

e BEASLEY
ngela CHIONNA
enrique DA COSTA FERREIRA
iuseppe ELIA
ugh GASH
hn-Alban METCALFE
antiago MOLINA GARCIA
ita PINTO GRACA
audie RAULT
leria ROSSINI
arlene ROZEK
uisa SANTELLI BECCEGATO
ary SHINE THOMPSON

Mieux préparer les enseignants à répondre aux besoins éducatifs particuliers de certains élèves constitue un enjeu commun pour les systèmes éducatifs européens et s'inscrit dans une politique de lutte contre les discriminations. Dans le cadre d'une publication antérieure, « Difficultés d'apprentissage, quels types d'aides, dans la classe et hors de la classe ? », les auteurs avaient établi un constat comparatif des réponses apportées à cette question par des enseignants.

Centrée sur les représentations et les réponses pédagogiques des enseignants face à la difficulté scolaire, cette recherche avait mis en évidence la nécessité d'élaborer conjointement des préconisations en matière de contenus et de modalités de formation.

Dans ce but, et comme étape préalable, les auteurs s'attachent ici à :

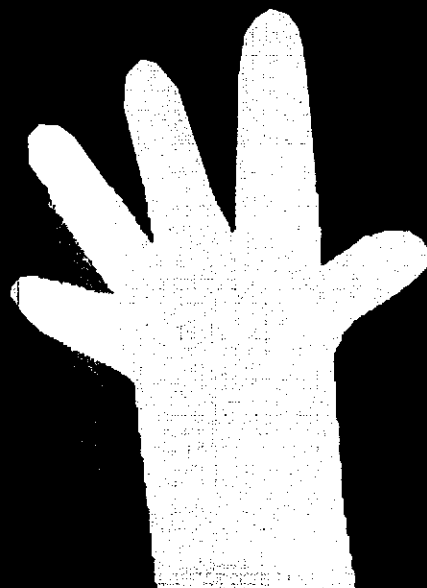
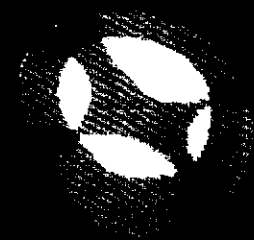
- analyser ce que recouvre dans chacun des pays concernés le concept de *besoins éducatifs particuliers* ;
- présenter un état des lieux concernant les cadres légaux et institutionnels relatifs à la mise en œuvre d'une politique d'inclusion ;
- étudier la place que réservent les plans de formation initiale et continue des enseignants à la prise en compte des besoins éducatifs particuliers des élèves.

Cette publication résulte d'un projet européen COMENIUS financé par les auteurs de cet ouvrage et coordonné par la volontaire et de formation continue Claudie RAULT, enseignante en France, en Angleterre, Espagne, Italie, Portugal, au Portugal, au Royaume-Uni, au Brésil, au Rio Grande.

Diversités des besoins éducatifs ; des réponses en Europe et ailleurs

Claudie RAULT

Diversités des besoins éducatifs ; des réponses en Europe et ailleurs



Etude coordonnée par
Claudie RAULT

L'Harmattan



9 782747 565325

ISBN 978-2-336-06532-7
24 €



L'Harmattan

Étude coordonnée par Claudie RAULT

*Diversité des besoins éducatifs ;
des réponses en Europe et ailleurs.*

L'Harmattan, 2004
3N : 2-7475-6532-7
N 9782747565325

L'Harmattan
5-7, rue de l'École-Polytechnique
75005 Paris
FRANCE

L'Harmattan Hongrie
Hargita u. 3
1026 Budapest
HONGRIE

L'Harmattan Italia
Via Degli Artisti, 15
10124 Torino
ITALIE

**La publication a été réalisée grâce au concours
des institutions suivantes**

Commission de l'Union Européenne
 Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Versailles (F)
 Trinity and All Saints' University College University of Leeds (GB)
 St Patrick's College Dublin (EI)
 Università degli Studi di Bari (IT)
 Escola Superior de Educação de Bragança (PT)
 Universidad de Zaragoza (ES)
 Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Brésil)

Au-delà des auteurs des articles ici publiés ce projet européen
 COMENIUS 2.1 a mobilisé une équipe de formateurs au sein de
 chacune de ces institutions :

BEASLEY Joe (GB)
 BERGHEAUD Martine (F)
 CASANOVA Rémi (F)
 CHARENTIN Philippe (F)
 CHIONNA Angela (IT)
 COSNARD Brigitte (F)
 CROISY Jean-Pierre (F)
 D'AGOSTINO Gabriella (IT)
 DA COSTA FERREIRA Henrique (PT)
 DOWNES Paul (EI)
 ELIA Giuseppe (IT)
 GASH Hugh (EI)
 GRAÇA PINTO Rita (PT)
 JOLLEC Marie-Paule (F)
 LACAVA Cinzia (IT)
 METCALFE John-Alban (GB)
 MINOIA Anna Lia (IT)
 MOLINA GARCIA Santiago (ES)
 RAULT Claudie (F)
 ROSSINI Valeria (IT)
 ROZEK Marlene (Brésil)
 SANTELLI BECCEGATO Luisa (IT)
 SHINE THOMPSON Mary (EI)
 VILLANI Carmela (IT)
 VIVED CONTE Elías (ES)

SOMMAIRE

Introduction	
Claudie Rault	11
 Hétérogénéité des besoins éducatifs dans le contexte de l'école italienne	
Angela Chionna, Giuseppe Elia, Valéria Rossini et Luisa Santelli Beccegato.....	19
 La prise en charge des besoins éducatifs particuliers des élèves en France	
Claudie Rault	57
 Le soutien scolaire pour les enfants à besoins éducatifs particuliers au sein de l'école primaire irlandaise	
Hugh Gash et Mary Shine Thompson.....	99
 La prise en charge des besoins éducatifs particuliers au Portugal	
Henrique Da Costa Ferreira et Rita Pinto Graça.....	149
 Les réponses apportées par le système éducatif anglais aux élèves à besoins éducatifs particuliers	
John Alban Metcalfe et Joe Beasley.....	195
 La politique de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers en Espagne	
Santiago Molina García	221

Les articles qui font l'objet de cette publication s'inscrivent dans le cadre, plus vaste, d'un projet européen COMENIUS¹ qui a réuni des formateurs de six établissements européens d'enseignement supérieur dont la vocation est de former des enseignants. Une université brésilienne s'est jointe à ce projet, préfigurant ainsi un partenariat plus large qui pourrait voir le jour entre des établissements européens et latino-américains.

La réflexion ici engagée a été initiée à la suite d'une précédente recherche qui avait pour intitulé: "*Difficultés d'apprentissage, quels types d'aides, dans la classe et hors de la classe?*" Elle était centrée sur les représentations et les réponses pédagogiques d'enseignants du premier degré face à la difficulté scolaire.

Les conclusions de cette étude faisaient apparaître que les causes de l'échec scolaire retenues par les enseignants étaient essentiellement liées à des facteurs extérieurs à la pratique enseignante.

Les enseignants invoquaient soit une déficience de l'élève, soit un milieu familial et social défaillant, soit, de façon moindre, les mauvaises conditions d'enseignement offertes par l'institution scolaire

Si ces enseignants ne se considéraient pas responsables de l'échec de leurs élèves, ils se sentaient cependant majoritairement concernés par leur réussite ultérieure, sans

¹ Programme COMENIUS n° 94158-CP-1-2001-FR, *Aider les enseignants débutants à prendre en compte les besoins éducatifs spécifiques des élèves.*
² G. Rault, S. Molina, H. Gash, *Difficultés d'apprentissage : Quels types d'aides ?* L'Harmattan, 2001.

ED 110 Mathematics Education
ED 111 Teagasc na Gaeilge
ED 112 Religious Education
ED 113 Teaching Practice
ED 114 Teaching Practice

2^{ème} année

ED 201 History of Education
ED 202 Psychology of Education: Learning
ED 203 Sociology of Education
ED 204 Teaching Studies
Ed 205 Teaching and Learning with ICT
Ed 206 Teaching of Reading
ED 207 Teagasc na Gaeilge (TeachingEd)
ED 208 Religious Education
ED 209 Mathematics Education
ED 210 Social and Environmental Studies
ED 211 Curriculum English
ED 212 Expressive Arts
Ed 213 Teaching Practice
ED 214 Teaching Practice

3^{ème} année

ED 301 Classroom Assessment
ED 302 Children with Special Educational Needs
ED 303 Philosophy of Education
ED 304 Sociology of Education
ED 305 Mathematics Education
ED 306 Teagasc na Gaeilge
ED 307 Teaching Studies
ED 308 Elective Course
ED 309 Teaching Practice
ED 310 Teaching and Learning in ICT

La prise en charge des besoins éducatifs particuliers au Portugal

Henrique DA COSTA FERREIRA
et Rita GRAÇA PINTO

1. Cadre légal, institutionnel et orientations conceptuelles

1.1. Vers une Ecole Inclusive

Au Portugal, l'Éducation spéciale existe depuis maintenant 90 ans¹ ; elle a connu différentes approches, selon les valeurs, les croyances et les savoirs en vigueur à chaque époque.

