme d'activités à réaliser chez soi.

Au Kenya, un groupe d'auto-assistance local qui gérait une petite école dans la capitale a lancé le Service d'appui familial, mais s'est rendu compte qu'il fallait aussi aller dans les communautés rurales pour pourvoir aux besoins des personnes handicapées là où elles résident (Arnold, 1986). On a appris aux parents comment favoriser le développement de leur enfant, et cette démarche a permis de rompre l'isolement des personnes handicapées et de leurs familles.

Au Mexique, le projet Projimo (Werner, 1986) a été conçu par des travailleurs sanitaires de village inquiets de constater que les besoins des personnes handicapées vivant dans les zones rurales n'étaient pas pris en compte. L'un de ses principaux objectifs était de fournir aux familles des handicapés les connaissances théoriques et pratiques qui leur étaient nécessaires pour aider ceux-ci à réaliser pleinement leurs potentialités. Un excellent manuel, *Disabled village children* (Werner, 1987), qui tire les leçons de dix ans d'expérience, a été publié.

Aux Philippines, les communautés ont été largement associées au programme de réadaptation grâce à un dialogue efficace avec leurs chefs et à une vaste campagne de sensibilisation menée au niveau local (Valdez, 1991). Le programme a débouché sur un certain nombre d'autres activités, parmi lesquelles des « mini-olympiades », des stages de formation destinés aux chefs de village et des programmes culturels.

À la Jamaïque, le projet 3D (Thorburn, 1990) offre à six cents enfants de tous âges, diversement handicapés, des services intégrés au sein de la communauté. Il permet le dépistage précoce des enfants susceptibles de présenter un retard de développement, et propose aux parents un service de conseils et de suivi à domicile. Ce programme, qui a pris de l'extension et s'est développé par la mobilisation des ressources disponibles localement, a fait la preuve de son efficacité.

Dans la majorité des exemples ci-dessus, les personnes handicapées n'auraient bénéficié d'aucune autre aide si de telles initiatives n'avaient pas été mises en œuvre au niveau local.

Malgré les résultats bien réels dont témoignent ces programmes, les cas où la réadaptation à base communautaire a montré ses limites ne sont pas moins nombreux. Pour des raisons qui tiennent à la pauvreté, à la présence de graves tensions sociales ou simplement à l'état d'épuisement des parents, il s'avère souvent très difficile de s'appuyer sur ces derniers, dans les pays en développement (Thorburn, 1990 ; Miles, 1990), mais aussi dans les pays industrialisés, où, pour les familles sans ressources, ou quasiment telles, un enfant handicapé n'est parfois qu'un souci parmi beaucoup d'autres (McConkey, 1986).

Après avoir passé en revue l'expérience acquise en dix ans dans ce domaine, l'OIT a reconnu l'extrême difficulté de mettre en place des programmes efficaces de réadaptation à base communautaire qui continuent de fonctionner une fois que les apports extérieurs se sont taris (Momm et König, 1989). Il ne pouvait citer à cet égard, a-t-il conclu, aucun exemple de programme réellement efficace qui fût

capable de se poursuivre avec les seules ressources locales, une fois privé de tout appui extérieur.

L'heure de vérité n'a pas encore sonné. La réadaptation à base communautaire peut-elle être davantage qu'une simple forme d'enseignement à domicile, appliquée à une échelle relativement modeste, et devenir un programme de soins communautaires à l'échelle de la nation ? Il convient de réfléchir aux moyens logistiques qui sont indispensables pour mettre sur pied et appuyer une équipe largement dispersée. Que se passe-t-il lorsque l'élan et les structures que suscite un projet nouveau disparaissent, et que l'initiative de réadaptation communautaire se trouve absorbée au sein d'une administration gouvernementale dont les fonctionnaires locaux ne sont pas prêts à s'investir autant dans cette approche ?

## Les pas de l'espoir : l'exemple du Guyana

Le programme « Hopeful Steps » (Les pas de l'espoir) mis en œuvre au Guyana s'est efforcé de répondre à certaines de ces préoccupations. Lancé il y a huit ans à une échelle réduite dans deux régions du pays, il mobilise aujourd'hui plus de quatre cents personnes qui s'emploient à promouvoir la philosophie de la réadaptation à base communautaire dans quatre régions côtières et deux régions de l'intérieur du pays.

### UNE INFRASTRUCTURE APPROPRIÉE

L'aptitude des systèmes scolaires du monde entier à prendre en charge les besoins des enfants handicapés n'a pas encore été pleinement étudiée. Sur les cinquante et un pays qui ont répondu au questionnaire élaboré dans le cadre de l'étude internationale Consultation sur l'éducation spéciale (1988), trente-quatre ont reconnu que seulement 1 % des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux bénéficiaient des services existants. De même que le mouvement en faveur des soins de santé primaires s'est traduit par des changements radicaux apportés aux services de santé, de même il est nécessaire de réviser fondamentalement la philosophie sur laquelle repose l'éducation spéciale. Toutefois, l'expérience internationale demeure encore très limitée en ce qui concerne les services de réadaptation à base communautaire fournis dans le cadre du système éducatif.

Pendant les cinq premières années, le programme lancé au Guyana a été mis en œuvre par des bénévoles des différentes communautés, principalement des femmes de zones rurales. Dans chaque région, un certain nombre de bénévoles ont été recrutés et, après avoir suivi une formation, ont commencé à travailler chacun dans une ou deux familles ayant des enfants handicapés.

Il s'agit à présent de trouver des moyens d'associer les services de réadaptation aux services déjà fournis par le gouvernement de manière à en accroître le nombre de bénéficiaires à un rythme qui soit économiquement viable. Un certain

nombre d'innovations sont mises en place avec le concours du Ministère de l'éducation du Guyana :

- Le personnel des écoles maternelles de l'une des régions reçoit une formation aux méthodes de la réadaptation à base communautaire dans le cadre de la série d'ateliers déjà programmée. Le Ministère libère en outre ces enseignants de leurs obligations une fois par semaine pour leur permettre de travailler au domicile des enfants handicapés.
- Dans deux des régions, les bénévoles recrutés au départ ont reçu depuis une formation complémentaire et, par équipes de cinq, offrent à deux cent cinquante enseignants d'écoles maternelles et primaires une formation à la réadaptation à base communautaire sous forme d'un module de dix heures.
- L'Université du Guyana proposera bientôt un module de quarante-cinq heures dans le cadre de la formation initiale dispensée à tous les enseignants.
- Une équipe de réadaptation à base communautaire de trois personnes a été constituée dans chacun des quarante-deux villages de la région isolée et reculée de Ruyunni, territoire des Amérindiens autochtones du Guyana. Ces équipes, qui se composent d'un instituteur, de l'agent de santé local et du chef du village, procèdent actuellement à une enquête à l'échelle de la région et mettent au point des programmes de réadaptation pour chacune des personnes handicapées recensées.

On voit par conséquent que ce programme entrepris initialement à une échelle modeste a pris de l'ampleur, et noue des liens étroits avec les structures et services existants.

#### NÉCESSITÉ D'UNE FORMATION ET D'UN SOUTIEN PERMANENTS

Le programme « Hopeful Steps » reconnaît la nécessité d'offrir, même au terme des cent vingt heures de formation, un appui et une formation de caractère permanent. Les expériences antérieures ont montré le danger qu'il y a à croire qu'il suffit de placer un enfant handicapé dans une école ordinaire, alors que cela ne constitue, de toute évidence, que le premier pas d'une démarche dans laquelle le personnel enseignant et les autres élèves de l'établissement devront être accompagnés en permanence.

Le programme incite également à s'interroger sur ce qu'est une formation efficace. Un aspect important de cette formation vise, comme de juste, à modifier les attitudes et les attentes des parents, ainsi qu'à convaincre ces derniers que leur enfant est capable d'apprendre et mérite d'être aidé.

Fournir une formation adéquate et appropriée représente par conséquent un premier pas décisif. Les services d'appui et de supervision sont non moins essentiels. Si l'on veut que l'insertion des enfants handicapés devienne une solution de rechange viable, en particulier dans les pays en développement, il faut se demander quel soutien — personnel auxiliaire, formation, ressources spéciales — il sera possible d'apporter à l'enseignant d'une classe ordinaire. Un ensemble de matériels vidéo en cours de réalisation dans le cadre du programme permettra d'initier les enseignants à des méthodes simples de nature à faciliter le processus d'insertion. La

question est de savoir comment préparer l'ensemble du personnel de l'établissement à insérer les enfants ayant des besoins spéciaux dans le système éducatif ordinaire. Au lieu d'être laissé aux compétences et à l'initiative personnelles de chaque enseignant, le processus d'insertion doit s'inscrire dans un programme d'ensemble. L'expérience acquise au Zimbabwe (Mariga, 1986) et à Gaza (Mashal, 1991) montre comment l'on peut, grâce à des équipes mobiles placées sous la direction de professionnels de l'éducation spéciale, offrir des services du type Portage à plusieurs centaines de familles dont un enfant souffre de difficultés d'apprentissage. Portage est un programme systématique d'enseignement à domicile destiné aux enfants d'âge préscolaire ayant des besoins éducatifs spéciaux dans lequel cet enseignement est assuré par les parents qui travaillent main dans la main avec un spécialiste.

L'amélioration des prestations exige une approche plus novatrice de l'utilisation et de la formation des ressources humaines. Le programme « Hopeful Steps » s'est efforcé de proposer un modèle de supervision dans lequel les bénévoles chargés des visites à domicile reçoivent un soutien, ce qui leur donne plus d'assurance et les aide à gagner l'estime de la famille. Le superviseur a pour rôle d'aider les bénévoles, les handicapés et les familles à définir eux-mêmes leurs besoins, puis à répondre par des solutions créatrices aux objectifs fixés d'un commun accord. Ce modèle a permis à tous les partenaires d'acquérir une plus grande confiance en eux-mêmes et dans leur propre valeur en découvrant qu'ils pouvaient être utiles aux autres. Ces personnes deviennent alors des agents de changement, faisant prendre conscience à d'autres de leurs potentialités et de leurs droits.

#### LE RÔLE DES PARENTS

Les compétences des parents sont évidemment variables, de même que le temps et l'énergie qu'ils peuvent consacrer à leurs enfants. À certains — chômeurs, pauvres, ou adoptant une attitude négative —, il n'est pas réaliste de vouloir faire jouer un rôle important. Mais beaucoup d'autres, dont la situation est pourtant comparable, sont vivement désireux de coopérer dès lors qu'on leur offre le soutien, les informations et les conseils dont ils ont besoin. Il faut éviter d'imposer des obligations supplémentaires à une famille sur qui pèse déjà un fardeau trop lourd ; l'important est d'aider à améliorer la qualité des rapports entre parents et enfants pendant le temps disponible.

Lors de l'évaluation indépendante du programme « Hopeful Steps », récemment achevée par Miles et Pierre (1994), un certain nombre de parents ont fait état du soutien affectif et psychologique que leur avaient apporté les visites des agents à leur domicile. L'intérêt de la réadaptation à base communautaire réside sans doute autant dans la relation qui s'établit entre les agents et les familles que dans les caractéristiques particulières de l'intervention concrète proposée. Grâce au programme, les parents se sentent moins déprimés, plus confiants et plus détendus, et prennent peu à peu conscience des potentialités de leur enfant. Ils se fixent désormais des objectifs à plus long terme, en même temps que plus réalistes. Leur aspira-



tion consiste non pas à vouloir que leur enfant soit « normal », mais à obtenir une aide dans des domaines précis pour lui permettre d'accomplir de réels progrès.

La rencontre, au sein d'une association bénévole informelle, d'autres personnes se trouvant dans la même situation constitue pour les parents le meilleur moyen de surmonter nombre de difficultés sociales et affectives. Le programme « Hopeful Steps » a été renforcé par la constitution d'un réseau local de familles qui se soutiennent mutuellement et jouent un rôle de porte-parole au sein de la communauté. Ces groupes ont créé aujourd'hui des comités régionaux de réadaptation à base communautaire qui ont pris en charge la gestion du projet.

#### LA PARTICIPATION DE LA COMMUNAUTÉ

Nombreuses sont les études consacrées à la réadaptation qui appellent à associer la communauté à ces efforts, et pourtant bien peu proposent des exemples efficaces de la manière de traduire ces conseils dans la pratique. Les coordonnateurs des programmes de réadaptation ont sans doute des compétences techniques, mais ils sont souvent mal préparés aux aspects touchant à l'organisation, aux aspects sociaux et politiques de leur travail. Il leur faut jouer un rôle plus étendu, en aidant les membres de la communauté à réfléchir à leurs propres problèmes et en leur faisant prendre conscience que, dans bien des cas, ils possèdent en eux-mêmes les ressources pour les résoudre.