Cependant, ce n'est qu'à partir du début des années soixante-dix que l'on a commencé à contester les pratiques ségrégationnistes en vigueur jusqu'alors. *Être différent* signifiait

¹ Selon Maria da Conceição Ferreira (2002), *La construction de l'Ecole Inclusive - Une Étude sur l'École à Bragança*, Bragança, Edition de l'Institut Polytechnique, p.5, « De 1915, année de la création du premier Institut Médico-Pédagogique, pour l'observation et l'accompagnement d'« anormaux » en provenance de la Casa Pia de Lisbonne, par le directeur de ce même établissement, Dr. Antonio Aurélio da Costa Ferreira, dans l'édifice de Santa Isabel, à Lisbonne, et de 1930, année de la création de la première classe publique d'« Enseignement Spécial des Anormaux », jusqu'à 1991, année de la publication du Décret n° 319/19, du 23 août, introduisant officiellement le concept de *besoins éducatifs particuliers* et établissant des processus d'intégration/normalisation et d'instruments de pédagogie différenciée dans l'éducation de ces enfants, il s'est écoulé 81 ans d'évolution, aussi bien dans les représentations sociales et légales du handicap, que par voie de conséquence dans l'approche méthodologique de l'éducation des enfants avec des problèmes et /ou des handicaps. ».

être en marge de la société et tout le parcours de vie se déroulait dans un *monde à part*. On sous-entendait, clairement, que les modalités de scolarisation d'un enfant normal étaient très éloignées de celles d'un enfant à *besoins éducatifs particuliers* (BEP). En conséquence, ce dernier intégrait des classes spéciales, dont la localisation, les programmes éducatifs, mais aussi les relations sociales, étaient spécifiques.

Dans ces mêmes années, sont apparues les premières orientations relevant tant du champ politique ou social qu'éducatif et préconisant que l'assistance et l'aide aux enfants et aux jeunes ayant un handicap devaient être prises en charge par le ministère de l'Éducation. Pour la première fois, on reconnaissait que les enfants ayant des difficultés d'apprentissage avaient aussi des *besoins éducatifs particuliers*. C'est à cette époque qu'est apparu le concept d'intégration de l'enfant et de l'adolescent ayant des *besoins éducatifs particuliers*, intégration à tous les niveaux : physique, sociale, scolaire et pédagogique.

Actuellement, la tutelle et l'organisation de l'éducation spécialisée sont de la responsabilité du ministère de l'Éducation et du ministère de la Solidarité Sociale. Le ministère de l'Éducation se charge de toutes les situations susceptibles d'être intégrées à l'école ordinaire. Le ministère de la Solidarité sociale se charge de celles qui ne sont pas susceptibles d'être intégrées, de l'éducation fonctionnelle et des régimes d'internat.

1.2. Démocratisation et construction de l'école inclusive

L'intégration des enfants à BEP à l'école ordinaire est directement liée au processus de démocratisation de l'éducation qui est, lui-même, lié à celui de la démocratisation de la société. Au Portugal, la démocratisation de l'éducation primaire a commencé en 1960, celle du second cycle de l'enseignement de base, en 1970, celle du troisième cycle de l'enseignement de base, en 1974/75, celle de l'enseignement secondaire, en 1976/77.

La démocratisation de l'éducation spécialisée a, elle, commencé en 1974/75 en ce qui concerne l'enseignement de

base du 1^o cycle (enseignement primaire), et en 1978/79, en ce qui concerne l'enseignement de base des 2^o et 3^o cycles et l'enseignement secondaire.

Le processus de démocratisation de l'éducation spécialisée et celui de l'enseignement post-deuxième cycle de l'enseignement de base sont liés à la « révolution d'Avril » (25 avril 1974) et à l'instauration de la démocratie au Portugal.

En 1974 furent créées, à titre expérimental, dans un cadre municipal ou intermunicipal, et sous la tutelle du ministère de l'Éducation, les *Équipes d'Éducation Spécialisée*, en vue d'aider les écoles à intégrer des enfants et des élèves à BEP. Les élèves étaient alors intégrés, jusqu'à un maximum de 4, dans des classes ordinaires, dont l'effectif était dans ce cas limité à 20 élèves. Dans l'enseignement primaire, les élèves recevaient une aide, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la salle de classe, apportée par des professeurs spécialisés. Les élèves sourds, aveugles ou handicapés mentaux bénéficiaient par ailleurs d'une aide supplémentaire, donnée au sein d'unités d'accueil spécifiques.

Étant donné le nombre réduit des professeurs spécialisés, l'aide apportée aux écoles l'était, très souvent, de façon itinérante et se traduisait davantage par du travail de préparation des activités avec les professeurs de l'enseignement ordinaire que par du travail en prise directe avec les élèves.

La situation était différente au niveau des 2^o et 3^o cycles de l'enseignement de base. Le professeur spécialisé n'intervenait pas, et il n'intervient toujours pas de nos jours dans les salles de classe (étant donné que le cursus scolaire est organisé par discipline et avec divers professeurs). Son travail consiste à programmer les activités scolaires avec les professeurs et à travailler avec les élèves par la suite, dans un espace réservé, en construisant des supports ou en remédiant aux difficultés.

De ces deux modèles, seul celui du 1^o cycle de l'enseignement de base (enseignement primaire) a été modifié en 1997/98 ; les professeurs du premier cycle exercent dorénavant au sein des écoles et font partie du personnel de ces dernières.

1.3. Cadre légal et institutionnel

L'aide aux enfants et aux élèves à BEP, ayant des besoins de tous ordres, peut commencer par une intervention dans le cadre familial, à partir des premiers mois de la vie de l'enfant, puis se poursuivre à la maternelle, à partir de l'âge de 3 ans.

Le cadre de référence relatif aux aides éducatives et à l'éducation spécialisée dans le contexte de l'école inclusive se fonde sur des recommandations internationales, ratifiées par le Portugal, telles que la *Déclaration de Salamanque*², et sur la législation nationale :

- *Loi de Base du Système Éducatif*³ ; *Aménagement Juridique de la Scolarité Obligatoire*⁴ ;

- *Aménagement Juridique des Appuis Éducatifs et de l'Éducation Spéciale*⁵ ;

- *Règlement de l'Affectation et de la Gestion des Professeurs d'Appui Éducatif et des Professeurs d'Éducation Spéciale*⁶.

La Loi de Base détermine le cadre général du système éducatif portugais, établit comme objectif de l'éducation spécialisée «... la récupération et l'intégration socio-éducatives des personnes à besoins éducatifs spécifiques liés à des déficiences physiques ou mentales » (art 17°-1) et encourage l'intégration « d'activités en faveur des apprenants et d'actions en direction des familles, des éducateurs et des communautés » (art 17°-2).

² Déclaration adoptée par les participants au Séminaire sur l'Éducation Spécialisée, organisé par l'UNESCO/CEE, à Salamanque, du 7 au 10 juin 1994.

³ Loi 46/86, du 14/10. In *Diario da Republica*, du 14/10, I Série : 3067-3082. Lisbonne : éditeur Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

⁴ Décret n° 35/90, du 25/1. In *Diario da Republica*, du 14/10, I Série : 350-353. Lisbonne : éditeur Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

⁵ Décret n° 319/91, du 23/8. In *Diario da Republica*, du 14/10, I Série du 23/8 : 43 8 9-4393

⁶ Arrêté Commun n° 105/97, du 30/5, in *Diario da Republica*, II série, du 1/7/97, p. 7544-7547

D'après les termes de cette même Loi, l'Éducation Spécialisée peut se dérouler dans des institutions publiques ou dans des institutions privées.

Les institutions publiques peuvent opter pour l'école inclusive. Dans ce cas, sont concernées toutes les écoles du système d'enseignement ordinaire. Elles peuvent aussi opter pour l'internat, en raison de BEP liés à des déficiences sévères et permanentes. Dans ce cas, il s'agit de Centres d'Éducation Spécialisée placés sous la tutelle du ministère de la Solidarité Sociale.

En ce qui concerne les institutions privées, elles peuvent aussi opter pour l'école inclusive, lorsqu'il s'agit d'écoles d'enseignement ordinaire, bien que de gestion privée. Toutefois, la plupart des institutions privées, d'origine coopérative, associative ou de solidarité sociale optent pour l'internat.

1.4. La définition du champ des Besoins Éducatifs Particuliers

Avec la publication de la Loi n° 319/91, du 23 août, la conception de l'éducation spéciale, construite sur des catégories fondées sur des critères médicaux, a évolué vers une autre approche qui prend appui sur des critères pédagogiques et fait référence au concept « d'élève à besoins éducatifs particuliers ». Ainsi, le régime éducatif spécial se définit par «... l'adaptation des conditions dans lesquelles se déroulent l'enseignement/apprentissage des élèves à besoins éducatifs particuliers » (art 2°, -1) ; l'Enseignement Spécial est alors considéré comme un ensemble de démarches pédagogiques qui permettent le renforcement de l'autonomie individuelle de l'élève, lorsqu'il a des besoins éducatifs particuliers liés à des déficiences physiques et mentales, et le total développement de son projet éducatif personnel. (art 11° - 1).

Le champ et le sens du concept de *besoins éducatifs particuliers* sont définis dans la Déclaration de Salamanque (point 3). Sont concernés : tous les enfants et les jeunes qui, à un moment de leur scolarité, ont une déficience ou une difficulté d'apprentissage : les enfants déficients et surdoués, les

enfants qui travaillent, les enfants des rues et d'origine inconnue ou de population nomade, les enfants des minorités ethniques, culturelles ou linguistiques, mais aussi les enfants de groupes marginalisés ou défavorisés.

Correia (1997) citant Brennan (1988) affirme qu'il y a un besoin éducatif particulier quand un problème (physique, sensoriel, intellectuel, émotionnel, social ou une combinaison de ces problèmes) affecte l'apprentissage au point de rendre nécessaire un accès spécifique au cursus scolaire, que ce soit un cursus spécial ou modifié, ou à des conditions d'apprentissage spécialement adaptées pour que l'élève puisse recevoir une éducation appropriée. Un tel besoin éducatif peut s'ordonner du léger au sévère, il peut, par ailleurs, être permanent ou survenir à un stade particulier de développement de l'élève.

1.5. Politique intégrative/normative et inclusive

La LBSE proclame que « tous les Portugais ont droit à l'éducation et à la culture, selon les termes de la Constitution de la République ».

Ce même droit est aussi proclamé dans la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) : « tout enfant a un droit fondamental à l'éducation, et l'opportunité d'atteindre et de préserver un niveau adéquat d'apprentissage doit lui être donnée ; tout enfant possède des caractéristiques, des intérêts, des capacités et des besoins d'apprentissage qui lui sont propres ».

Dans le Décret n° 319/91 sont mises en avant la responsabilité et l'ouverture de l'école ordinaire aux élèves à BEP, dans une perspective d'école pour tous.

L'implication parentale dans l'éducation des enfants est valorisée et il est affirmé que l'éducation des élèves à BEP doit se dérouler dans un milieu le plus ordinaire possible, dans lequel les mesures exceptionnelles ne seront mises en oeuvre que dans le cas où un besoin non satisfait risquerait de remettre en question les objectifs éducatifs attendus.

On aspire à ce que l'éducation spéciale s'organise «... selon des modèles diversifiés d'intégration, dans des établissements ordinaires d'enseignement, en prenant en compte les besoins spécifiques d'accueil, et avec l'aide d'éducateurs spécialisés » (art18-1) et que cette même intégration ne se déroule dans des institutions spéciales que dès lors qu'on aura établi que le type et le degré de la déficience de l'enfant l'exigent, comme le stipule le point 2 de l'article.

L'abandon de la pratique éducative ségrégationniste rappelle l'urgence d'un système éducatif capable d'accueillir tous les enfants et les jeunes à BEP, un système capable de faire face au grand nombre et à la diversité des besoins. C'est en prenant en compte ces besoins que l'on adopte une pratique scolaire intégrative et normalisatrice.

Le Décret n° 319/91 souligne en outre, dans une perspective d'école pour tous, qu'il faut encore renforcer la responsabilité et l'ouverture de l'école ordinaire à l'égard des élèves à BEP.

Cela atteste d'une nette préoccupation pour la démocratisation de l'enseignement, l'égalité des droits face à l'école et à l'éducation.

Dans la Déclaration de Salamanque, il y a la conviction, partagée par tous ceux qui l'ont ratifiée, que l'école ordinaire inclusive, avec une pédagogie centrée sur l'enfant, est le moyen le plus efficace pour donner une réponse aux BEP de chaque citoyen, ainsi que pour construire une société inclusive.

D'après Correia (1997), tous les textes législatifs promulgués prescrivent, dans l'absolu, la philosophie de l'intégration. Pour autant, celle-ci n'est pas encore une réalité. Il ne suffit pas de placer l'élève à BEP dans une classe ordinaire ; il faut encore disposer de structures solides qui soutiennent et encadrent l'action. Si l'intégration sociale et pédagogique n'accompagne pas l'intégration physique, alors celle-ci devient inopérante. Il faut placer l'enfant à BEP dans l'école ordinaire ; il faut l'intégrer à tous les niveaux, mais avec des aides adéquates. Sans une aide technique efficace, avec peu de professeurs spécialisés en Éducation Spéciale et un manque de formation des professeurs de l'enseignement ordinaire,

l'intégration n'est pas opérationnelle ; il n'y a pas de capacité de réponse aux besoins nombreux et diversifiés des enfants.

Le même auteur précise que (...) *Le principe d'inclusion englobe la mise à disposition, au sein de la classe ordinaire, de services éducatifs appropriés à chaque enfant ayant des BEP, y compris les plus handicapés, mais l'inclusion suppose davantage qu'un engagement académique. L'école est ainsi invitée à porter une attention à l'enfant dans toutes ses dimensions, et à lui donner une éducation appropriée au maximum de son potentiel.*

1.6. Typologie des besoins éducatifs particuliers

Les BEP peuvent être de caractère temporaire ou de caractère permanent (Correia, 1997).

Les **BEP temporaires** se réfèrent à de légers problèmes d'apprentissage de l'écriture, de la lecture et du calcul ou à de légers problèmes de développement moteur, linguistique et socio-émotionnel. Ces problématiques exigent, comme réponse éducative, la modification partielle des stratégies pédagogiques ou bien du cursus scolaire, pour les adapter aux caractéristiques de l'élève, à un certain moment de son parcours scolaire.

Les **BEP permanents** font référence à des problèmes d'ordre sensoriel, physique, intellectuel, cognitif, émotionnel et à d'autres problèmes, de santé, qui peuvent affecter la personne. Ces problèmes peuvent être dus à des altérations significatives du développement, provoquées par des problèmes fonctionnels, organiques, ou par des déficits socioculturels ou économiques graves. La réponse éducative à ces BEP prend la forme soit d'une modification totale du cursus soit de son adaptation aux caractéristiques de l'élève ; l'évolution du cursus scolaire et des adaptations pédagogiques doit faire l'objet d'évaluations systématiques, dynamiques et séquentielles, en accord avec la progression ou les besoins mis en évidence par l'élève.

2. Structures et instruments opérationnels relatifs à l'accueil des élèves

2.1 L'accès à l'école

2.1. 1. L'organisation des cycles scolaires

Au Portugal, selon les termes de la Loi de Base du Système Éducatif,⁷ l'éducation formelle comprend l'éducation préscolaire et l'éducation scolaire. L'éducation formelle peut offrir des modalités spéciales de réalisation : la formation professionnelle, l'éducation des adultes, l'enseignement à distance et l'éducation spéciale.

La formation professionnelle peut débuter au 3^o cycle de l'enseignement de base, à 11 ans, et offrir un premier certificat professionnel à 14 ans.

L'éducation des adultes est parallèle à l'enseignement de base et à l'enseignement secondaire.

L'enseignement à distance n'est offert qu'au 2^o cycle de l'*Enseignement de Base Médiatisé* ; il n'est proposé que dans des localités isolées et pour la formation pédagogique des professeurs dont la formation initiale n'avait pas inclus l'approche des Sciences de l'Éducation et de la Pédagogie.

L'Éducation Spéciale ne s'applique qu'aux élèves intégrés dans l'enseignement ordinaire, dans la mesure où ils sont soumis à des cursus alternatifs.

L'**éducation préscolaire** précède l'école de base obligatoire ; elle est facultative ; elle accueille 75 % des enfants entre trois et cinq ans, et est de la responsabilité de l'Etat et de la société civile.

L'**éducation scolaire** générale se divise en trois niveaux : éducation de base (9 années, de 6 à 14 ans), l'éducation secondaire (3 années, de 15 à 17 ans) et l'éducation supérieure.

La **scolarité de base**, d'une durée de neuf ans, est obligatoire et se divise en trois cycles :

⁷ Loi 46/86, du 14/10. In *Diario da Republica*, du 14/10, I Série : 3067-3082. Lisbonne : Éditeur Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

- le premier, d'une durée de quatre ans, correspond à l'école primaire ;

- le second, d'une durée de deux ans, a pour vocation d'approfondir l'école primaire et de préparer au troisième cycle ; ce dernier, d'une durée de trois ans, prépare à son tour à l'enseignement secondaire qui dure lui aussi trois ans.

La relation professeur-élève, dans l'enseignement primaire, repose sur un modèle de classe indépendante dont, bien souvent, le fonctionnement est de type familial, le professeur étant un généraliste ; il peut y avoir un professeur d'appui en plus du professeur généraliste quand il y a des enfants à BEP.

La relation professeur-élève dans le 2^o cycle repose tantôt sur un modèle qui offre un professeur par discipline et tantôt sur un modèle ayant un professeur pour un champ disciplinaire.

La relation professeur-élève, dans le 3^o cycle, correspond au modèle d'un professeur par discipline.

À la fin de la scolarité de base, il existe deux types de *certification scolaire* : un diplôme attestant de la réussite de la scolarité de base (pour ceux qui ont réussi) et un diplôme attestant de la fréquentation de la scolarité de base, ce dernier mentionnant les domaines où l'élève a atteint des compétences.

La formation de groupes homogènes d'apprentissage n'est pas autorisée, que les critères soient d'ordre scolaire, psychologique, d'âge, ethnique, culturel, social, sexuel, politique ou religieux.

2.1.2. Conditions de réalisation de la scolarité et d'accès à l'école

Les conditions de réalisation de la scolarité de base et l'accès à l'école sont définis, pour tous les élèves, par l'*Aménagement Juridique de la Réalisation de la Scolarité Obligatoire*.

La scolarité obligatoire est gratuite en ce qui concerne l'accès et la présence à l'école jusqu'à l'obtention du diplôme de fin d'études.

Cependant, le transport scolaire, l'alimentation, le logement et les vêtements de protection contre la pluie et le froid, les aides à caractère général ne sont assurés par l'Administration Publique qu'aux élèves dont les revenus *per capita* sont inférieurs à 187 euros⁸.