#### LA RÉADAPTATION À BASE COMMUNAUTAIRE ET LES APPROCHES PLUS TRADITIONNELLES

Dans un premier temps, la réadaptation à base communautaire a parfois été considérée comme une approche destinée à se substituer au modèle institutionnel. On a compris depuis que les deux stratégies sont complémentaires. Un élément clé du programme « Hopeful Steps » a été la mise en place au niveau des communautés locales de centres de ressources gérés par les comités régionaux. Ces centres, qui sont aujourd'hui au nombre de sept au Guyana, constituent une précieuse base de formation pour les parents comme pour les professionnels. Ils jettent un pont entre travailleurs communautaires et spécialistes, et assurent l'articulation entre soins de santé et éducation. La viabilité et la qualité technique du programme de réadaptation dépendront sans doute en dernière analyse de cette fonction d'intermédiaire que remplissent les centres.

#### ÉVALUATION

L'évaluation qualitative et quantitative dont le programme a fait l'objet a révélé que le développement des enfants avait progressé de façon significative, progrès dûment démontrés par les prétests et post-tests de Griffiths et Portage. Une évolution sensible a été constatée dans l'attitude des parents à l'égard de leur enfant et de la communauté comme dans l'image qu'ils ont d'eux-mêmes (O'Toole, 1991).

De nouvelles évaluations seront nécessaires pour répondre à des questions d'ordre plus général. La réadaptation à base communautaire donne-t-elle des résultats ? Si oui, lesquels ? À l'égard de qui cette approche est-elle la plus efficace ? Comment peut-on améliorer ces résultats ? Quelles sont les catégories de parents et d'enfants pour lesquelles les différents éléments du programme se révèlent le plus profitables ? Il est difficile pour l'instant de répondre à de telles questions, faute notamment de disposer de méthodes appropriées pour mesurer les « succès » obtenus. Il faut se garder de ne retenir que les aspects faciles à quantifier, sans tenir compte, comme c'est souvent le cas, des données qualitatives, qu'il s'agisse de l'espoir qui renaît, des rapports avec les autres qui s'améliorent ou de la satisfaction personnelle retirée par les différents partenaires. Il est nécessaire de redéfinir la notion de succès et d'explorer des méthodes permettant de mieux apprécier la qualité de vie de l'enfant et de sa famille. Il importe de comprendre le processus même de l'intervention, et pas seulement ses résultats.

## Conclusion

Rares sont les programmes de réadaptation à base communautaire qui ont dépassé le stade des petits projets pour déboucher sur des innovations à grande échelle. Peu de gouvernements ont marqué un intérêt et consenti des investissements significatifs pour la mise en place de services nationaux dans ce domaine. La plupart des programmes de réadaptation à base communautaire sont considérés comme ayant un caractère « additionnel ». Et là où l'on a tenté de les associer aux structures existantes, ces programmes ont souvent été réduits à la portion congrue, aucune priorité particulière ne leur étant accordée parmi les services déjà offerts.

En dépit de ces limites, un certain nombre de réussites ont cependant démontré ce qu'il est possible de faire. Pour un coût relativement modeste, la réadaptation à base communautaire peut offrir aux enfants handicapés de meilleures chances de développement et créer chez leurs parents la conviction qu'ils sont en mesure d'influer de manière positive sur ce développement. Les communautés ont pris davantage conscience de la présence en leur sein de personnes handicapées et joué, dans certains cas, un rôle de premier plan dans la planification d'activités visant à répondre à leurs besoins.

La réadaptation à base communautaire ouvre de nouvelles perspectives aux décideurs, aux spécialistes, aux planificateurs, aux responsables des communautés et aux personnes handicapées elles-mêmes.

Pendant les dix premières années, les progrès de cette nouvelle approche ont été lents et inégaux. Le fait que certains des exemples les plus fructueux de collaboration entre parents et spécialistes aient eu pour cadre des pays qui comptent parmi les plus pauvres est révélateur. Il est peut-être temps que le monde développé aille chercher dans les pays en développement des approches novatrices pour répondre aux besoins des personnes handicapées. Il est manifeste que les approches traditionnelles ne peuvent, au mieux, qu'effleurer le problème. Une remise en question radicale de nos rôles respectifs dans la réadaptation et l'éducation des personnes

handicapées s'impose. Le concept de réadaptation à base communautaire nous en offre l'occasion.

Si la clairvoyance et le courage nécessaires pour défricher de nouvelles voies nous font malgré tout défaut, conférences, déclarations et slogans continueront de se succéder tandis que 98 % des personnes handicapées demeureront dans l'ignorance complète de l'intérêt exprimé au niveau international pour leur cause.

---

## ÉTUDE DE CAS : LE GHANA

---

*préparée par Ofori Addo*

---

### Historique

C'est en juin 1992 qu'a été lancé au Ghana un programme de réadaptation à base communautaire destiné aux personnes handicapées de ce pays. Avant cette date, la majorité de ces personnes (dont le nombre était estimé à plus de 1 million sur une population totale de 15 millions d'habitants) ne bénéficiaient pas des services existants, qui se résumaient pour l'essentiel à des écoles spéciales implantées dans les villes, une formation professionnelle de qualité médiocre et des services d'éducation fonctionnelle très limités.

En avril 1991, dans le cadre du Programme interrégional des Nations Unies pour les personnes handicapées, le gouvernement ghanéen a invité une mission interinstitutions à venir le conseiller sur la mise en place d'un programme de réadaptation à base communautaire. L'une des principales recommandations formulées par la mission fut de s'appuyer sur les structures gouvernementales et organisations existantes, c'est-à-dire sur le Ministère de l'emploi et des affaires sociales (notamment son Département des affaires sociales), le Ministère de l'éducation et le Service d'éducation du Ghana (notamment la Division de l'éducation spéciale et l'Institut pédagogique), le Ministère de la santé et les associations de personnes handicapées regroupées au sein de la Fédération ghanéenne des handicapés (FODA).

Le programme mis en place au Ghana poursuit plusieurs objectifs. Il vise à sensibiliser les communautés locales et à mobiliser des ressources à ce niveau de façon que les parents soient mieux à même d'aider leur enfant handicapé à aller en classe, à acquérir des compétences et à participer de manière productive à la vie de sa famille et de la communauté. Il s'efforce également d'établir les liens entre les services de réadaptation offerts au niveau des districts dans les domaines de la santé, de l'éducation, du développement communautaire et de l'aide sociale, afin de répondre plus efficacement aux besoins individuels des handicapés. Un troisième objectif consiste à renforcer les associations de personnes handicapées pour qu'elles puissent jouer un rôle dans les efforts de mobilisation de la communauté, la mise en œuvre d'activités au niveau des villages et la gestion du programme. Enfin, il vise à promouvoir les droits des personnes handicapées.

## Préparation et application du programme

### CHOIX DES DISTRICTS PARTICIPANT AU PROGRAMME

Deux districts ont été sélectionnés dans chacune des cinq régions du sud du pays choisies comme cibles. La mise en œuvre du programme dans ces districts a été confiée à treize agents de service social, dont un représentant de la FODA, et à dix-huit enseignants spécialisés itinérants.

### FORMATION DES AGENTS DE SERVICE SOCIAL DE DISTRICT

Un stage de formation de base de trois mois a été organisé en juin 1992 à l'intention de ces agents chargés de lancer le programme dans les communautés cibles, d'aider ces communautés à mettre en place les structures appropriées, de former et soutenir les superviseurs (bénévoles) locaux, et de suivre l'exécution du programme en collaboration avec les enseignants itinérants.

### FORMATION DES ENSEIGNANTS ITINÉRANTS

Les dix-huit enseignants itinérants ont suivi un stage initial de quatre semaines, complété ultérieurement par un stage de trois semaines, sur la réadaptation à base communautaire. Ce stage avait pour principaux objectifs :

- de familiariser les enseignants avec de multiples handicaps et d'aider les maîtres des écoles ordinaires à insérer des enfants handicapés dans leurs classes ;
- d'apprendre aux enseignants à aider les superviseurs locaux dans la formation à domicile des enfants d'âge préscolaire ;
- de leur faire acquérir des compétences en matière de suivi afin qu'ils soient à même de collaborer avec les agents de service social du district.

Un autre stage d'une semaine a porté sur l'orientation scolaire des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux.

### INITIATION DU PERSONNEL LOCAL DANS LES COMMUNAUTÉS CIBLES

Les agents de service social et les enseignants itinérants ont organisé à l'intention de quatre-vingt-quatre superviseurs locaux un programme d'initiation de deux semaines, fondé essentiellement sur le manuel de l'Organisation mondiale de la santé, *Aider les personnes handicapées là où elles vivent* (Helander et al., 1989). Les superviseurs auraient à identifier et à évaluer les besoins des personnes handicapées et à leur fournir un soutien par la suite.

Les enseignants itinérants ont organisé un stage d'initiation de trois jours à l'intention des enseignants des écoles ordinaires dans les districts cibles pour les encourager à accepter et à insérer dans leurs classes des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux. Les principaux sujets abordés étaient la détection de ces enfants, la gestion de la classe et la participation des parents et de la communauté à

leur éducation. De nouveaux stages sont mis au point et organisés à l'intention du personnel concerné au fur et à mesure de l'avancement du programme.

## **Principales leçons à tirer de la mise en œuvre du programme**

### **AU NIVEAU DE LA COMMUNAUTÉ**

Des comités de la réadaptation à base communautaire ont été constitués dans les districts sélectionnés. Certains d'entre eux entreprennent à présent des projets de leur propre initiative. C'est ainsi que, dans le district d'Akatsi de la région de la Volta, il a été possible de mettre à la disposition des enfants de la communauté un nouveau bâtiment scolaire, pour lequel le bureau d'éducation du district s'emploie à trouver des enseignants. Ces enfants devaient auparavant parcourir cinq kilomètres à pied pour se rendre à l'école, ce qui représentait pour nombre d'entre eux un obstacle insurmontable.

Le comité du district de Bechem, à Adoraba, a fait l'acquisition d'une parcelle pour servir de terrain de jeux. Les superviseurs locaux ont l'intention de fabriquer du matériel d'éducation fonctionnelle, tel que barres parallèles, rampes et balançoires, qui pourra être utilisé par des enfants présentant des déficiences motrices ou autres handicaps, en vue de faciliter l'insertion de ces enfants dans la population de leur âge.

### **AU NIVEAU INDIVIDUEL**

En mars 1994, le programme avait permis de recenser six cent quatre-vingt-six personnes souffrant de handicaps divers. Parmi elles, quatre cent cinquante et une avaient besoin de différents services, allant d'une éducation fonctionnelle pour l'accomplissement des actes de la vie quotidienne à des conseils sur les possibilités d'exercer une activité génératrice de revenus. Quatre-vingt-neuf étaient des enfants d'âge scolaire. Dans la plupart des cas, les solutions nécessaires ont été trouvées au sein même de la communauté locale, à la satisfaction de bon nombre de handicapés, de parents et de membres de la collectivité.

C'est ainsi que, à Atukpai, un quartier de James Town, dans la banlieue d'Accra, une fillette âgée de six ans qui souffrait de troubles de la parole et de difficultés d'apprentissage a été mise à l'école primaire. Au bout de deux mois, elle s'est mise à articuler des mots comme « ma-ma », « ba-ba », etc. Cette fillette n'avait jamais eu jusque-là de véritables occasions de communiquer.

Dans une autre communauté, des enseignants viennent s'occuper à domicile d'un garçon âgé de douze ans présentant un grave handicap moteur en attendant qu'on ait trouvé une classe qui lui convienne dans l'école locale. Ce garçon semble doué d'une très grande intelligence, mais aurait besoin d'un soutien pour s'insérer dans une classe ordinaire.

Les associations de personnes handicapées, basées pour la plupart dans la capitale et les chefs-lieux des régions, sont actuellement encouragées à décentraliser leurs activités et leurs campagnes de recrutement d'adhérents. Cela leur permettrait d'apporter un appui à la mise en œuvre de programmes au niveau des districts et des communautés, et d'aider les nombreux handicapés bénéficiaires des services de réadaptation à base communautaire à acquérir une plus grande confiance en eux-mêmes. On pourrait encore faire appel à des adultes handicapés pour aider les communautés dans leur travail d'éducation des enfants, et aussi pour offrir à ces derniers des modèles auxquels s'identifier.

#### AU NIVEAU NATIONAL

Un comité consultatif de la réadaptation à base communautaire a été constitué au niveau national. Composé de représentants des services déjà mis en place par l'État à l'intention des personnes handicapées, de la Disabled Persons' Organization et de l'Université du Ghana, il est chargé d'assurer la coordination générale du programme et une participation durable des communautés.