Tous les autres élèves, même en situation de scolarité obligatoire, devront payer ces services.

Pour l'obtention de ces aides, les élèves qui n'ont pas de BEP doivent déposer leur demande auprès de la municipalité de leur lieu de résidence⁹. Les élèves ayant des BEP doivent le faire auprès du ministère de l'Éducation, au niveau municipal ou au niveau de l'école si leur école est une école de Base 2, 3 ou Secondaire, ou bien si leur école, maternelle ou primaire, s'inscrit déjà dans le modèle d'administration prévu par le Décret 115-A/98, du 4/5, qui recommande de regrouper ces établissements en vue d'une autonomie administrative, financière et de cursus. Ces écoles détenaient déjà l'autonomie pédagogique depuis 1975.

On prend encore en compte, comme mesure de facilitation d'accès à l'école, l'élimination d'obstacles architecturaux, l'adaptation des installations aux exigences de l'action éducative et l'adaptation du mobilier scolaire.

2.2 L'accès au cursus

Les conditions générales d'accès au cursus sont définies, pour les élèves normaux, par l'*Aménagement Juridique de la Réalisation de la Scolarité Obligatoire*, dans l'Arrêté 178-A/ME/1993,¹⁰ et par la Disposition n° 757/2001,¹¹ du ministère

⁸ Voir Arrêté 35/SEAE/2001, du 02/07/2001.

⁹ Jusqu'en 1985, l'attribution de ces aides était de la responsabilité de la structure municipale du ministère de l'Éducation. Depuis 1984, à la suite du Décret n° 299/1984, du 5/9, pour les transports scolaires, et du Décret n° 399-A/1984, du 28/12, en application de la Loi de Délimitation des Compétences entre l'Administration Centrale, l'Administration Régionale et l'Administration Locale (Décret n° 77/1984, du 8/3)

¹⁰ Publié au *DR II Série*, Supplément, du 30/7/1993 : 8104-(6)-8104-(7).
Lisbonne : Éditeur Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

de l'Éducation. Pour les élèves à BEP, outre les documents cités précédemment, sont en vigueur les normes spécifiques établies par le Décret n° 319/1991¹², par l'Arrêté Commun n° 105/1997¹³ et aussi la Disposition n° 757/2001 sus-citée.

Les conditions d'accès au cursus peuvent se résumer à : des conditions physiques et matérielles ; des mesures de différenciation pédagogique et des mesures de différenciation des cursus.

- la première condition pour accéder aux cursus est l'obtention de livres scolaires et de fournitures scolaires. Pour les élèves les plus pauvres, il peut leur être accordé une aide économique à condition que le revenu *per capita* du foyer soit inférieur à 187 euros¹⁴. On fournit aux élèves à BEP une aide technique, matérielle et bibliographique avec les supports disponibles, notamment des livres en braille ou à caractères amplifiés, du matériel audiovisuel, des équipements spécifiques pour la lecture, l'écriture et le calcul, des auxiliaires optiques ou acoustiques, un équipement informatique adapté, des machines à écrire en braille, des fauteuils roulants, des prothèses, etc.

- le second groupe de conditions d'accès au cursus est constitué par les mesures de différenciation pédagogique. On distingue, entre autres, les mesures prévues au Décret n° 319/91, à l'Arrêté n° 178-A-ME/1993, à l'Arrêté Commun 105/97 et à la Disposition n°757/2001. Précisons que, par mesure de différenciation pédagogique, nous entendons tout l'ensemble des adaptations du processus pédagogique mises en œuvre pour enseigner, d'une manière différenciée, un même cursus. Parmi elles, on distingue celles qui suivent.

1. Conditions spéciales de présence scolaire. Elles se concrétisent par le biais de trois modalités : a) possibilité du choix de l'école adaptée en termes de structures d'aide et de

¹¹ Publié au DR II Série B, du 19/7/2001 : 4438-4441. Lisbonne : Éditeur Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

¹² Publié au DR II Série A, du 23/8/1991 : 4389-4393. Lisbonne : Éditeur Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

¹³ Publié au DR II Série, du 1/7/1997 : 7544-7547. Lisbonne : Éditeur Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

¹⁴ Voir Disposition 35/SEAE/2001, du 02/07/2001.

personnel-ressource qualifié, indépendamment du lieu de résidence de l'élève ; b) possibilité de suivre le cursus par disciplines ; et c) possibilité de s'inscrire dans un cycle de scolarité déterminé, même au-delà de la limite d'âge normale.

2. Adéquation de l'organisation aux groupes d'élèves. Le nombre d'élèves d'un groupe-classe, avec des enfants handicapés intégrés, ne doit pas être supérieur à 20 et ne doit pas intégrer plus de deux élèves à BEP, lorsqu'est dispensé un enseignement spécial.

3. Appui pédagogique accru. Il se traduit par des appuis scolaires, temporaires ou permanents, individualisés ou par petits groupes.

4. Méthodes et techniques pédagogiques différenciées, qui consistent à diversifier les démarches d'enseignement et d'apprentissage, de stimulation et d'orientation, comme des activités d'orientation scolaire, des études accompagnées, des études dirigées, des travaux scolaires programmés.

5. Conditions spéciales d'évaluation. Elles se traduisent par des épreuves qui prennent en compte les BEP des élèves et qui peuvent être adaptées quant à la périodicité, à la durée et au lieu de leur déroulement...

6. Occupation du temps libre, se traduisant par des activités qui développent les capacités spécifiques de chaque élève.

- le troisième groupe de conditions d'accès au cursus est constitué par les mesures de différenciation disciplinaire, qui s'inscrivent dans le cadre du régime éducatif spécial. On considère comme mesures de différenciation disciplinaire celles qui se traduisent par un changement du cursus normal ; ce changement peut prendre trois formes, dont les deux premières impliquent que les élèves puissent atteindre avec succès les objectifs du cursus normal :

1. des limitations du cursus : que ce soit au travers de la réduction partielle du cursus ou au travers de la dispense d'activités dont l'exécution est rendue difficile ou impossible du fait de la déficience.

2. des programmes scolaires personnalisés ou adaptés : cette stratégie consiste à réduire, modifier et adapter le

programme normal pour l'élève à BEP, afin de lui permettre d'atteindre, au moins, les objectifs minimaux. Cette stratégie est toujours dépendante d'un *projet éducatif individuel* dont découle un *programme éducatif individuel*. De tels projets et programmes sont établis par des professionnels de l'éducation spéciale qui peuvent avoir recours à d'autres professionnels spécialisés dans l'aide à l'éducation, tels que psychologues, médecins, personnels spécialistes quant au choix du cursus et de l'orientation éducative.

3. des cursus alternatifs : il s'agit de définir un cursus différent du cursus normal, en fonction des besoins des élèves. Il concerne en règle générale des élèves ayant soit une limitation des capacités soit une déficience, mentale ou motrice, profonde et qui, par conséquent, ne partagent que quelques activités avec les classes ordinaires ; il se limite même parfois à la mise en oeuvre de cursus fonctionnels. Ces stratégies sont toujours dépendantes d'un *projet éducatif individuel* dont découle un *programme éducatif individualisé*. De tels projets et programmes sont formulés par des professionnels de l'éducation spéciale, qui peuvent aussi avoir recours à d'autres professionnels spécialisés dans l'aide à l'éducation, tels que psychologues, médecins, personnels spécialistes quant au choix du cursus et de l'orientation éducative.

2.3. Stratégies d'inclusion dans l'école

En théorie- et selon la Loi- l'intégration/inclusion actuelle des enfants à BEP dans les écoles de l'enseignement ordinaire implique le respect des trois dimensions de l'intégration prévues par Soder (1991), cité par Garcia (1945 : 42) : une

intégration physique¹⁵, une intégration fonctionnelle et une intégration sociale¹⁶.

L'intégration physique consiste à créer les conditions nécessaires pour permettre le meilleur rapprochement des enfants avec et sans BEP.

L'intégration fonctionnelle implique le partage d'espaces, de méthodes de travail, d'équipements et de tâches communs.

L'intégration sociale fait référence aux relations entre l'enfant et ses camarades : pouvoir se côtoyer, participer à la communauté scolaire, mais aussi faciliter l'intégration dans le foyer familial et dans la société.

Ferreira (1997 : 37) considère que *L'évolution de la réalité portugaise (depuis 1974) traduit, grosso modo, les tendances constatées au niveau international. C'est ainsi que, lentement (...) on s'est acheminé vers une totale responsabilisation des écoles ordinaires vis-à-vis des enfants à besoins éducatifs particuliers, en leur offrant des modalités différenciées d'intégration scolaire et éducative.*

Le même auteur présente les modalités d'intégration des élèves à BEP selon huit catégories (Ferreira, 1997 : 38) :

1. Inclusion totale dans les activités éducatives d'un groupe classe, sans l'aide d'un professeur spécialisé.

Dans cette modalité l'élève participe à toutes les activités développées par le groupe sous la responsabilité exclusive du professeur de l'enseignement régulier.

2. Inclusion totale dans les activités éducatives d'un groupe classe, avec l'aide d'un professeur spécialisé.

Dans cette modalité l'élève participe à toutes les activités développées par le groupe et, en plus, reçoit l'aide directe ou indirecte, dans la classe, d'un professeur spécialisé.

¹⁵ Bénard da Costa (1981, p. 30) utilise le terme « géographique », citant Posternack et Soder. In BENARD, Ana Maria (1995) : « Vingt Ans d'Éducation Spéciale », in *Educação* (Revue Semestrielle), n° 10, 1995, p.5-8, Porto, Porto Editora, Direction de COSTA, Antonio de Almeida

¹⁶ Bénard da Costa (1981, p. 30) utilise le terme « social », citant Posternack et Soder. In BENARD, Ana Maria (1995), art. cité.

3. Inclusion totale dans les activités éducatives d'un groupe classe, complétée par le soutien d'une unité d'aide spécifique (dans une *salle de ressources*).

Dans cette modalité l'élève participe à toutes les activités développées par le groupe, dans tous les domaines du cursus normal, mais reçoit une aide spécifique du professeur spécialisé dans les domaines déficitaires.

4. Inclusion totale dans les activités éducatives d'un groupe classe, incluant un *curriculum scolaire particulier (curriculum adapté)* mais sans intervention d'un professeur spécialisé.

Dans cette modalité l'élève participe à toutes les activités du groupe, mais bénéficie d'un *Programme Éducatif Individualisé*, élaboré par le professeur spécialisé et mis en œuvre par le professeur de l'enseignement régulier.

5. Inclusion totale dans les activités éducatives d'un groupe classe, incluant un *curriculum scolaire particulier (curriculum adapté)* et l'aide d'un professeur spécialisé.

Dans cette modalité l'élève participe à toutes les activités développées par le groupe, mais bénéficie d'un *Programme Éducatif Individualisé*, élaboré par le professeur spécialisé et mis en œuvre par le professeur de l'enseignement régulier et par le professeur de l'enseignement spécialisé.

6. Inclusion totale dans les activités éducatives d'un groupe classe, incluant un *curriculum scolaire particulier (curriculum adapté)*, mais dont la prise en charge est assurée en alternance par l'unité spécifique d'aide et de ressources et la classe de l'enseignement régulier.

Dans cette modalité l'élève participe à toutes les activités développées par le groupe, mais bénéficie d'un *Programme Éducatif Individualisé*, établi en fonction de ses capacités et prenant en compte ses points forts et ses points faibles. Il peut aussi recevoir l'appui de l'unité spécifique d'aide et de

ressources, soit sur le temps scolaire - autant que nécessaire - soit sur le temps extrascolaire.

7. Inclusion partielle dans les activités éducatives du groupe classe, associée à un curriculum alternatif dans l'unité spécifique d'aide. Dans cette modalité l'élève ne participe qu'à certaines activités éducatives du groupe classe. Il est principalement aidé et stimulé par le professeur spécialisé au sein de l'unité spécifique d'aide et de ressources, où sont développées d'autres approches, selon les besoins de l'élève, et en accord avec son *Programme Éducatif Individualisé* qui concilie certaines activités du cursus normal avec d'autres qui lui sont spécifiques. Ce type de programme est communément désigné *curriculum enrichi*.

8. Inclusion partielle dans les activités éducatives à caractère social du groupe classe, associée à un curriculum alternatif dans l'unité spécifique d'aide.

L'élève ne participe qu'aux activités à caractère social, récréations ou fêtes organisées par l'école ; il est pris en charge, pour la majeure partie du temps, par l'unité spécifique d'aide. Là, pour chaque élève est mis en place un travail spécifique prévu par un *Programme Éducatif Individualisé*. Dans certains cas, les plus lourds, le travail ne s'attache qu'aux acquisitions fonctionnelles.

2.4. Classification des Besoins Éducatifs Particuliers

Au Portugal, on considère six grands types de BEP :

- BEP provenant de légers problèmes d'apprentissage, de problèmes émotionnels et comportementaux, de marginalisation sociale ou culturelle, de situations considérées comme des *situations à risque* ;
- BEP provenant de limitations physico-motrices ou de déficience physico-motrice ;
- BEP provenant de limitations de la vision ou de déficience visuelle ;

- BEP provenant de limitations de l'audition ou de déficience auditive ;
- BEP provenant de limitations mentales ou mentales/motrices ou de déficience mentale ou mentale/motrice
- BEP provenant de limitations de divers ordres ou d'un polyhandicap.

2.5. Affectation professionnelle des professeurs en relation avec les différentes catégories de BEP et/ou de déficiences

Il existe trois types de professeurs : *professeur de l'enseignement ordinaire*, *professeur d'appui éducatif* et *professeur d'éducation spéciale*. Cependant, les *professeurs d'appui éducatif* et les *professeurs d'éducation spéciale* n'ont accès à ces fonctions qu'après cinq années de service comme enseignant dans l'enseignement ordinaire.

Le *professeur d'aide éducative* - de préférence, spécialisé - est affecté dans une école pour aider un ou plusieurs professeurs qui accueillent des élèves dont les BEP sont liés à de légers problèmes d'apprentissage, des problèmes émotionnels et comportementaux, des problèmes de marginalisation sociale ou culturelle, etc.. Son affectation fait suite à un rapport éducatif de la direction de l'école, mettant en évidence la nécessité de sa présence pour faire face aux besoins éducatifs de la population scolaire.

Le *professeur d'éducation spéciale* est affecté dans une école ou dans un groupe d'écoles (4 au maximum), pour lesquels il constitue un personnel-ressource. Son affectation est liée à une reconnaissance médicale des limitations ou déficiences des élèves. Ainsi, il peut y avoir des professionnels spécialistes des différents types de déficiences dans une même école.

Les *professeurs d'appui éducatif* et les *professeurs d'éducation spéciale* travaillent aussi bien dans la salle de classe que dans des *unités spécifiques d'accueil* ; elles concernent parfois un groupe d'écoles.

Pour ce qui est du 2^o Cycle de l'Enseignement de Base (10 et 11 ans), du 3^o Cycle de l'Enseignement de Base (de 12 à 14

ans) et de l'Enseignement Secondaire (de 15 à 17 ans), les professeurs d'éducation spéciale ne participent pas aux activités éducatives à l'intérieur de la salle de classe. Ils conseillent les professeurs de l'enseignement ordinaire et ils font travailler, aident et stimulent les élèves dans une unité d'accueil spécifique.

Les *professeurs d'appui éducatif*, comme les *professeurs d'éducation spéciale*, sont affectés à la suite d'un concours annuel organisé par les Directions Régionales d'Éducation¹⁷ qui les répertorient en deux groupes:

- les *professeurs d'appui éducatif*, spécialisés ou non, dénommés L1, qui répondent à des BEP liés à de légers problèmes d'apprentissage, des problèmes émotionnels et comportementaux, des problèmes de marginalisation sociale ou culturelle et des situations considérées comme des *situations à risque* ;

- les *professeurs d'éducation spéciale*, spécialisés, qui se subdivisent en :

E1 - professeurs auprès d'élèves polyhandicapés ou ayant une déficience mentale ou mentale et motrice lourde ;

E2 - professeurs auprès d'élèves ayant une surdité sévère ou profonde ;

E3 - professeurs auprès d'élèves ayant une déficience visuelle.

Peuvent être candidats au concours de *professeur d'appui éducatif* tous les professeurs titulaires affectés dans une école, qu'ils soient spécialisés ou non, alors que le concours de *professeur d'éducation spéciale* n'est accessible qu'aux professeurs spécialisés dans l'un des domaines ci-dessus référencés.

¹⁷ Pour l'administration des professeurs d'Appui Éducatif et de l'Éducation Spéciale, le territoire portugais est divisé en sept régions, cinq sur le continent (Nord, Centre, Lisbonne et Vallée du Tage, Alentejo et Algarve), une dans les Açores et une autre à Madère. Pour l'Administration Publique, les territoires des Açores et de Madère sont des territoires juridico-législatifs autonomes tandis que les régions du continent sont de simples entités d'administration intermédiaire.

La sélection des professeurs est faite en fonction de deux critères principaux : d'une part le classement à la fin de la formation spécialisée et l'ancienneté dans l'Éducation Spéciale, d'autre part le classement à l'issue de la formation de professeur de l'enseignement ordinaire et enfin l'âge qui permet de départager en cas d'égalité.

Les *professeurs d'appui éducatif* peuvent accéder à des formations diversifiées, concernant l'un des domaines de la formation spécialisée, afin que les écoles puissent se doter de personnel compétent dans plusieurs domaines d'intervention et ce, au bénéfice des élèves.

Les différents domaines de la formation spécialisée ont été établis par le Décret n° 95/97, du 23/4 ; ils sont au nombre de huit :

1) éducation spéciale ; 2) administration scolaire et éducative ; 3) orientation éducative ; 4) animation socioculturelle ; 5) organisation et développement du cursus ; 6) supervision pédagogique et formation de formateurs ; 7) gestion et animation de la formation ; 8) communication éducative et gestion de l'information.

Les *professeurs d'appui éducatif* doivent être capables de :

- détecter les BEP et mettre en place des appuis éducatifs adaptés ;
- diversifier les stratégies et méthodes éducatives ;
- gérer des parcours diversifiés ;
- mettre en place les mesures liées au régime éducatif spécial pour les élèves à BEP ;
- aider les élèves et les professeurs, à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe ;
- inciter à la qualité et à l'innovation .

3. Organisation statutaire des écoles de base et des écoles secondaires : limitation de l'autonomie quant au cursus et autonomie pédagogique limitée par les moyens.