Entre autres projets futurs, il est prévu de faire figurer la réadaptation à base communautaire dans l'enseignement dispensé par l'École de service social du Ghana et d'inclure une préparation à l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux dans les cours de formation initiale des enseignants. L'extension du programme de réadaptation à base communautaire à de nouveaux districts se poursuivra en s'appuyant sur les succès déjà remportés.

### Les principales difficultés

L'une des principales difficultés tient au manque de motivation de certains superviseurs locaux. La situation socio-économique du Ghana ne se prête guère au bénévolat et en fait un sujet plutôt délicat. En outre, le programme n'est pas toujours bien compris par certaines personnes handicapées, certaines organisations non gouvernementales et certains spécialistes. Ces difficultés pourraient néanmoins être aplanies moyennant une meilleure communication.

### Références bibliographiques

- Arbab, F. 1984. « Development : a challenge to Baha'i scholars » [Le développement : un défi pour les érudits Baha'i]. *Baha'i studies notebook*, p. 1-19. (Publication occasionnelle n° 3.)
- Arnold, C. 1986. « Reaching families in rural areas » [Atteindre les familles des zones rurales]. (Communication présentée au neuvième Congrès international de la Ligue internationale des associations pour les personnes handicapées mentales [ILSMH], Rio de Janeiro, Brésil, 21-29 août 1986.)
- Consultation sur l'éducation spéciale. 1988. *Rapport final*. UNESCO, Paris.
- Helander, E. et al. 1989. *Aider les personnes handicapées là où elles vivent*. Genève, Organisation mondiale de la santé.

- Karey, K. 1985. « Who needs literacy? » [Qui a besoin d'être alphabétisé ?]. *British journal of visual impairment* (Londres), printemps, vol. 3, n° 1, p. 14-16.
- Ligue internationale des associations pour les personnes handicapées mentales. 1990. *Education for all* [L'éducation pour tous]. Bruxelles, ILSMH.
- Mariga, L. 1986. « Promoting a better quality of life for persons with mental handicap » [Promouvoir une meilleure qualité de la vie pour les handicapés mentaux]. (Communication présentée au neuvième Congrès de l'ILSMH.)
- Mashal, T. 1991. « Caring for disabled children in the West Bank and the Gaza strip » [S'occuper des enfants handicapés en Cisjordanie et dans la bande de Gaza]. *CBR News* (Londres), avril.
- McConkey, R. 1986. *Working with parents : a practical guide for teachers and therapists* [Travailler avec les parents : guide pratique pour les enseignants et les thérapeutes]. Londres, Croom Helm.
- Mendis, P. 1988. *Evaluation of a community based rehabilitation project in Tiang Giang and Ho Chi Minh* [Évaluation d'un projet de réadaptation à base communautaire à Tiang Giang et à Ho Chi Minh Ville]. (Document miméographié disponible auprès du Dr Padmani Mendis, University of Kelaniya, Faculty of Medicine, DSU, P.O. Box 6, Talagolla Road, Ragama, Sri Lanka.)
- Miles, J. ; Pierre, L. 1994. *An evaluation of the Guyana CBR programme* [Évaluation du programme guyanais de réadaptation à base communautaire]. Guyana, Red Thread Press.
- Miles, M. 1985. *Where there is no rehab plan: a critique of the WHO scheme and some suggestions for future directions* [Où il n'y a pas de plan de réadaptation : critique du plan de l'OMS et quelques suggestions pour l'avenir]. Peshawar, Pakistan, Mental Health Centre.
- . 1990. « A resource centre developing information-based rehabilitation » [Un centre de ressources pour développer la réadaptation à base d'information]. Dans : Thorburn, M. ; Marfo, K. (dir. publ.). *Practical approaches to childhood disability in developing countries : insights from experience and research* [Approches pratiques des handicaps de l'enfance dans les pays en développement : idées issues de l'expérience et de la recherche]. Memorial University of Newfoundland, Department of Educational Psychology/Jamaica, 3D Projects, p. 261-276.
- . 1991. *Mental handicap services : developmental trends in Pakistan* [Services pour handicapés mentaux : tendances de leur développement au Pakistan]. Peshawar, Pakistan, Mental Health Centre.
- Mittler, P. ; Serpell, R. 1986. « Services for persons with intellectual disabilities » [Services pour personnes ayant des handicaps intellectuels]. Dans : Clarke, A. M. ; Clarke, A. B. D. (dir. publ.). *Mental deficiency : the changing outlook* [Déficiences mentales : le changement de perspectives]. 4<sup>e</sup> éd. Londres, Methuen.
- Momm, W. ; Konig, A. 1989. *L'insertion des personnes handicapées dans la collectivité : une nouvelle conception de leur réadaptation professionnelle et leur emploi*. Tiré à part de la *Revue internationale du travail* (Genève, Bureau international du travail, Service de la réadaptation professionnelle), vol. 128, n° 4, p. 545-559.
- O'Toole, B. 1990. « Pas à pas » : un projet de réadaptation à base communautaire pour les enfants handicapés en Guyane. UNESCO, Paris. (Notes, comments series, n° 189.)
- . 1991. Les services de réadaptation dans la communauté. UNESCO, Paris. (Cahier d'éducation spéciale n° 8.)

- Thorburn, M. 1990. « Childhood disability in developing countries » [Handicaps de l'enfance dans les pays en développement]. Dans : Thorburn, M. ; Marfo, K. (dir. publ.). *Practical approaches to childhood disability in developing countries*, op. cit.
- Valdez, J. 1991. « CBR in the Philippines » [La réadaptation à base communautaire aux Philippines]. *CBR News* (Londres), mai, p. 6-7.
- Werner, D. 1986. *Project Projimo, a village-run rehabilitation programme for disabled children in Mexico* [Projet Projimo : programme de réadaptation à base communautaire géré par un village pour les enfants handicapés au Mexique]. Palo Alto, Californie, Hesperian Foundation.
- . 1987. *Disabled village children* [Enfants villageois handicapés]. Palo Alto, Californie, Hesperian Foundation.



---

# T E N D A N C E S / C A S

---

# RÉFLEXIONS SUR L'ENSEIGNEMENT

---

## TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL

---

### POUR LES ANNÉES 90 ET AU-DELÀ

---

*Hermann Schmidt*

---

#### **Les structures traditionnelles du marché du travail**

Dans le cours du processus d'industrialisation, le travail s'est peu à peu scindé en deux grands secteurs d'activité professionnelle. Le premier, que l'on désigne par l'expression « marché primaire du travail », comprend les activités complexes exigeant une formation spécifique et offrant des perspectives d'avancement professionnel, ainsi qu'une certaine sécurité de l'emploi. Ces activités, qui supposent que celui qui les exerce soit capable de gérer une situation et de contribuer de façon créatrice au progrès et à l'innovation, sont les plus prisées.

Le marché du travail dit secondaire regroupe des tâches qui ne demandent pas ou ne demandent guère de qualification ou de formation, et se caractérise par un faible niveau de rémunération et un chômage fréquent. Il reste impopulaire aux yeux de la plupart des gens, parce que les travailleurs y sont censés exécuter correctement des consignes, suivre avec exactitude des procédures et faire preuve d'une certaine soumission.

Malgré les changements intervenus dans l'ensemble du monde du travail, la distinction entre les deux marchés a persisté jusqu'à présent dans l'esprit de la plupart de ceux qui les font fonctionner et qui assurent la préparation des personnes

---

*Hermann Schmidt (Allemagne)*

A étudié l'économie, les sciences sociales, la pédagogie et la gestion des entreprises à l'Université de Cologne, avant de devenir le directeur d'un collège d'enseignement supérieur du premier cycle. Chef de la division des « Collèges » au Ministère de l'éducation de Rhénanie du Nord-Westphalie, puis du département de la formation professionnelle au Ministère fédéral de l'éducation à Bonn. Consultant auprès de l'OCDE, du gouvernement français et du gouvernement allemand dans le domaine des systèmes d'enseignement et de formation, et de la mise en valeur du personnel, il a également exécuté maintes missions particulières dans d'autres pays. Il est l'auteur de nombreux ouvrages, articles et reportages télévisés touchant à l'éducation.

appelées à y travailler. Elle concorde parfaitement avec les principes de gestion scientifique introduits par Frederick Winslow Taylor, principes qui ont dominé l'organisation du travail industriel pendant neuf décennies et ont débouché sur la conviction que les progrès continus de la technique devaient se traduire par une polarisation accrue des compétences et des aptitudes entre les deux marchés du travail. Autrement dit, le marché primaire rassemblerait des personnes ayant accompli un cursus d'études complet et possédant des compétences approfondies dans tous les aspects du monde du travail, alors que le marché secondaire serait occupé par des travailleurs dont la formation resterait confinée dans des limites très étroites et dont les compétences seraient minimales.

Cette conception de l'organisation du travail s'est reflétée dans le système éducatif, qui a été lui-même organisé de manière à offrir deux types de scolarité entièrement différents : le premier à l'intention des futurs gestionnaires et planificateurs du travail, qui acquerront une culture générale approfondie dans des établissements d'enseignement général ; le second, à l'intention des individus dont le destin est de satisfaire les besoins du marché secondaire, qui acquerront des savoir-faire spécifiques et restreints dans des établissements d'enseignement professionnel. Cette distinction a toujours eu la faveur des dirigeants politiques, même si, il y a plus de cent ans, le fondateur du parti social-démocrate allemand, August Bebel, a su protester : « L'enseignement général est l'enseignement professionnel des gouvernants et l'enseignement professionnel l'enseignement général des gouvernés »<sup>1</sup>.

Il n'y a donc pas lieu de s'étonner du peu d'intérêt porté en Allemagne et dans toutes les sociétés industrialisées, et plus encore dans les pays en développement, à l'enseignement professionnel, par rapport au prestige dont jouit l'enseignement général. Il est assurément plus facile d'associer l'idée de dignité au travail d'un universitaire qu'au labeur de l'ouvrier travaillant à la chaîne. Et, malgré la formidable transformation qu'a connue l'industrie au cours de ce siècle, l'avantage de l'enseignement général sur l'enseignement professionnel, du point de vue du respect dont il jouit, demeure inchangé parce que nous sommes encore loin d'en avoir fini avec ce marché secondaire du travail. Mais la situation n'est pas immuable et nous sommes peut-être à la veille d'évolutions qui viendront modifier l'organisation traditionnelle du travail et abolir les distinctions traditionnelles entre les deux marchés.

## **Les nouveaux marchés du travail**

Wolfgang Lempert, de l'Institut Max Planck de Berlin, a réalisé des études de cas concernant des secteurs de l'industrie, de l'administration et du commerce qui peuvent être considérés comme étant à l'avant-garde de l'innovation technologique<sup>2</sup>. Il en ressort un tableau beaucoup plus nuancé du marché du travail, montrant que l'on trouve des perdants et des gagnants du processus de rationalisation aussi bien au sommet qu'à la base de la hiérarchie. Dans l'industrie automobile, dans la construction mécanique, dans l'industrie chimique, le taylorisme (qui réduit les tâches à des opérations simples, répétitives, hautement spécialisées et commandées

de l'extérieur) n'est plus considéré comme le meilleur moyen de créer de la plus-value. Au contraire, les dirigeants des établissements de ces industries pionnières s'efforcent souvent de tirer parti de toutes les capacités de leurs salariés. Cette tendance est favorisée par les impératifs des techniques nouvelles<sup>3</sup>. Dans l'administration et le commerce, les exigences du marché semblent également entraîner une modification des attentes des employés. Baethge et Oberbeck sont arrivés à la conclusion suivante :

En conséquence, les personnes qui travaillent dans les secteurs de l'administration et du commerce sont, de plus en plus, reconnues comme des individus au sens littéral du terme : leurs besoins, leurs désirs, leurs motivations, leurs intérêts sont pris davantage au sérieux ; la communication est intensifiée ; l'autonomie et la responsabilité renforcées. Bref, presque toutes les conditions propices au raisonnement moral, à l'action et à la croissance sont améliorées<sup>4</sup>.

Ces changements seraient-ils le produit éphémère de l'imagination de quelques chercheurs, tentés de plaquer leurs idéaux sur le cours de l'histoire industrielle ? Je pense que non, et les faits récents, dans ce domaine, corroborent ce point de vue.

## La globalisation du marché du travail

Il n'existe pas encore de description cohérente du nouveau monde du travail qui est en train de voir le jour, mais on en distingue déjà quelques éléments. Le nouveau modèle de production et de travail repose sur l'idée d'un processus systémique intégré (avec allègement des structures et maîtrise totale de la qualité). Selon la meilleure approximation, la production, dans ce monde nouveau, ne doit plus être vue comme un processus séquentiel, communément représenté par l'usine ; c'est au contraire un phénomène global dont les différentes composantes fonctionnent simultanément, chacune se conjuguant avec les autres. Les environnements modernes matures se trouvent en pleine transition entre les sociétés où l'organisation du travail était déterminée par la technologie mécanique et celles où elle commence à l'être par l'information et des systèmes organiques. Dans l'ancien modèle, l'organisation du travail s'apparentait à un mécanisme d'horloge, alors que le nouveau modèle se rapproche plutôt des configurations biologiques où le tout diffère de la somme des parties. Selon cette nouvelle conception, chaque travailleur exerce une influence considérable sur le fonctionnement du système tout entier ; cela signifie que, pour être efficaces, les travailleurs, tous les travailleurs, doivent comprendre l'organisation d'ensemble du système et savoir comment y jouer un rôle actif.

Cette conception globale de l'entreprise industrielle se double d'un autre phénomène de globalisation. On assiste en effet à une modification des marchés commerciaux, qui perdent leur caractère local pour prendre une dimension planétaire, ce qui oblige les sociétés désireuses de se maintenir dans la compétition mondiale des années 90 à mobiliser les énergies créatrices de tous leurs employés. Il en va notamment ainsi pour les entreprises allemandes, dont le pays fait partie des douze

nations qui se sont groupées en 1993 pour constituer un marché unique rassemblant 320 millions de personnes, dans le dessein de former, peut-être, une Europe unifiée. En 1993, quatre libertés fondamentales ont été instaurées dans ces douze pays : le libre mouvement des capitaux, l'échange de services et de marchandises, et la double liberté pour les habitants de vivre et de travailler où ils le désirent.

Pour être en mesure d'introduire en permanence les améliorations et les innovations (petites ou grandes) qui détermineront leur réussite sur les marchés européens et mondiaux, les entreprises doivent renoncer à certaines de leurs anciennes pratiques et s'adapter à la société postindustrielle décrite par Daniel Bell<sup>5</sup> — que d'autres ont appelée société de l'information<sup>6</sup> —, où l'organisation industrielle ne se caractérise plus tant par la production de biens que par la production et la distribution de connaissances et d'information : autrement dit, la société postindustrielle repose sur la production et la distribution de connaissances et d'information, plus que de produits matériels.

Ces faits nouveaux ont des conséquences considérables pour le système d'éducation, qui doit procéder à de constants réajustements ; il est d'ailleurs probable qu'il ne sera jamais vraiment en mesure de relever de façon adéquate le défi de l'adaptation aux évolutions de l'économie et de la société. On estime en effet que le système d'éducation a au moins cinq à dix années de retard sur le niveau de développement technique des sociétés modernes parvenues à maturité. Ce décalage ne sera jamais surmonté, car il ne semble pas possible d'anticiper sur les grandes évolutions de la technique. Il n'est donc pas possible, tant qu'une technique n'est pas considérée comme établie, de normaliser et systématiser l'enseignement des savoir-faire professionnels au sein du système de formation<sup>7</sup>. Mais la modification des structures traditionnelles passe par une redéfinition des objectifs de l'enseignement général et professionnel, qui leur permette de jouer un rôle dans le processus de transformation en aidant à donner forme aux conceptions nouvelles et à faire face à l'incertitude. Nous étudierons dans la section qui suit dans quelle mesure le système allemand d'enseignement professionnel est capable de répondre aux nouveaux impératifs.

## L'enseignement professionnel en Allemagne

En Allemagne, l'enseignement professionnel repose sur des accords entre le gouvernement d'une part et les syndicats et les employeurs de l'autre, lesquels sont ainsi les principaux acteurs du processus de planification de l'enseignement et de la formation professionnels. En fait, ce partenariat intensif est l'une des principales caractéristiques du système allemand d'enseignement professionnel. Étudiant les rapports entre syndicats, employeurs et écoles professionnelles, Griffin déclare :

Ce partenariat doit être fondé sur le principe d'un partage des responsabilités et des investissements, ainsi que d'une répartition égale des avantages obtenus. Chaque partie doit tirer profit de cette association, si l'on veut qu'elle puisse prospérer. C'est ce qu'on appelle dans le monde des affaires une *joint venture*, une coentreprise.

Ce terme revêt une acception particulière lorsqu'il s'applique à l'éducation. L'objectif est alors de contribuer au développement économique en élevant en permanence le niveau d'instruction de la population active et en élaborant des plans qui permettent de répondre aux besoins de formation à venir. Cela suppose l'instauration d'un partenariat qui transcende les barrières traditionnelles et crée des liens de longue durée entre les entreprises et les écoles<sup>8</sup>.

Un exemple suffira à montrer comment fonctionne ce type de relation. En 1978, l'organisation patronale et le syndicat des travailleurs de la métallurgie ont négocié de nouveaux objectifs de formation de travailleurs qualifiés pour cette branche. Employeurs et syndicats sont tombés d'accord pour estimer que l'ancien système de descriptions d'emploi et de certification des aptitudes était de moins en moins valable. Ils ont donc entrepris d'élaborer un ensemble de principes sur lequel fonder un nouveau système, convenant qu'un ouvrier qualifié devait être capable :

1. d'accomplir des tâches de façon autonome ;
2. d'accomplir des tâches très diverses dans différents environnements de travail ;
3. de faire efficacement la liaison entre les processus de planification, d'exécution et de contrôle<sup>9</sup>.

Ces principes devaient servir de base, pendant une période de huit années, à une restructuration des descriptions d'emploi et des conditions de certification des aptitudes. En 1986, la phase préliminaire de cette restructuration s'est achevée. C'est ainsi que les trente-sept métiers de l'industrie métallurgique répertoriés auparavant en République fédérale ont été regroupés en six nouvelles catégories professionnelles, plus générales, qui ont été ensuite subdivisées en dix-sept profils professionnels au total. Le gouvernement fédéral a promulgué une réglementation officialisant le système ainsi révisé. D'autres secteurs du monde du travail ont fait l'objet d'une procédure analogue et, en 1993, les six cents métiers reconnus antérieurement (1970) avaient été ramenés à trois cent soixante-dix.

En vertu de cette nouvelle réglementation fédérale, le contenu des programmes d'apprentissage des entreprises et des écoles a été redéfini. Auparavant, le programme de formation donnait une description des connaissances et compétences relativement étroites à enseigner dans le cours de la formation professionnelle théorique et pratique. Le nouveau cadre y ajoute des objectifs plus généraux, répondant spécifiquement aux principes cités plus haut. Par exemple, en ce qui concerne les activités du secteur de la métallurgie, non seulement le contenu de la formation fait plus de place aux connaissances générales, mais de nombreux objectifs de formation sont en rapport direct avec les principes ayant guidé l'ensemble de la négociation. En ce qui concerne le premier des principes mentionnés plus haut, le programme de formation doit être restructuré de manière à inculquer au néophyte l'aptitude à travailler de façon autonome, à compter sur lui-même et à communiquer avec autrui. Quant au troisième principe, syndicats, travailleurs et gouvernement sont convenus que les savoir-faire et connaissances définis par la réglementation obligatoire devaient être inculqués à l'apprenant de telle sorte qu'il puisse exercer son activité professionnelle avec compétence, c'est-à-dire être notamment capable de la planifier, de l'exécuter et de la contrôler de façon auto-

nome<sup>10</sup>. La réglementation tient évidemment compte des exigences des métiers concernés, et les compétences décrites doivent être contrôlées par un examen.

En Allemagne, il existe deux grandes filières pour la formation de travailleurs qualifiés. Il y a d'abord les écoles techniques professionnelles et commerciales, qui sont des établissements professionnels à temps plein. Elles préparent surtout aux métiers du commerce, de l'économie domestique et de la protection sociale. La seconde filière est ce que l'on appelle communément le système de l'apprentissage, ou système « double » de formation théorique et pratique, auquel nous nous intéresserons plus particulièrement ici parce qu'il est, et de loin, le plus apprécié.

### **La formation des jeunes par l'apprentissage : un exemple type**

En 1993, près de 67 % des élèves d'Allemagne sortant de la *Hauptschule* (neuf années de scolarité), de la *Realschule* (dix années) ou du *Gymnasium* (treize années) ont entrepris un cursus de formation professionnelle théorique et pratique dans le cadre du système appelé « système double », où la formation pratique est dispensée sur le lieu de travail, tandis que la formation théorique et l'enseignement général sont dispensés dans des établissements publics d'enseignement professionnel (*Berufsschulen*), en association avec les entreprises du secteur privé. Le système double est un prolongement de l'enseignement public, placé sous le contrôle des Chambres de l'artisanat et de l'industrie, financé par les entreprises privées et mis en œuvre en grande partie par le secteur privé.

Au cours de ses trois années d'apprentissage, le jeune reçoit une formation en cours d'emploi trois ou quatre jours par semaine, et suit le reste du temps dans un collège public un enseignement de type formel portant sur les aspects théoriques du métier choisi. La formation en cours d'emploi est dispensée par des moniteurs qualifiés, d'après un programme qui est arrêté par l'Institut fédéral de formation professionnelle, en coopération avec les organisations patronales et les syndicats, et diffusé par le Ministère fédéral du commerce. À l'échelon local, les organisations professionnelles, à savoir les Chambres du commerce, de l'industrie et de l'artisanat, dont les conseils d'éducation et de formation sont tripartites, c'est-à-dire composés d'employeurs, de syndicalistes et d'enseignants, sont chargées de veiller à la qualité de l'apprentissage. L'inscription des apprentis se fait auprès des Chambres, qui organisent les examens partiels de même que, au terme du programme d'apprentissage, les examens finals.

Les élèves sortant de chacune des trois filières d'enseignement général indiquées plus haut s'inscrivent en apprentissage dans l'une des trois cent soixante-dix professions actuellement reconnues. Au cours des deux dernières décennies, l'âge moyen de début d'apprentissage a sensiblement augmenté, passant d'environ quinze ans à dix-huit ans. Cela est dû au fait qu'un nombre croissant de jeunes poursuivent leurs études dans des établissements d'enseignement général ou même dans des écoles professionnelles à plein temps avant de s'inscrire dans le système double. On compte parmi eux de plus en plus de jeunes ayant achevé une scolarité

de treize années au lycée, fréquenté jusque-là par les élèves qui souhaitaient entrer ensuite à l'université. En 1970 encore, plus de 70 % des apprentis sortaient seulement de la *Hauptschule*, qui, à l'époque, ne correspondait qu'à huit années de scolarité. Très rares étaient les jeunes (2 %) ayant terminé le lycée et obtenu un *Abitur* (baccalauréat) leur donnant accès à l'université, qui s'inscrivaient à des stages d'apprentissage. Aujourd'hui, la situation a radicalement changé. Un tiers environ des stagiaires ne sortent que de la *Hauptschule*, quelque 15 % des 1,7 million d'apprentis sont titulaires du baccalauréat et un tiers des effectifs de l'université ont d'abord accompli un apprentissage avant d'entamer leurs études supérieures. Il se peut que l'étroitesse du marché du travail, caractérisé au cours de la dernière décennie par un fort taux de chômage, ait contribué à ce phénomène, mais il est clair que ceux qui entrent sur le marché secondaire du travail ont un niveau d'instruction générale bien plus élevé qu'il ne l'a jamais été par le passé. Il est tout aussi évident que l'université recrute de plus en plus d'étudiants dans les rangs de la classe ouvrière, laquelle est en prise directe avec le monde du travail.

Le système allemand s'efforce avec un indéniable succès de se défaire de l'ancienne mentalité à l'égard du travail et d'adopter une orientation qui prépare les jeunes à s'insérer dans le nouveau monde du travail. Il est tentant de suggérer à d'autres pays de tirer des leçons du modèle allemand, et même d'essayer de s'en inspirer. Il ne s'agit pas, cependant, de reprendre tel quel un système déjà existant ; ce que nous recommandons, c'est d'étudier et d'arrêter les principes devant fonder le système qu'on cherche à élaborer. Tout pays a quelque chose à apprendre des pratiques en vigueur dans les autres pays et peut envisager, une fois informé, d'adapter son propre système en conséquence. Nous présenterons dans la dernière partie de notre étude un échantillon de quelques travaux comparés.

## **L'enseignement professionnel allemand : une évaluation comparée**

Le système double a fait l'objet de nombreuses analyses et études comparées de la part de spécialistes étrangers d'économie et de pédagogie. Une des études les plus importantes, qui garde aujourd'hui toute son actualité, a été conduite par Chris Hayes, du Royaume-Uni, qui écrit :

En Allemagne, le système de formation professionnelle repose sur un consensus quant à ses finalités essentielles, à savoir : assurer la réussite économique des entreprises et de la nation, et donner à tous les citoyens un statut et une identité. Les principaux partenaires du système y ont tous un rôle clairement défini, l'objectif étant que toute personne entrant sur le marché du travail, que ce soit comme ouvrier qualifié ou comme diplômé de l'enseignement supérieur, possède les compétences et les aptitudes professionnelles requises<sup>11</sup>.