L'organisation statutaire des différentes écoles de base¹⁸ est définie par le Décret n°115-A/98, du 4 mai, qui, comme nous l'avons vu plus haut, régit le régime d'administration et d'autonomie des écoles, et par le Décret n° 6/2001, du 18 janvier – partiellement modifié par le Décret 209/2002, du 17 octobre qui institue la réorganisation du cursus des écoles de base.

D'après ces deux textes, les écoles doivent suivre le programme national, mais elles peuvent aussi élaborer un projet éducatif d'école, un projet de cursus scolaire et un projet de cursus de groupe-classe, tous trois adaptés à leurs élèves. Concernant le financement des activités qui découlent de ces

¹⁸ Comme nous l'avons dit auparavant, l'Enseignement de Base est de neuf ans, divisé en trois cycles. La typologie des écoles concilie tradition et rénovation ; il existe des écoles réservées au 1° Cycle, dénommées EB1, des écoles pour les 2° et 3° Cycles, dénommées EB2 et 3, des écoles pour le 1°, 2° et 3° Cycles, dénommées Écoles de Base Intégrées (EBI), des écoles pour l'Enseignement Secondaire, dénommées ES, des écoles pour le 3° Cycle de l'Enseignement de Base et pour l'Enseignement Secondaire, dénommées EB3 +S, et des écoles pour les 2° et 3° Cycles de l'Enseignement de Base et pour l'Enseignement Secondaire, dénommées EB2 et 3 et ES. À partir de 1990, la politique a cherché à intégrer dans une seule et même école tout l'enseignement de base. Toutefois, le nombre insuffisant d'établissements, l'incapacité à accueillir tous les élèves – en effet, dans les régions de l'intérieur, il fallait transporter les enfants dans certains cas sur plus de 40 km aller et retour – et enfin, ont fait que coût de construction de nouveaux édifices cette mesure s'est cantonnée à des situations expérimentales, aujourd'hui marginales.

À partir de 1995, on a tenté, tout du moins, de rassembler les 1° et 2° cycles dans une école unique, mais les problèmes rencontrés furent identiques, et la seule chose à laquelle on est parvenu c'est le regroupement des 2° et 3° Cycles.

Aujourd'hui il existe au Portugal 8500 écoles du 1°CEB, 500 des 2° et 3° CEB et 750 soit de l'Enseignement Secondaire soit du 3° Cycle de l'Enseignement de Base et de l'Enseignement Secondaire, soit des 2° et 3° Cycles de l'Enseignement de Base et de l'Enseignement Secondaire. Parmi les 8500 écoles du 1° CEB, 60 % ont jusqu'à cinq professeurs. Parmi celles-ci 50 % n'ont qu'un professeur et 15 % de ces dernières ont moins de 10 élèves. Les plus importantes écoles du 1° CEB ne comptent pas plus de 50 professeurs.

outils relatifs à la gestion éducative et curriculaire, les écoles peuvent y consacrer jusqu'à 9 % du volume horaire scolaire hebdomadaire de l'école.

Le principe directeur de ces trois outils est que le programme national doit prendre en compte les besoins éducatifs des élèves et les souhaits des parents, que ce soit en termes de cursus disciplinaires, de cursus non disciplinaires, ou encore d'activités complémentaires ou d'occupation des temps libres, et ce, de telle sorte que soit apportée, prioritairement, une réponse aux besoins de formation des élèves.

Par ailleurs, l'école est autonome pour gérer en fonction des besoins des élèves la durée de chaque domaine pluridisciplinaire et peut attribuer plus ou moins de temps aux différentes disciplines qui la composent.

Enfin, à l'intérieur de l'enveloppe financière précédemment citée, l'école organise des activités d'aide aux élèves à BEP; le service des *professeurs d'éducation spéciale*, qu'ils soient affectés à temps plein ou à temps partiel dans cette école, n'est pas comptabilisé dans ce budget.

4. Coordination institutionnelle des aides éducatives

Selon la Loi de Base du Système Éducatif (article 44), il existe trois niveaux d'Administration du Système Éducatif :

- le niveau politique et stratégique d'élaboration des orientations et des programmes qui relève de la responsabilité du ministre de l'Éducation et des Secrétaires d'État. Il est préparé par l'Administration Centrale, à travers la Direction Générale de l'Administration Éducative¹⁹ - actuellement Direction Générale des Ressources Humaines de l'Éducation²⁰

¹⁹ A connu sa dernière restructuration organique avec le Décret n° 122/99, du 19/4.

²⁰ Décret-Loi 208/92, du 17 octobre, qui établit la nouvelle structure organique du ministère de l'Éducation, établie par le XVème Gouvernement Constitutionnel.

- les Départements de l'Enseignement de Base²¹ et le Département d'Enseignement Secondaire²² (ces derniers ont été remplacés par la Direction Générale à l'Innovation et au Développement Curriculaire sous la Direction Générale de la Formation Professionnelle²³ ;

- le niveau des Directions Régionales de l'Éducation²⁴, instances de direction et de coordination de l'exécution des programmes²⁵, notamment pour l'affectation et la gestion des ressources humaines et pédagogiques ;

- le niveau des Écoles, instances d'adaptation des programmes aux élèves.

Concernant l'Éducation Spéciale, l'Arrêté Commun 105/97 déjà référencé a rendu opérationnel le 3° niveau d'administration non pas dans chaque école mais au sein de Zones Pédagogiques qui coïncident dans la plupart des cas avec les communes, et regroupent toutes les écoles et tous les niveaux d'enseignement. Dans les grandes agglomérations, on a créé plusieurs Zones Pédagogiques.

Dans chaque Zone Pédagogique, les *professeurs d'appui éducatif* et les *professeurs d'éducation spéciale* sont coordonnés par une *équipe de coordination d'appuis éducatifs* (ECAE), composée de deux ou trois *professeurs d'éducation spéciale*, nommés par la Direction Régionale de l'Éducation, à la suite d'un concours et d'une analyse du projet d'intervention/action présenté par chaque groupe de professeurs.

Les principales compétences des ECAE sont de trois ordres : la dynamisation de la communauté éducative, l'aide

²¹ A connu sa dernière restructuration organique avec le Décret n° 138/93, du 26/4.

²² A connu sa dernière restructuration organique avec le Décret n° 137/93, du 26/4.

²³ Décret-Loi 208/92, du 17 octobre, qui établit la nouvelle structure organique du ministère de l'Éducation.

²⁴ Créées en 1989, elles ont connu leur dernière restructuration organique avec le Décret n° 141/93, du 28/4.

²⁵ La réalité des cinq Directions Régionales de l'Éducation n'est pas homogène ; les pratiques étant parfois inégales entre les différentes Directions Régionales.

aux structures de gestion et de coordination pédagogique des écoles, et enfin la gestion et la supervision pédagogique des personnels.

En ce qui concerne la dynamisation de la communauté éducative, il leur incombe de :

- articuler les services de l'éducation, de la santé, de la sécurité sociale et des municipalités, en faveur des écoles et du développement de modalités d'intervention précoce ;
- lutter contre l'absentéisme et l'abandon scolaire ;
- articuler les écoles entre elles pour assurer une transition correcte entre les différents cycles de la scolarité et vers la vie active ;
- dynamiser la communauté autour des valeurs d'intégration et d'école inclusive ;
- recueillir des fonds pour les appuis éducatifs et pour l'éducation spéciale en intervenant auprès des organismes de sécurité et de solidarité sociales ;
- mettre en place et dynamiser la formation continue des enseignants sur l'appui éducatif et l'éducation spéciale.

En ce qui concerne l'aide aux structures de gestion et de coordination pédagogique des écoles, il incombe aux ECAE de :

- analyser, déterminer les besoins éducatifs particuliers et proposer une organisation des différents appuis éducatifs ;
- répartir le personnel spécialisé entre les différentes écoles ;
- établir des programmes spécifiques pour les enfants aux BEP ;
- dynamiser l'information et la réflexion coopérative des enseignants en partant, notamment, de la réalité vécue dans les écoles.

En ce qui concerne la gestion et la supervision pédagogique des personnels, il incombe aux ECAE de :

- superviser l'action exercée par les enseignants et leur orientation ;
- mettre en place la recherche sur l'éducation spéciale ;
- gérer les équipements pédagogiques et les améliorer.

5. Formation des Professeurs aux aides éducatives

Comme nous l'avons vu précédemment, la formation des *professeurs d'appui éducatif* et des *professeurs d'éducation spéciale*, au Portugal, est une formation spécialisée. Pour y accéder, il est requis d'être éducateur ou professeur et de totaliser cinq années d'ancienneté en tant qu'enseignant titulaire. C'est pourquoi cette formation, qui existe depuis 1964, est considérée comme une formation post-diplômante.

Il n'existe pas de formation initiale des *professeurs d'appui éducatif* ni des *professeurs d'éducation spéciale*. Cependant, il existe dans quasiment tous les instituts de formation initiale des professeurs un ou plusieurs modules d'introduction aux problèmes de l'école inclusive et de l'éducation spéciale.

Par ailleurs, comme nous le verrons par la suite, a été introduite, en 1992, une nouvelle modalité de formation pour tous les professeurs - la formation continue - comme processus d'actualisation, de perfectionnement, d'approfondissement de la formation et de reconversion.

5.1. Sensibilisation dans la cadre de la Formation initiale

Compte tenu de ce qui a été dit, on peut en conclure qu'au Portugal les *professeurs d'appui éducatif* et *d'éducation spéciale* ne constituent pas un corps spécifique d'enseignants. Ils n'ont pas de carrière qui leur soit propre. Ils continuent donc, normalement, le déroulement de leur carrière, comme ils l'auraient fait dans leurs fonctions d'origine.