Finegold et Soskice, ayant étudié le système double allemand, sont parvenus à la conclusion que les Britanniques doivent faire preuve de prudence avant d'envisager de scinder l'enseignement en deux filières comme en Allemagne, les élèves étant orientés à l'âge de seize ans, soit vers l'enseignement scolaire, soit vers un appren-



tissage de trois ou quatre ans en entreprise. L'intervention des employeurs dans la formation comporte toujours un certain risque, car plus l'employeur intervient (à moins que n'existe comme en Allemagne le frein de puissants syndicats et organisations patronales), plus le contenu de l'apprentissage risque d'être déterminé par ses besoins à court terme. Finegold et Soskice soulignent également les difficultés que soulèverait l'adoption du système allemand au Royaume-Uni, faisant notamment valoir les considérations suivantes :

1. Peu d'employeurs britanniques sont en mesure d'offrir un apprentissage de qualité d'une durée de trois ans ;
2. Les jeunes qui opteraient pour l'apprentissage se verraient en fait privés de la possibilité d'accéder à l'enseignement supérieur ;
3. Une occasion de réduire les distinctions entre classes serait perdue<sup>12</sup>.

Aux États-Unis d'Amérique, Paul Osterman, économiste du travail au Massachusetts Institute of Technology, qui a étudié les systèmes européens d'enseignement et de formation professionnels, a écrit un article pour *Transatlantic perspectives* dans lequel il observe :

1. On fait grand cas de la capacité de création de compétences du système [allemand], mais il existe un hiatus sensible entre les types de métiers auxquels l'apprentissage forme les jeunes et ceux dans lesquels ils parviennent à trouver un emploi permanent. En 1980, 40 % des stages d'apprentissage offerts par le système double l'étaient dans de petites entreprises artisanales, alors que ces entreprises n'employaient que 17 % de la population active. En outre, la formation est donnée en grande partie dans des métiers qui sont peu demandés, et, une fois qu'ils ont obtenu leur double qualification, plus de la moitié des apprentis quittent dans l'année qui suit l'entreprise où ils ont reçu leur formation.
2. Le système double allemand crée des travailleurs surqualifiés pour leur premier emploi. Ce phénomène a contribué à faciliter l'introduction de techniques nouvelles dans le système de production.
3. Le système allemand est destiné à former le « noyau dur » de la main-d'œuvre, tandis qu'aux États-Unis une composante non négligeable de la formation a pour cible les tout derniers de la file des demandeurs d'emploi. Si nous ne voulons pas renoncer à notre engagement en faveur des stigmatisés, il nous faudra répondre à la difficile question de savoir si un programme ou un système américain quelconque, qui se veut aussi au service du grand nombre des individus en difficulté, peut atteindre le niveau d'efficacité ou d'acceptation qui caractérise l'action conduite dans ce domaine en Europe. En d'autres termes, ce que nous voulons, c'est mettre au point un système d'emploi qui réponde aux aspirations des forces vives de la population active et aux besoins des entreprises, tout en étant accessible à la population défavorisée<sup>13</sup>.

Des commentateurs comme Finegold, Soskice et Osterman évoquent quelques-unes des raisons pour lesquelles le système allemand n'est peut-être pas parfaitement adapté aux sociétés britannique, américaine ou autres. En fait, il soulève des difficultés même dans son contexte d'origine. Les défauts du système sont indéniables, mais nous estimons qu'il est en voie d'amélioration, et son aptitude à s'adapter aux conditions nouvelles en cherchant à relever les défis de l'avenir mérite d'être soulignée.

Au milieu des années 80, alors que les Allemands définissaient la nouvelle orientation de l'enseignement professionnel, les Français et les Britanniques procédaient également à un remaniement des programmes de leurs systèmes d'enseignement professionnel. Or les responsables de l'éducation ont vu, dans ces trois pays, sans grande surprise d'ailleurs, se dégager des finalités similaires. Cela signifie-t-il que les Européens définissent dans les mêmes termes les compétences qui leur seront nécessaires, ainsi que leurs objectifs de formation ? Jusqu'à présent, il n'en est rien. Il existe au contraire de grandes différences entre les systèmes d'enseignement professionnel et de qualification, les durées de formation, etc. Chaque pays de l'Union européenne a son propre système pour inculquer à ses jeunes les savoir-faire fondamentaux et préparer leur insertion dans le monde du travail. Pourtant, malgré cette situation héritée de l'histoire, nous faisons tous nos efforts pour, à tout le moins, élaborer des descriptions des diverses qualifications professionnelles propres à nos différents pays, afin de rendre plus perméable le marché européen du travail.

## Conclusions

Les responsables européens de l'éducation coopèrent de plus en plus étroitement en vue d'organiser un système d'enseignement et de formation adapté à un avenir incertain. Nous préconisons :

1. Un enseignement professionnel de base largement défini, dans lequel les langues (maternelle et étrangère) et les mathématiques occupent une place essentielle. En d'autres termes, nous estimons que la séparation entre enseignement général et enseignement professionnel est aujourd'hui dépassée.
2. Une participation des partenaires sociaux à la formulation des buts et des contenus de l'enseignement professionnel ; le dialogue social et la concertation demeurent déterminants pour faire accepter les réformes.
3. Le principe de l'apprentissage par la pratique sera préféré à l'apprentissage par l'écoute, parce que le savoir doit se doubler d'un savoir-faire.
4. L'insertion des moins aptes dans la population active par une formation professionnelle théorique et pratique en entreprise et à l'école, financée par l'État.
5. L'établissement d'une équivalence entre les titres de l'enseignement professionnel et ceux de l'enseignement général, afin d'offrir un prolongement à la formation professionnelle, qui constitue actuellement une voie en impasse, et d'établir ainsi une passerelle vers l'enseignement supérieur.

L'expérience des pays d'Europe montre que le travail qualifié offre un moyen de conférer une plus grande dignité à la personne humaine. Nous estimons que cela peut devenir une réalité pour tous.

## Notes

1. L'un des exposés les plus complets de sa conception de l'enseignement professionnel se trouve dans A. Bebel, *Die Frau und der Sozialismus* [La femme et le socialisme], Berlin, Dietz Verlag, 1977.
2. W. Lempert, « Individual morality and industrial work » [Moralité individuelle et travail industriel], *Economic and industrial democracy* (Londres), vol. 8, 1988, p. 487.
3. H. Kern et M. Schumann, *Das Ende der Arbeitsteilung ?* [La fin de la division du travail ?], 2<sup>e</sup> éd., Munich, Beck, 1985.
4. M. Baethge et H. Oberbeck, *Zukunft der Angestellten : Neue Technologien und berufliche Perspektiven in Büro und Verwaltung* [L'avenir des salariés : nouvelles technologies et perspectives professionnelles dans les bureaux et dans l'administration], Francfort-sur-le-Main, Campus, 1986.
5. D. Bell, *The coming post-industrial society* [La société postindustrielle à venir], New York, Basic Books, 1973.
6. N. Bjorn-Anderson *et al.*, dir. publ., *Information society: for richer, for poorer* [La société de l'information : pour le meilleur, pour le pire], New York, Oxford, 1982.
7. H. Schmidt, « Technological change, employment and occupational qualifications » [Évolution technique, emploi et qualifications professionnelles], *Vocational training information bulletin* (Luxembourg), n° 11, juin 1983, p. 11.
8. D. Griffin, « Joint ventures : a new agenda for education » [Les coentreprises : nouvel ordre du jour pour l'éducation], *Vocational journal* (Alexandria, Virginie), vol. 64, n° 3, 1989.
9. *Verordnung über die Berufsausbildung in den industriellen Metallberufen vom 15 Januar 1987* [Ordonnance sur la formation professionnelle aux métiers de l'industrie métallurgique du 15 janvier 1987], Bonn, BGBl, janvier 1987, p. 274.
10. *Ibid.*
11. C. Hayes, *Competence and competition, training and education in the Federal Republic of Germany, the United States and Japan* [Compétence et concurrence, formation et éducation en République fédérale d'Allemagne, aux États-Unis et au Japon], Londres, National Economic Development Office, 1984.
12. D. Finegold et D. Soskice, « The failure of training in Britain : analysis and prescription » [L'échec de la formation en Grande-Bretagne : analyse et remèdes], *Oxford review of economic policy* (Londres), vol. 4, 1988.
13. P. Osterman, « Training for real jobs » [Se former pour les vrais emplois], *Transatlantic perspectives* (Washington, D.C.), n° 19, 1989.

# Bulletins d'abonnement à **PERSPECTIVES**

Pour vous abonner à l'édition anglaise, espagnole, arabe ou française de *Perspectives*, il vous suffit de remplir la formule ci-dessous et de l'envoyer par la poste, accompagnée d'un chèque ou d'un mandat dans votre monnaie nationale, à l'agent de vente pour votre pays dont l'adresse figure dans la liste donnée en fin de numéro. (Pour connaître le tarif de l'abonnement dans votre monnaie nationale, consultez l'agent de vente.)

Vous pouvez également envoyer le bon de commande au Service des ventes, Éditions de l'UNESCO, 1, rue Miollis, 75732 Paris Cedex 15, France, en y joignant la somme correspondante sous forme de bons internationaux de livres UNESCO, de mandat-poste international ou de chèque libellé en une monnaie convertible quelconque.

À l'agent de vente pour mon pays (ou au Service des ventes, Éditions de l'UNESCO, 1, rue Miollis, 75732 Paris Cedex 15, France) :

Je désire souscrire un abonnement à *Perspectives* (4 numéros par an).

## *Tarifs annuels d'abonnement :*

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Édition anglaise  | <input type="checkbox"/> Institutions : 150 francs français                         |
| <input type="checkbox"/> Édition arabe     | <input type="checkbox"/> Particuliers : 112,50 francs français                      |
| <input type="checkbox"/> Édition espagnole | <input type="checkbox"/> Institutions de pays en développement : 90 francs français |
| <input type="checkbox"/> Édition française | <input type="checkbox"/> Particuliers de pays en développement : 90 francs français |

Ci-joint la somme de \_\_\_\_\_

(Pour connaître le tarif de l'abonnement dans votre monnaie nationale, consultez l'agent de vente pour votre pays.)

Nom \_\_\_\_\_

Adresse \_\_\_\_\_

(Prière d'écrire à la machine ou en majuscules d'imprimerie)

Signature

À l'agent de vente pour mon pays (ou au Service des ventes, Éditions de l'UNESCO, 1, rue Miollis, 75732 Paris Cedex 15, France) :

Je désire souscrire un abonnement à *Perspectives* (4 numéros par an).

## *Tarifs annuels d'abonnement :*

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Édition anglaise  | <input type="checkbox"/> Institutions : 150 francs français                         |
| <input type="checkbox"/> Édition arabe     | <input type="checkbox"/> Particuliers : 112,50 francs français                      |
| <input type="checkbox"/> Édition espagnole | <input type="checkbox"/> Institutions de pays en développement : 90 francs français |
| <input type="checkbox"/> Édition française | <input type="checkbox"/> Particuliers de pays en développement : 90 francs français |

Ci-joint la somme de \_\_\_\_\_

(Pour connaître le tarif de l'abonnement en monnaie locale, consultez l'agent de vente pour votre pays.)

Nom \_\_\_\_\_

Adresse \_\_\_\_\_

(Prière d'écrire à la machine ou en majuscules d'imprimerie)

Signature

## Agents de vente des publications de l'UNESCO

**AFRIQUE DU SUD :** Van Schaik Bookstore (Pty) Ltd, P.O. Box 2355, BELLVILLE 7530.

**ALBANIE :** « Ndermarrja e perhapjes se librit », TIRANA.

**ALGÉRIE :** Entreprise nationale du livre (ENAL), 3, boulevard Zirout Youcef, ALGER.

**ALLEMAGNE :** UNO-Verlag, Poppelsdorfer Allee 55, D-53115 BONN 1, tél. : (0228) 21 29 40, fax : (0228) 21 74 92 ; S. Karger GmbH, Abt. Buchhandlung, Lörracher Strasse 16A, D-W 7800 FREIBURG, tél. : (0761) 45 20 70, fax : (0761) 452 07 14 ; LKG mbH, Abt. Internationaler Fachbuchversand, Prager Strasse 16, D-O 7010 Leipzig. *Pour les cartes scientifiques :* Internationales Landkartenhaus GeoCenter, Schockenriedstr. 44, Postfach 800830, D-70565 STUTTGART, tél. : (0711) 788 93 40, fax : (0711) 788 93 54. *Pour « Le Courrier de l'UNESCO » :* Deutscher UNESCO-Vertrieb, Basaltstrasse 57, D-W 5300 BONN 3.

**ANGOLA :** Distribuidora Livros e Publicações, Caixa postal 2848, LUANDA.

**ANTIGUA-ET-BARBUDA :** National Commission of Antigua and Barbuda, c/o Ministry of Education, Church Street, ST JOHNS, Antigua.

**ANTILLES NÉERLANDAISES :** Van Dorp-Eddine N.V., P.O. Box 3001, Willemstad, CURAÇAO.

**ARGENTINE :** Librería « El Correo de la UNESCO », EDILYR S.R.L., Tucumán 1685, 1050 BUENOS AIRES, tél. : 40 05 12, 40 85 94, fax : (541) 956 19 85.

**AUSTRALIE :** Educational Supplies Pty Ltd, P.O. Box 33, BROOKVALE 2100, N.S.W., fax : (612) 905 52 09; Hunter Publications, 58A Gipps Street, COLLINGWOOD, Victoria 3066, tél. : (3) 417 53 61, fax : (613) 419 71 54; Gray International Booksellers, 3/12 Sir Thomas Mitchell Road, BONDI BEACH, New South Wales 2026, tél./fax : (61-2) 30 41 16. *Cartes et atlas scientifiques seulement :* Australian Mineral Foundation Inc., 63 Conyngham Street, GLENSIDE, South Australia 5065, tél. : (618) 379 04 44, fax : (618) 379 46 34.

**AUTRICHE :** Gerold & Co., Graben 31, A-1011 WIEN, tél. : 55 35 01 40, fax : 512 47 31 29.

**BAHREÏN :** United Schools International, P.O. Box 726, BAHRAIN, tél. : (973) 23 25 76, fax : (973) 27 22 52.

**BANGLADESH :** Karim International, G.P.O. Box 2141, 64/1 Monipuri Para, Tejgaon, Farmgate, DHAKA 1215, tél. : 32 97 05, fax : (880-2) 81 61 69.

**BARBADE :** University of the West Indies Bookshop, Cave Hill Campus, P.O. Box 64, BRIDGETOWN, tél. : 424 54 76, fax : (809) 425 13 27.

**BELGIQUE :** Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1060 BRUXELLES, tél. : 538 51 69, 538 43 08, fax : 538 08 41.

**BÉNIN :** Librairie Notre-Dame, B.P. 307, Cotonou.

**BOLIVIE :** Los Amigos del Libro, Mercado 1315, Casilla postal 4415, LA PAZ, et Avenida de las Heroínas E-3011, Casilla postal 450, COCHABAMBA, tél. : 285 17 79, fax : (5912) 285 25 86, (59142) 616 14 08.

**BOTSWANA :** Botswana Book Centre, P.O. Box 91, GABORONE.

**BRÉSIL :** Fundação Getúlio Vargas, Editora, Diviso de Vendas, Caixa postal 9.052-ZC-02, Praia de Botafogo 188, 22253-900 RIO DE JANEIRO (RJ), tél. : (21) 551 52 45, fax : (5521) 551 78 01 ; Livraria Nobel, S.A., Divisao Biblioteca, R. Maria Antonia, 108, 01222-010 SÃO PAULO (SP), tél. : 257 21 44/876 28 22, fax : (55-11) 257 21 44/876 69 88.

**BULGARIE :** Hemus, Kantora Literatura, Boulevard Rousky 6, SOFIJA.

**BURKINA FASO :** SOCIFA, 01 B.P. 1177, OUAGADOUGOU.

**CAMEROUN :** Commission nationale de la République du Cameroun pour l'UNESCO, B.P. 1600, YAOUNDÉ ; Librairie des Éditions Clé, B.P. 1501, YAOUNDÉ.

**CANADA :** Éditions Renouf Ltée, 1294, rue Algoma, OTTAWA, Ont. K1B 3W8, tél. : (613) 741-4333, fax : (613) 741-5439. *Librairies :* 71 1/2 Sparks Street, OTTAWA, et 12 Adelaide Street West, TORONTO. Bureau de ventes : C.P. 291 MONTRÉAL, P.Q. H9H 4K0, tél./fax : (514) 624-5314.

**CAP-VERT :** Instituto Caboverdiano do Livro, Caixa postal 158, PRAIA.

**CHILI :** Editorial Universitaria S.A., Departamento de Importaciones, María Luisa Santander 0447, Casilla postal 10220, SANTIAGO, fax : (562) 209 94 55, 204 90 58.

**CHINE :** China National Publications Import and Export Corporation, 16 Gongti E. Road, Chaoyang District, P.O. Box 88, BEIJING, 100704, tél. : (01) 506 6688, fax : (861) 506 3101.

**CHYPRE :** « MAM », Archbishop Makarios 3rd Avenue, P.O. Box 1722, NICOSIA.

**COLOMBIE :** ICYT - Información Científica y Técnica, Ave. 15 n.º 104-30, Oficina 605, Apartado aéreo 47813, BOGOTÁ, tél. : 226 94

80, fax : (571) 226 92 93 ; **Infoenlace Ltda.**, Carrera 6, n.º 51-21, Apartado 34270, BOGOTÁ, D.C., tél. : (57-1) 285 27 98, fax : (57-1) 310 75 85.

**COMORES : Librairie Masiwa**, 4, rue Ahmed-Djoumoui, B.P. 124, MORONI.

**CONGO : Commission nationale congolaise pour l'UNESCO**, B.P. 493, BRAZZAVILLE ; **Librairie Raoul**, B.P. 160, BRAZZAVILLE.

**CORÉE, RÉPUBLIQUE DE : Korean National Commission for UNESCO**, P.O. Box Central 64, SEOUL, tél. : 776 39 50/47 54, fax : (822) 568 74 54 ; **librairie : Sung Won Building**, 10th Floor, 141, SamSung-Dong, KangNam-Ku, 135-090 SEOUL.

**COSTA RICA : Distribuciones dei LTDA**, Apartado postal 447-2070 Sabanilla, SAN JOSÉ, tél. : 25 37 13, fax : (50-6) 253 15 41.

**CÔTE D'IVOIRE : Librairie des Éditions UNESCO**, Commission nationale ivoirienne pour l'UNESCO, 01 B.P. V 297, ABIDJAN 01 ; **Centre d'édition et de diffusion africaines (CEDA)**, B.P. 541, ABIDJAN 04 Plateau ; **Presses universitaires et scolaires d'Afrique (PUSAF)**, 1, rue du docteur Marchand, ABIDJAN Plateau 08 (adresse postale : B.P. 177 Abidjan 08), tél. : (225) 41 12 71, fax (att. Cissé Daniel Amara) : (225) 44 98 58.

**CROATIE : Mladost**, Ilica 30/11, ZAGREB.

**CUBA : Ediciones Cubanas**, O'Reilly n.º 407, LA HABANA.

**DANEMARK : Munksgaard Book and Subscription Service**, P.O. Box 2148, DK-1016, KØBENHAVN K, tél. : 33 12 85 70, fax : 33 12 93 87.

**ÉGYPTE : UNESCO Publications Centre**, 1 Talaat Harb Street, CAIRO, fax : (202) 392 25 66 ; **Al-Ahram Distribution Agency**, Marketing Dept., Al-Ahram New Building, Galaa Street, CAIRO, tél. : 578 60 69, fax : (20-2) 578 60 23, 578 68 33, et Al-Ahram Bookshops : Opera Square, CAIRO, Al-Bustan Center, Bab El-Look, CAIRO.

**EL SALVADOR : Clásicos Roxsil**, 4a. Av. Sur 2-3, SANTA TECLA, tél. : (50-3) 28 12 12, 28 18 32, fax : (50-3) 228 12 12.

**ÉMIRATS ARABES UNIS : Al Mutanabbi Bookshop**, P.O. Box 71946, ABU DHABI, tél. : 32 59 20, 34 03 19, fax : (9712) 31 77 06 ; **Al Batra Bookshop**, P.O. Box 21235, SHARJAH, tél. : (971-6) 54 72 25.

**ÉQUATEUR : Librería FLACSO - Sede Ecuador**, av. Patria y Ulpiano Páez (esquina), QUITO, tél. : 542 714/231 806, fax : (593-2) 566 139.

**ESPAGNE : Mundi-Prensa Libros S.A.**, Apartado 1223, Castelló 37, 28001 MADRID, tél. : (91) 431 33 99, fax : (341) 575 39 98 ; **Ediciones Liber**, Apartado 17, Magdalena 8, ONDÁRROA (Vizcaya), tél. : (34-4) 683 0694 ; **Librería de la Generalitat de Catalunya**, Palau Moja, Rambla de los Estudios 118, 08002 BARCELONA, tél. : (93) 412 10 14, fax : (343) 412

18 54 ; **Librería de la Generalitat de Catalunya**, Gran Via de Jaume I, 38, 17001 GIRONA ; **Librería de la Generalitat de Catalunya**, Rambla d'Arago, 43, 25003 LERIDA, tél. : (34-73) 28 19 30, fax : (34-73) 26 10 55 ; **Librería Internacional AEDOS**, Consejo de Ciento 391, 08009 BARCELONA, tél. : (93) 488 34 92 ; **Amigos de la UNESCO - País Vasco**, Alda. Urquijo, 62, 2.º izd., 48011 BILBAO, tél. : (344) 427 51 59/69, fax : (344) 427 51 49.

**ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE : UNIPUB**, 4611-F Assembly Drive, LANHAM, MD 20706-4391, tél. toll-free : 1-800-274-4888, fax : (301) 459-0056 ; **Librairie des Nations Unies**, NEW YORK, NY 10017, tél. : (212) 963 76 80, fax : (212) 963 4970.

**ÉTHIOPIE : Ethiopian National Agency for UNESCO**, P.O. Box 2996, ADDIS ABABA.

**FINLANDE : Akateeminen Kirjakauppa**, Keskuskatu 1, SF-00101 HELSINKI 10, tél. : (358) 01 21 41, fax : (358) 01 21 44 41 ; **Suomalainen Kirjakauppa Oy**, Koivuvaarankuja 2, SF-01640 VANTAA 64, tél. : (358) 08 52 751, fax : (358) 085-27888.

**FRANCE : Grandes librairies universitaires et Librairie de l'UNESCO**, 7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP, tél. : (1) 45 68 22 22.

*Commandes par correspondance : Éditions UNESCO*, Division de la promotion et des ventes, 7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP, téléfax : (1) 42 73 30 07, télex : 204461 Paris. *Pour les périodiques : Service des abonnements*, UNESCO, 1, rue Miollis, 75732 PARIS Cedex 15, tél. : (1) 45 68 45 64/65/66, téléfax : (1) 42 73 30 07, télex : 204461 Paris. *Pour les cartes scientifiques : CCGM*, 77, rue Claude Bernard, 75005 PARIS, tél. : (33-1) 47 07 22 84, fax : 33-1) 43 36 76 55.

**GHANA : Presbyterian Bookshop Depot Ltd**, P.O. Box 195, ACCRA ; **Ghana Book Suppliers Ltd**, P.O. Box 7869, ACCRA ; **The University Bookshop of Ghana**, ACCRA ; **The University Bookshop of Cape Coast** ; **The University Bookshop of Legon**, P.O. Box 1, LEGON.

**GRÈCE : Eleftheroudakis**, Nikkis Street 4, ATHÈNES, tél. : (01) 3222-255, fax : (01) 323 98 21 ; **Librairie H. Kauffmann**, 28, rue du Stade, ATHÈNES, tél. : (03) 322 21 60, (03) 325 53 21, (03) 323 25 45 ; **Commission nationale hellénique pour l'UNESCO**, 3, rue Akadimias, ATHÈNES ; **John Mihalopoulos & Son S.A.**, 75 Hermou Street, P.O. Box 73, THESSALONIQUE, tél. : (031) 27 96 95 et (031) 26 37 86, fax : (031) 26 85 62.

**GUATEMALA : Comisión Guatemalteca de Cooperación con la UNESCO**, 3.a avenida 10-29, zona 1, Apartado postal 2630, GUATEMALA.

**GUINÉE : Commission nationale guinéenne pour l'UNESCO**, B.P. 964, CONAKRY.

**GUINÉE-BISSAU : Instituto Nacional do Livro e do Disco**, Conselho Nacional da Cultura, Avenida Domingos Ramos n.º 10-A, B.P. 104, BISSAU.

**HAÏTI** : Librairie La Pléiade, 83, rue des Miracles, B.P. 116, PORT-AU-PRINCE.

**HONDURAS** : *Libreria Navarro*, 2.a avenida n.º 201, Comayagüela, TEGUCIGALPA ; *Librería Guaymuras*, Avenida Cervantes, TEGUCIGALPA, tél.: 22 41 40, fax : (504) 38 45 78.