Cela a du bon et du mauvais : du bon parce qu'il subsiste toujours un lien du professeur avec la fonction enseignante, du mauvais parce qu'il est plus difficile de cette façon de créer une véritable culture professionnelle et institutionnelle en éducation spéciale.

Nous avons aussi ajouté que l'on ne pouvait pas parler d'une formation initiale en Éducation Spéciale. Cependant, quasiment tous les instituts offrent un ou plusieurs modules de

sensibilisation aux problèmes de l'école inclusive et de l'éducation spéciale.

Étant donné l'autonomie scientifique, curriculaire et pédagogique dont jouissent les instituts d'enseignement supérieur, cette formation varie beaucoup d'un établissement à l'autre, tant en ce qui concerne le volume horaire de la formation et le nombre de modules, que l'orientation qui est donnée à la formation ou aux situations professionnelles que les étudiants ont l'opportunité de vivre.

Quoi qu'il en soit, du fait de la création, en 1998²⁶,

- de l'Institut National d'Accréditation de la Formation Initiale des Professeurs (INAFOP),

- du Système National d'Accréditation des Études de Formation Initiale des Éducateurs et des Professeurs,²⁷ et de l'approbation et de la publication du Règlement d'Accréditation de ces mêmes études²⁸, et des Normes de Qualité de la Formation Initiale des Professeurs,²⁹

- du profil général d'activité du *professeur de l'enseignement de base* et du *professeur de l'enseignement secondaire*³⁰ ;

- du profil spécifique d'activité de l'éducateur de crèche et d'école maternelle et du *professeur du 1^o cycle de l'enseignement de base*,³¹

- une contribution importante a été apportée à la définition des compétences communes à tous les professeurs et aux compétences attendues de tous les instituts de formation initiale, dans la mesure où sont affirmées tant la construction de l'école inclusive que la prise en compte de la diversité des publics scolaires.

²⁶ Décret n° 290/98, du 17/9.

²⁷ Décret n° 194/96, du 7/6.

²⁸ Délibération n° 1409/200, du 28/9/2000, du Conseil Général de l'INAFOP, publié au *DR II Série*, du 16/11/2000, p.18587-18590.

²⁹ Délibération n° 1488/2000, du 13/11/2000 du Conseil Général de l'INAFOP, publiée au *DR II Série*, du 15/12/2000, p. 20 100-20 102.

³⁰ Décret n° 240/2001, du 30/08.

³¹ Décret n° 241/2001, du 30/08.

En ce qui concerne le référentiel général de la formation, l'accent est mis sur *le caractère complexe et diversifié des apprentissages scolaires*, la responsabilité spécifique du professeur pour *garantir à tous les élèves, dans une perspective d'école inclusive, une diversité des apprentissages*, la reconnaissance et le respect des *différences culturelles et personnelles des élèves (...)* en valorisant les *différents savoirs et les différentes cultures*, et en combattant les processus *d'exclusion et de discrimination*, le *développement de stratégies pédagogiques différenciées*, la *réalisation d'activités éducatives d'aide aux élèves et la coopération quant à la détection et l'accompagnement des enfants ou des jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers*.

En ce qui concerne le référentiel spécifique de l'activité de *l'éducateur de petite enfance*, sur les 36 domaines de compétences, un seul se rapporte explicitement aux enfants à BEP : *il encourage le développement du langage oral de tous les enfants, et plus particulièrement de ceux qui appartiennent à des groupes socialement et linguistiquement minoritaires ou défavorisés*.

Enfin, en ce qui concerne le référentiel spécifique d'activité du *professeur du 1^o cycle de l'enseignement de base*, aucune référence explicite n'est faite aux compétences requises pour l'appui aux enfants à BEP.

L'analyse des programmes des institutions de formation fait apparaître que la formation initiale porte principalement sur :

- la caractérisation et l'étiologie des différents besoins et/ou déficiences;
- la sensibilisation aux présupposés de l'école inclusive ;
- l'introduction aux processus de différenciation du cursus et de différenciation pédagogique ;
- l'évaluation de besoins.

5.2. Formation post-diplômante

La formation post-diplômante est celle qui est donnée aux professeurs de l'enseignement ordinaire pour obtenir un diplôme

de professeur spécialisé en éducation spéciale. C'est une formation qui n'est dispensée que par les instituts d'enseignement supérieur.

5. 2. 1 Typologie des études de formation post-diplômante

Au Portugal, consécutivement au remplacement de la Loi 46/86, du 14/10, par la Loi 115/97, du 18/9, il a été décidé qu'à partir de l'année scolaire 1998/99, tous les candidats au professorat auraient le grade académique de *licenciado* (Bac + 4/5). Restait alors à résoudre le problème des professeurs qui, jusqu'à cette date, avaient obtenu le grade de *Bacharel* (Bac + 3), parmi lesquels se trouvaient tous les *educateurs de la petite enfance* et tous les *professeurs du 1° CEB* déjà en fonction.

Le ministère de l'Éducation a résolu le problème des professeurs titulaires du *Bacharel* en instituant deux types de filières à l'issue desquelles ces professeurs pouvaient obtenir le grade de *licenciado*³² : ils pouvaient choisir entre des *études de formation complémentaire* dans leur domaine de spécialité et des *études de qualification pour l'exercice d'autres fonctions éducatives* dans l'un des domaines de formation spécialisée, parmi lesquels l'éducation spéciale.

À cette modalité d'accès au professorat d'éducation spéciale, se sont ajoutées, par le Décret n° 95/97, du 23/4, quatre voies d'accès à la formation spécialisée pour les *Professeurs Licenciados (Bac+ 4/5)*, à savoir :

- des études de spécialisation post-deuxième cycle universitaire, avec un minimum de 250 heures de formation;
- une partie du curriculum du DEA ou DESS en éducation spéciale, comprenant en moyenne 250-300 heures de formation ;
- des études de DEA ou DESS en éducation spéciale, comprenant la formation précédente plus la soutenance d'un travail de recherche ;
- le grade de Docteur en éducation spéciale.

³² Décret n° 255/98, du 11/8.

5. 2. 2. Compétences à acquérir dans les études de formation post-diplômante

Afin de garantir des objectifs minimaux de formation, l'Arrêté Commun SEEI/SEAE/n° 198/99, du 15/2, *DR II Série*, n° 52, 3/3/99, p. 3136-3139, a établi un référentiel de compétences du professeur ayant une formation spécialisée, dans chacun des huit domaines, dont celui de l'éducation spéciale, que nous rapportons ici.

Selon cet Arrêté, la formation spécialisée en éducation spéciale vise à attribuer une qualification pour l'exercice des fonctions d'aide, d'accompagnement et d'intégration socio-éducative des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Il est attendu le développement des compétences suivantes :

Des compétences d'analyse critique

Concevoir, à la lumière des contributions théoriques des sciences de l'éducation, l'école et l'organisation du cursus, particulièrement en ce qui concerne les *besoins éducatifs particuliers*.

Fonder le processus de prise de décisions sur la recherche et l'innovation éducatives.

Se positionner quant aux différents types de réponses apportées aux *besoins éducatifs particuliers* et aux cadres conceptuels qui les fondent.

Des compétences d'intervention

Identifier les *besoins éducatifs particuliers*, les limitations physiques et les désavantages sociaux dans le contexte du développement social et éducatif des élèves.

Mettre en œuvre des techniques de conseil et de différenciation pédagogique.

Aider activement à la diversification de stratégies et de méthodes éducatives de manière à promouvoir le développement et l'apprentissage des enfants et des jeunes.

Procéder à des transformations et à des adaptations du cursus ordinaire en fonction des *besoins éducatifs particuliers*.

Développer, en tant qu'enseignant, des programmes dans des domaines spécifiques d'apprentissage ou dans le cadre d'interventions disciplinaires alternatives pour des élèves porteurs de déficiences de moindre incidence, notamment les aveugles, les sourds ou les polyhandicapés.

Encourager le développement des mesures prévues par le Décret n° 319/91, du 23 août, mesures relatives aux élèves à besoins éducatifs particuliers.

Organiser des programmes d'éducation parentale et intervenir en faveur de l'implication des parents dans l'éducation précoce, l'éducation scolaire et la formation professionnelle de leurs enfants au travers des projets d'intégration éducative et sociale.

Favoriser l'amélioration des conditions et de l'environnement éducatif de l'école dans une perspective de stimulation de la qualité et de l'innovation éducative.

Dynamiser la conception et le développement de projets éducatifs scolaires qui répondent aux caractéristiques de la population scolaire et mobilisent les ressources locales existantes.

Des compétences de formation, de supervision et d'évaluation

Encourager la formation continue des professeurs de l'enseignement ordinaire et coopérer à la formation des professeurs spécialisés et des instances d'administration et de gestion des écoles.

Aider les professeurs d'enseignement ordinaire, dans la salle de classe, aux tâches de différenciation pédagogique, pour améliorer la gestion des classes hétérogènes dans une perspective d'éducation inclusive, au sein d'une école pour tous.

Procéder au diagnostic des besoins éducatifs particuliers des élèves en prenant comme référence le cursus et les schémas de développement social correspondant à l'âge chronologique, en articulation avec les projets éducatifs des écoles.