**HONG KONG** : *Swindon Book Co.*, 13-15 Lock Road, KOWLOON, tél. : 366 80 01, 367 87 89, fax : (852) 739 49 75.

**HONGRIE** : *Librorade KFT*, Pesti UT 237, 1173 BUDAPEST.

**INDE** : *UNESCO Regional Office*, 8, Poorvi Marg, Vasant Vihar, NEW DELHI 110057, tél. : (91-11) 67 73 10, 67 63 08, fax : (91-11) 687 33 51 ; *Oxford Book & Stationery Co.*, Scindia House, NEW DELHI 110001, tél. : (91-11) 331 58 96, 331 53 08, fax : (91-11) 332 26 39 ; *UBS Publishers Distributors Ltd*, 5 Ansari Road, P.O. Box 7015, NEW DELHI 110002, fax : (91-11) 327 65 93 ; *The Bookpoint (India) Limited*, 3-6-272, Himayatnagar, HYDERABAD 500 029, AP, tél.: 23 21 38, fax : (91-40) 24 03 93, et *The Bookpoint (India) Limited*, Kamani Marg, Ballard Estate, BOMBAY 400 038, Maharashtra, tél.: 261 19 72.

**INDONÉSIE** : *PT Bhratara Niaga Media*, Jalan. Oto Iskandardinata III/29, JAKARTA 13340, tél./fax : (6221) 81 91 858 ; *Indira P.T.*, P.O. Box 181, Jl. Dr Sam Ratulangi 37, JAKARTA PUSAT, tél./fax : (6221) 629 77 42.

**IRAN, RÉPUBLIQUE ISLAMIQUE D'** : *Iranian National Commission for UNESCO*, Shahid Eslamieh Bldg, 1188 Enghelab Avenue, P.O. Box 11365-4498, TEHRAN 13158, tél. : (9821) 640 83 55, fax : (9821) 646 83 67.

**IRLANDE** : *TDC Publishers*, 28 Hardwicke Street, DUBLIN 1, tél. : 74 48 35, 72 62 21, fax : 74 84 16 ; *Educational Company of Ireland Ltd*, P.O. Box 43A, Walkinstown, DUBLIN 12.

**ISLANDE** : *Bokabud*, Mals & Menningar, Laugavegi 18, 101 REYKJAVIK, tél. : (354-1) 242 42, fax : (354-1) 62 35 23.

**ISRAËL** : *Steimatzky Ltd*, 11 Hakishon Street, P.O. Box 1444, BNEI BRAK 51114, tél. : (9723) 579 45 79, fax : (9723) 579 45 67 ; *R.O.Y. International*, 31 Habarzel Street, 3rd floor, Ramat Hayal, TEL AVIV 69710 (adresse postale : P.O. Box 13056, TEL AVIV 61130), tél. : (9723) 49 78 02, fax : (9723) 49 78 12 ;

**TERRITOIRES ET PAYS VOISINS** : *INDEX Information Services*, P.O.B. 19502 JERUSALEM, tél. : (972-2) 27 12 19, fax : (972-2) 27 16 34.

**ITALIE** : *LICOSA (Libreria Commissionaria Sansoni S.p.A.)*, via Duca di Calabria, 1/1, 50125 FIRENZE, tél. : (055) 64 54 15, fax : (055) 64 12 57 ; via Bartolini 29, 20155 MILANO ; *FAO Bookshop*, via delle Terme di Caracalla, 00100 ROMA, tél. : 57 97 46 08, fax : 578 26 10 ; *ILO Bookshop*, Corso Unità d'Italia 125, 10127 TORINO, tél. : (011) 69 361, fax : (011) 63 88 42.

**JAMAÏQUE** : *University of the West Indies Bookshop*, Mona, KINGSTON 7, tél. : (809) 927

16 60-9, ext. 2269 et 2325, fax : (809) 997 40 32.

**JAPON** : *Eastern Book Service Inc.*, 3-13 Hongo 3-chome, Bunkyo-ku, TOKYO 113, tél.: (03) 3818-0861, fax : (03) 3818-0864.

**JORDANIE** : *Jordan Distribution Agency*, P.O. Box 375, AMMAN, tél. : 63 01 91, fax : (9626) 63 51 52 ; *Jordan Book Centre Co. Ltd*, P.O. Box 301, Al-Jubeiha, AMMAN, tél. : 67 68 82, 60 68 82, fax : (9626) 60 20 16.

**KENYA** : *Africa Book Services Ltd*, Quran House, Mfangano Street, P.O. Box 45245, NAIROBI ; *Inter-Africa Book Distributors Ltd*, Kencom House, 1st Floor, Moi Avenue, P.O. Box 73580, NAIROBI.

**KOWEÏT** : *The Kuwait Bookshop Co. Ltd*, Al Muthanna Complex, Fahed El-Salem Street, P.O. Box 2942, Safat 13030, KUWAIT, tél. : (965) 242 42 66, 242 46 87, fax : (965) 242 05 58.

**LESOTHO** : *Mazenod Book Centre*, P.O. Box 39, MAZENOD 160.

**LIBAN** : *Librairies Antoine A. Naufal et Frères*, B.P. 656, BEYROUTH.

**LIBÉRIA** : *National Bookstore*, Mechlin and Carey Streets, P.O. Box 590, MONROVIA ; *Cole & Yancy Bookshops Ltd*, P.O. Box 286, MONROVIA.

**LUXEMBOURG** : *Librairie Paul Bruck*, 22 Grand-Rue, LUXEMBOURG. *Périodiques* : *Messageries Paul Kraus*, B.P. 1022, LUXEMBOURG.

**MADAGASCAR** : *Commission nationale de la République démocratique de Madagascar pour l'UNESCO*, B.P. 331, ANTANANARIVO.

**MALAISIE** : *University of Malaya Co-operative Bookshop*, P.O. Box 1127, Jalan Pantai Bahru, 59700 KUALA LUMPUR, fax : (603) 755 44 24 ; *Mawaddah Enterprise Sdr. Brd.*, 75, Jalan Kapitan Tam Yeong, SEREMBAN 7000, N. Sembilan, tél. : (606) 71 10 62, fax : (606) 73 30 62.

**MALAWI** : *Malawi Book Service*, Head Office, P.O. Box 30044, Chichiri, BLANTYRE 3.

**MALDIVES** : *Asrafee Bookshop*, 1/49 Orchid Magu, MALÉ.

**MALI** : *Librairie Nouvelle S.A.*, Avenue Modibo Keita, B.P. 28, BAMAKO.

**MALTE** : *L. Sapienza & Sons Ltd*, 26 Republic Street, VALLETTA.

**MAROC** : *Librairie « Aux Belles Images »*, 281, avenue Mohammed-V, RABAT ; *SOCHEPRESS*, angle rues de Dinant et Saint-Saëns, B.P. 13683, CASABLANCA 05, fax : (212) 224 95 57.

**MAURICE** : *Nalanda Co. Ltd*, 30 Bourbon Street, PORT-LOUIS.

**MAURITANIE** : *Société nouvelle de diffusion (SONODI)*, B.P. 55, NOUAKCHOTT.

**MEXIQUE** : *Correo de la UNESCO S.A.*, Guanajuato n.º 72, Col. Roma, C.P. 06700, Deleg. Cuauhtémoc, MÉXICO D.F., tél. : 574 75 79, fax : (525) 264 09 19 ; *Librería Secur*, Av.

Carlos Pellicer Cámara s/n, Zona CICOM, 86090 Villahermosa, TABASCO, tél. : (93) 12 39 66, fax : (5293) 12 74 80/13 47 65.

**MONACO** : *Périodiques* : Commission nationale pour l'UNESCO, Compte périodiques, 4, rue des Iris, MC-98000 MONTE CARLO.

**MOZAMBIQUE** : Instituto Nacional do Livro e do Disco (INLD), Av. 24 de Julho n.º 1927, r/c, et n.º 1921, 1.º andar, MAPUTO.

**MYANMAR** : Trade Corporation No. (9), 550-552 Merchant Street, RANGOON.

**NÉPAL** : Sajha Prakashan, Pulchowk, KATHMANDU.

**NICARAGUA** : Casa del Libro, Librería Universitaria - UCA, Apartado 69, MANAGUA, tél./fax : (505-2) 78 53 75.

**NIGER** : M. Issoufou Daouda, Établissements Daouda, B.P. 11380, NIAMEY.

**NIGÉRIA** : UNESCO Sub-Regional Office, 9 Bankole Oki Road, Off. Mobolaji Johnson Avenue, Ikoyi, P.O. Box 2823, LAGOS, tél. : 68 30 87, 68 40 37, fax : (234-1) 269 37 58 ; Obafemi Awolowo University, ILE IFE ; The University Bookshop of Ibadan, P.O. Box 286, IBADAN ; The University Bookshop of Nsukka ; The University Bookshop of Lagos ; The Ahmadu Bello University Bookshop of Zaria.

**NORVÈGE** : Akademika A/S, Universitetsbokhandel, P.O. Box 84, Blindern 0314, OSLO 3, tél. : 22 85 30 00, fax : 22 85 30 53 ; Narvesen Info Center, P.O. Box 6125, Etterstad, 06002 OSLO, tél. : 225 73 300, fax : 226 81 901.

**NOUVELLE-ZÉLANDE** : GP Legislation Services, 10 Mulgrove Street, P.O. Box 12418, Thorndon, WELLINGTON, tél. : 496 56 55, fax : (644) 496 56 98. *Librairies* : Housing Corporation Bldg, 25 Rutland Street, P.O. Box 5513 Wellesley Street, AUCKLAND, tél. : (09) 309 53 61, fax : (649) 307 21 37 ; 147 Hereford Street, Private Bag, CHRISTCHURCH, tél. : (03) 79 71 42, fax : (643) 77 25 29 ; Cargill House, 123 Princes Street, P.O. Box 1104, DUNEDIN, tél. : (03) 477 82 94, fax : (643) 477 78 69 ; 33 King Street, P.O. Box 857, HAMILTON, tél. : (07) 846 06 06, fax : (647) 846 65 66 ; 38-42 Broadway Ave., P.O. Box 138, PALMERSTON NORTH.

**OUGANDA** : Uganda Bookshop, P.O. Box 7145, KAMPALA.

**PAKISTAN** : Mirza Book Agency, 65 Shahrah Quaid-E-Azam, P.O. Box 729, LAHORE 54000, tél. : 66839, telex : 4886 ubplk ; UNESCO Publications Centre, Regional Office for Book Development in Asia and the Pacific, P.O. Box 2034A, ISLAMABAD, tél. : 82 20 71/9, fax : (9251) 21 39 59, 82 27 96.

**PAYS-BAS** : Roodvelt Import b.v., Brouwersgracht 288, 1013 HG AMSTERDAM, tél. : (020) 622 80 35, fax : (020) 625 54 93 ;

**INOR Publikaties**, M. A. de Ruyterstraat 20 a, Postbus 202, 7480 AE HAAKSBERGEN, tél. : (315) 42 74 00 04, fax : (315) 42 72 92 96.

*Périodiques* : Faxon-Europe, Postbus 197, 1000 AD AMSTERDAM ; Kooyker Booksellers, P.O. Box 24, 2300 AA LEIDEN, tél. : (071) 16 05 60, fax : (071) 14 44 39.

**PHILIPPINES** : International Book Center (Philippines), Suite 1703, Cityland 10, Condominium Tower 1, Ayala Ave., corner H.V. Dela Costa Ext., Makati, METRO MANILA, tél. : 817 96 76, fax : (632) 817 17 41.

**POLOGNE** : ORPAN-Import, Palac Kultury, 00-901 WARSZAWA ; Ars Polona-Ruch, Krakowskie Przedmiescie 7, 00-068 WARSZAWA.

**PORTUGAL** : Dias & Andrade Ltda, Livraria Portugal, rua do Carmo 70-74, 1200 LISBOA, tél. : 347 49 82/5, fax : (351) 347 02 64 (*adresse postale* : Apartado 2681, 1117 LISBOA Codex).

**QATAR** : UNESCO Regional Office in the Arab States of the Gulf, P.O. Box 3945, DOHA, tél. : 86 77 07/08, fax : (974) 86 76 44.

**RÉPUBLIQUE ARABE SYRIENNE** : Librairie Sayegh, Immeuble Diab, rue du Parlement, B.P. 704, DAMAS.

**RÉPUBLIQUE TCHÈQUE** : SNTL, Spalena 51, 113-02 PRAHA 1 ; Artia Pegas Press Ltd, Palac Metro, Narodni trida 25, 110-00 PRAHA 1 ; INTES-PRAHA, Slavy Hornika 1021, 15006 PRAHA 5, tél. : (422) 522 449, fax : (422) 522 449, 522 443.

**RÉPUBLIQUE-UNIE DE TANZANIE** : Dar es Salaam Bookshop, P.O. Box 9030, DAR ES SALAAM.

**ROUMANIE** : ARTEXIM-Export-Import, Piata Scientiei, no. 1, P.O. Box 33-16, 70005 BUCURESTI.

**ROYAUME-UNI** : HMSO Publications Centre, P.O. Box 276, LONDON SW8 5DT, fax : 0171-873 2000 ; *commandes par téléphone* : 0171-873 9090 ; *informations* : 0171-873 0011.

*Librairies HMSO* : 49 High Holborn, LONDON WC1V 6HB, tél. : 0171-873 0011 (*vente sur place seulement*) ; 71 Lothian Road, EDINBURGH EH3 9AZ, tél. : 0131-228 4181 ; 16 Arthur Street, BELFAST BT1 4GD, tél. : 0123-223 8451 ; 9-21 Princess Street, Albert Square, MANCHESTER M60 8AS, tél. : 0161-834 7201 ; 258 Broad Street, BIRMINGHAM B1 2HE, tél. : 0121-643 3740 ; Southey House, Wine Street, BRISTOL BS1 2BQ, tél. : 0117-926 4306. *Cartes scientifiques* : McCarta Ltd., 15 Highbury Place, LONDON N5 1QP ; GeoPubs (Geoscience Publications Services), 43 Lammas Way, AMPHILL, MK45 2TR, tél. : 01525-40 58 14, fax : 01525-40 53 76.

**RUSSIE, FÉDÉRATION DE** : Mezhdunarodnaja Kniga, Ul. Dimitrova 39, MOSKVA 113095.

**SAINT-VINCENT-ET-GRENADINES** : Young Workers' Creative Organization, Blue Caribbean Building, 2nd Floor, Room 12, KINGSTOWN.

**SÉNÉGAL** : UNESCO, Bureau régional pour l'Afrique (BREDA), 12, avenue Roume, B.P. 3311, DAKAR, tél. : 22 50 82 et 22 46 14, fax :



23 83 93 ; **Librairie Clairafrique**, B.P. 2005, DAKAR.

**SEYCHELLES** : **National Bookshop**, P.O. Box 48, MAHÉ.

**SINGAPOUR** : **Chopmen Publishers**, 865 Mountbatten Road, No. 05-28/29, Katong Shopping Centre, SINGAPORE 1543, fax : (65) 344 01 80 ; **Select Books Pte Ltd**, 19 Tanglin Road No. 3-15, Tanglin Shopping Centre, SINGAPORE 1024, tél. : 732 15 15, fax : (65) 736 08 55.

**SLOVAQUIE** : **Alfa Verlag**, Hurbanovo nam. 6, 893-31 BRATISLAVA.

**SLOVÉNIE** : **Cancarjeva Zalozba**, Kopitarjeva 2, P.O. Box 201-IV, 61001 LJUBLJANA.

**SOMALIE** : **Modern Book Shop and General**, P.O. Box 951, MOGADISCIO.

**SRI LANKA** : **Lake House Bookshop**, 100 Sir Chittampalam Gardiner Mawata, P.O. Box 244, COLOMBO 2, fax : (94-1) 43 21 04.

**SUÈDE** : **Fritzes Information Center and Bookshop**, Regeringsgatan 12, STOCKHOLM (*adresse postale* : **Fritzes Customer Service**, S-106 47 STOCKHOLM), tél. : 468-690 90 90, fax : 468-20 50 21. *Périodiques* : **Wennergren-Williams Informationsservice**, Box 1305, S-171 25 SOLNA, tél. : 468-705 97 50, fax : 468-27 00 71 ; **Tidskriftscentralen**, Subscription Services, Norrtullsgatan 15, S-102 32 STOCKHOLM, tél. : 468-31 20 90, fax : 468-30 13 35.

**SUISSE** : **ADECO**, case postale 465, CH-1211 GENÈVE 19, tél. : (021) 943 26 73, fax : (021) 943 36 05 ; **Europa Verlag**, Rämistrasse 5, CH-8024 ZÜRICH, tél. : 261 16 29 ; **Librairie des Nations Unies** (*vente sur place seulement*) : Palais des Nations, CH-1211 GENÈVE 10, tél. : 740 09 21, fax : (4122) 917 00 27. *Périodiques* : **Naville SA**, 7, rue Lévrier, CH-1201 GENÈVE.

**SURINAME** : **Suriname National Commission for UNESCO**, P.O. Box 3017, PARAMARIBO, tél. : (597) 618 65, 46 18 71, fax : (597) 49 50 83 (attn. UNESCO Nat. Com.).

**THAÏLANDE** : **UNESCO Principal Regional Office in Asia and the Pacific (PROAP)**, Prakanong Post Office, Box 967, BANGKOK 10110, tél. : 391 08 80, fax : (662) 391 08 66 ; **Suksapan Panit**, Mansion 9, Rajdamnern Avenue, BANGKOK 14, tél. : 281 65 53, 282 78 22, fax : (662) 281 49 47 ; **Nibondh & Co. Ltd**, 40-42 Charoen Krung Road, Siyaeg Phaya Sri, P.O. Box 402, BANGKOK GPO, tél. : 221 26 11, fax : 224 68 89 ; **Suksit Siam Company**, 113-115 Fuang Nakhon Road, opp. Wat Rajbopith, BANGKOK 10200, fax : (662) 222 51 88.

**TOGO** : **Les Nouvelles Éditions Africaines (NEA)**, 239, boulevard du 13 Janvier, B.P. 4862, LOMÉ.

**TRINITÉ ET TOBAGO** : **Trinidad and Tobago National Commission for UNESCO**, Ministry of Education, 8 Elizabeth Street, St Clair, PORT OF SPAIN, tél./fax : (1809) 622 09 39.

**TUNISIE** : **Dar el Maaref**, Route de Tunis km 131, B.P. 215, SOUSSE RC 5922, tél. : (216) 35 62 35, fax : (216) 35 65 30.

**TURQUIE** : **Haset Kitapevi A.S.**, Istiklâl Caddesi no. 469, Posta Kutusu 219, Beyoglu, ISTANBUL.

**URUGUAY** : **Ediciones Trecho S.A.**, Av. Italia 2937, MONTEVIDEO, et Maldonado 1090, MONTEVIDEO, tél. : 98 38 08, fax : (598-2) 90 59 83. Livres et cartes scientifiques seulement : **Librería Técnica Uruguaya**, Colonia n.º 1543, Piso 7, Oficina 702, Casilla de correos 1518, MONTEVIDEO.

**VENEZUELA** : **Oficina de la UNESCO en Caracas**, Av. Los Chorros Cruce c/ Acueducto, Edificio Asovincar, Altos de Sebucán, CARACAS, tél. : (2) 286 21 56, fax : (58-2) 286 03 26 ; **Librería del Este**, Av. Francisco de Miranda 52, Edificio Galipán, Apartado 60337, CARACAS 1060-A ; **Editorial Ateneo de Caracas**, Apartado 662, CARACAS 10010 ; **Fundación Kuai-Mare del Libro Venezolano**, Calle Hípica con Avenida La Guairita, Edificio Kuai-Mare, Las Mercedes, CARACAS, tél. : (02) 92 05 46, 91 94 01, fax : (582) 92 65 34.

**YUGOSLAVIE** : **Nolit**, Terazije 13/VIII, 11000 BEOGRAD.

**ZAÏRE** : **SOCEDI (Société d'études et d'édition)**, 3440, avenue du Ring - Joli Parc, B.P. 165 69, KINSHASA.

**ZAMBIE** : **National Educational Distribution Co. of Zambia Ltd**, P.O. Box 2664, LUSAKA.

**ZIMBABWE** : **Textbook Sales (Pvt) Ltd**, 67 Union Avenue, HARARE ; **Grassroots Books (Pvt) Ltd**, Box A267, HARARE.

#### *Bons de livres de l'UNESCO*

Utilisez les bons de livres de l'UNESCO pour acheter des ouvrages et des périodiques de caractère éducatif, scientifique ou culturel. Pour tout renseignement complémentaire, veuillez vous adresser au Service des bons de l'UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP.

# LES BESOINS ÉDUCATIFS SPÉCIAUX : ACCÈS ET QUALITÉ

## *Une nouvelle vidéo de l'UNESCO*

Cette nouvelle vidéo, de soixante minutes, présente les principaux orateurs de la Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité, qui s'est tenue à Salamanque, Espagne, en juin 1994.

- La première partie offre une vue globale des « Nouveaux axes de réflexion sur les besoins éducatifs spéciaux » ; elle est présentée par le Directeur général de l'UNESCO, Federico Mayor.
- La seconde partie résume les principales recommandations favorisant le changement, qui pourraient être adoptées au niveau national. Cette partie du film s'articule en cinq sections qui traitent, entre autres, des liens avec les services de Rééducation basée sur la communauté (RBC), de la formation du personnel de l'éducation et des besoins en législation et en ressources.

Parmi les participants, on peut citer N. K. Jangira (Inde), Deng Pufang (Chine), Brian O'Toole (Guyane), Peter J. Mittler (Royaume-Uni), Joseph Kisanji (République-Unie de Tanzanie) et Lena Saleh (UNESCO). La vidéo montre des expériences ayant cours dans différentes régions du monde, et concernant les écoles, les programmes communautaires et l'aide aux familles.

Ce programme pourra s'adresser aux administrateurs de l'éducation, au personnel scolaire, ainsi qu'aux programmes de formation et aux groupes communautaires qui s'y intéresseraient. La bande son est en anglais ; des versions française et espagnole sont prévues. (En format VHS PAL.)

Pour tout renseignement complémentaire, prière de vous adresser à :

Éducation spéciale  
Division de l'éducation de base  
UNESCO  
7, place de Fontenoy  
75352 PARIS 07 SP  
France  
Fax : (33-1) 40.65.94.05

## CORRESPONDANTS DE PERSPECTIVES

### ALLEMAGNE

**M. le Professeur Wolfgang Mitter**  
Deutsches Institut für internationale  
pädagogische Forschung

### ARGENTINE

**M. Daniel Filmus**  
Faculté latino-américaine de sciences  
sociales (FLACSO)

### AUSTRALIE

**M. le Professeur Phillip Hughes**  
Université de Tasmanie

### AUSTRALIE

**Dr Phillip Jones**  
Université de Sydney

### BELGIQUE

**M. le Professeur**  
**Gilbert De Landsheere**  
Université de Liège

### BOLIVIE

**M. Luis Enrique López**  
Ministerio de Desarrollo Humano

### BOTSWANA

**Mme Lydia Nyati-Ramahobo**  
Université de Botswana

### BRÉSIL

**M. Walter E. García**  
Bureau de l'UNESCO de Brasilia

### CHILI

**M. Ernesto Schiefelbein**  
Bureau régional de l'UNESCO  
pour l'éducation en Amérique  
latine et dans les Caraïbes

### CHINE

**Dr Zhou Nanzhao**  
Institut national chinois de recherche  
pédagogique

### COSTA RICA

**Mme Yolanda Rojas**  
Université de Costa Rica

### ÉGYPTE

**Prof. Dr. Abdel-Fattah Galal**  
Centre national pour le  
développement de la recherche  
pédagogique

### ESPAGNE

**M. Alejandro Tiana Ferrer**  
Instituto Nacional de Calidad  
y Evaluación

### ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE

**M. Fernando Reimers**  
Harvard Institute for International  
Development

### ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE

**M. Jorge Werthein**  
Bureau de l'UNESCO, New York

### HONGRIE

**Dr. Tamas Kozma**  
Institut hongrois de recherche  
pédagogique

### MEXIQUE

**Dr María de Ibarrola**  
Patronato del Sindicato Nacional  
de Trabajadores de la Educación  
para la Cultura del Maestro  
Mexicano A.C.

### MOZAMBIQUE

**M. Luis Tiburcio**  
Bureau de l'UNESCO de Maputo

### POLOGNE

**Professeur Andrzej Janowski**  
Commission nationale polonaise  
pour l'UNESCO

### RÉPUBLIQUE CENTRAFRICAINE

**M. Abel Koulaninga**  
Secrétaire général de la Commission  
nationale pour l'UNESCO

### RÉPUBLIQUE DE CORÉE

**Dr Kyung-Chul Huh**  
Korean Educational Development  
Institute (KEDI)

### ROUMANIE

**Dr Cesar Birzea**  
Institut des sciences de l'éducation

### ROYAUME-UNI

**M. Raymond Ryba**  
Université de Manchester

### SUÈDE

**M. le Professeur Torsten Husén**  
Université de Stockholm

### SUISSE

**M. Michel Carton**  
Institut universitaire d'études  
du développement, Genève

### THAÏLANDE

**M. Vichai Tunsiri**  
Secrétaire général de la Commission  
nationale pour l'éducation

### TRINITÉ ET TOBAGO

**M. Lawrence Carrington**  
Université des Antilles anglophones