Des compétences en tant que consultant

Aider les instances de direction exécutive et de coordination pédagogique des écoles, ainsi que les professeurs, à élaborer des projets éducatifs et disciplinaires permettant une gestion flexible des cursus/programmes, adaptée aux réalités locales, aux intérêts et aux capacités des élèves.

Conseiller et aider les centres de formation des associations d'écoles à la conception et à la mise en œuvre de programmes de formation.

5.2.3 Conditions que doivent remplir les plans de formation

Les objectifs de la formation spécialisée en Éducation Spéciale sont conformes à l'orientation fixée par l'alinéa a), point 1 de l'article 3 du Décret n° 95/97, du 23/4 qui stipule qu'il se doit de :

« (...) donner une qualification permettant d'exercer des fonctions d'appui, d'accompagnement et d'intégration socio-éducative des élèves à *besoins éducatifs particuliers* ;

A ce propos, l'article 2 de ce Décret est plus précis :

« La formation spécialisée des enseignants se traduit par l'acquisition de compétences et de connaissances scientifiques, pédagogiques et techniques, et par le développement de capacités propices à l'analyse critique, l'innovation et la recherche (...). »

En conformité avec ces perspectives de développement personnel et professionnel, l'article 6 du Décret n° 95/97, du 23/4, fixe des règles quant à l'élaboration du plan de formation spécialisée qui doit comporter :

- une part relative à la formation générale en sciences de l'éducation qui ne doit pas dépasser 20% du volume horaire total du plan de formation ;
- une part relative à la formation spécifique qui ne doit pas être inférieure à 60 % du total ;
- une part consacrée à l'élaboration, au développement et à l'évaluation d'un projet d'intervention dans une école et ce, dans le domaine de spécialisation.

De plus, les études post-diplômantes doivent être agréées par une entité régulatrice - le Conseil Scientifique et Pédagogique de la Formation - placé sous la tutelle du ministère de l'Éducation, afin d'être reconnues comme formation spécialisée. Ce Conseil a ainsi établi que, pour une durée totale d'études qui serait de 250 heures, la part minimum relative à la formation en Sciences de l'Éducation devrait être de 50 heures, celle consacrée à la mise en œuvre du projet d'intervention de 40 heures ; il resterait alors 160 heures pour la formation spécifique en éducation spéciale. Le Conseil précise, en outre, que l'on doit appliquer, pour les autres cours, les pourcentages définis par le Décret n° 95/97, du 23/4, c'est-à-dire, ceux énoncés ci-dessus.

5.3. La formation continue

La formation continue, créée en 1992³³, est une des stratégies de l'évolution professionnelle des professeurs ; elle constitue l'une des conditions nécessaires à la progression dans la carrière³⁴ et se traduit par l'évaluation de l'engagement³⁵ et par le changement d'échelon de rémunération³⁶.

³³ Elle a été créée en 1992 par le Décret n° 249/92, du 9/11, et modifiée par la Loi 60/93, du 20/8, et par les Décrets n° 274/94, du 28/10, n° 207/96, du 2/11 et n° 155/99, du 10/5.

³⁴ Cette carrière a été créée en 1989 par le Décret n° 409/89, du 18/9, précisée par le Statut de la Carrière Enseignante des Éducateurs et des Professeurs de l'Enseignement Non Supérieur, approuvé par le Décret n° 139-A/90, du 28 avril, et modifié par le Décret n° 1/98, du 2 janvier. Le Décret n° 312/99, du 10/8, a modifié la durée de chacun des dix échelons.

³⁵ L'évaluation de l'engagement découle de l'instauration du statut de la carrière enseignante des éducateurs et des professeurs de l'enseignement non supérieur, et est réglementée par les Décrets Réglementaires n° 13/92, du 30 juin et n° 14/92, du 4/7. Le premier décret prévoyait que les professeurs accéderaient au 8° échelon après avoir soutenu un travail personnel et leur parcours professionnel devant un jury régional. Le second décret prévoyait que, jusqu'au septième échelon, les professeurs progresseraient après avoir déposé leur candidature à une évaluation ordinaire à la fin de la dernière année de chaque échelon, le professeur faisant un rapport critique de son activité scientifique, pédagogique et professionnel, en y ajoutant la formation réalisée.

Chaque tranche de 25 heures de formation continue correspond à un crédit de formation ; les professeurs ont besoin de valider autant de crédits que d'années durant lesquelles ils doivent séjourner à chacun des dix échelons de rémunération ; il en est ainsi tout au long des 26 années nécessaires pour atteindre le sommet de la carrière.

La formation continue de chaque professeur n'est pas subordonnée à des paramètres qualitatifs, ce qui signifie qu'il n'a pas à suivre une formation-type ; il peut au contraire choisir les actions de formation à sa guise, selon les opportunités et l'utilité qu'il perçoit.

Les actions de formation continue ont une durée minimum de 15 heures et peuvent atteindre les 150 heures. En règle générale, elles ne dépassent pas les cent heures, permettant ainsi de valider quatre crédits pour le professeur concerné, ce qui correspond aussi au nombre maximum de crédits nécessaires pour changer d'échelon de rémunération.

Les objectifs de la formation continue sont les suivants :
- pallier les manques, compléter, enrichir, approfondir les connaissances, les compétences, les savoirs et les pratiques professionnelles des éducateurs et des professeurs par rapport aux acquisitions de la Formation Initiale, l'objectif étant d'améliorer l'engagement professionnel et le service éducatif offert par l'école aux élèves, aux parents, aux professeurs, au personnel non enseignant et à la communauté éducative en général ;

En 1996 (Décret n° 41/96, du 7/5), le Gouvernement Socialiste (10/1995-03/2001) a aboli l'examen d'accès au 8° échelon, ce qui a entraîné un processus de déprofessionnalisation des professeurs. Et, en 1998, par le Décret Réglementaire 11/98, du 15/5, ce même gouvernement a étendu le régime du Décret Réglementaire n° 14/92 à tous les professeurs.

Les échelons de rémunération, créés aussi en 1989 (Décret n° 409/89, du 18/9), ont été l'objet de révisions répétées (Décrets n° 178/96, du 24/9 ; n° 224/97, du 27/8 ; n° 149/99, du 4/5 ; et n° 312/99, du 10/8). Soulignons que les professeurs font partie des corps particuliers de l'Administration Publique et perçoivent leur revenu en application d'une échelle indiciaire dans laquelle l'indice 100 constitue la base de la carrière, ce qui équivaut à 822 EUR mensuels et à l'indice 340 ; le sommet de la carrière (10° échelon) équivaut à 2795,04 EUR mensuels, après vingt-six années de service.

- actualiser et approfondir l'information et la formation, afin de favoriser l'innovation pédagogique et éducative et d'introduire de nouvelles connaissances et de nouvelles pratiques;

- doter les professeurs et les écoles de connaissances, de savoirs, de compétences et de savoir-faire professionnels dans tous les domaines qui concernent l'école, notamment :

- des compétences scientifiques, technologiques et techniques dans les domaines disciplinaire, pluridisciplinaire, transdisciplinaire et interdisciplinaire ;

- des compétences humaines, éthiques, civiques, pédagogiques et relationnelles, relatives à la fonction enseignante et à la relation avec les autres partenaires de l'école et de la communauté ;

- des compétences d'organisation et de participation à la Société de l'Information (technologies de l'information et de la communication) ;

- des compétences quant à la stimulation du développement et au choix éducatif des élèves, des parents, des responsables d'éducation et du personnel non enseignant ;

- des compétences relatives à l'orientation des élèves tournées vers l'étude des données, les activités de recherche et les mises en œuvre ;

- des compétences de conception, d'élaboration, d'organisation, de développement et d'évaluation de projets disciplinaires, pluridisciplinaires, transdisciplinaires et interdisciplinaires, tant au niveau macro, méso que micro ;

- des compétences d'élaboration, de développement et d'évaluation de projets de recherche-action et d'intervention sociale et communautaire ;

- une actualisation et un approfondissement des connaissances, des savoirs ;

- des compétences dans des domaines d'action communs à tous les professeurs, comme le perfectionnement de la langue, du calcul, de l'éducation civique, de l'éducation à l'environnement, de l'éducation sexuelle, de l'éducation esthétique, de l'éducation à la citoyenneté et à la démocratie.

Le Décret 207/96, du 2/11, définit des principes organisateurs pour les actions de formation. Les formateurs, comme les actions de formation, doivent être agréés par le Conseil Scientifique et Pédagogique de la Formation Continue pour que l'entité gestionnaire, dans le cadre du Fonds Social Européen, puisse financer les actions.

Ces principes donnent un cadre tant aux domaines de formation concernés qu'aux modalités de cette formation.

Les domaines de formation retenus sont les suivants :

- les domaines scientifiques relatifs à la spécialité du cursus aux différents niveaux d'éducation ;

- les sciences de l'Éducation ;

- la pratique et la recherche pédagogique et didactique ;

- la formation personnelle, déontologique et socioculturelle.

Pour leur part, les modalités de formation peuvent être les suivantes :

- plus orientées vers les contenus : sous forme d'études, de modules, de séminaires ;

- plus orientées vers l'intervention dans l'école/sur le terrain éducatif : sous forme de projets et de cercle d'études ;

- plus centrées sur l'exercice professionnel : sous forme de stages et d'ateliers de formation.

5.3.1 Conception des différentes modalités de formation

5.3.1.1. Études

Il s'agit d'un Projet disciplinaire d'un minimum de 15 heures, destiné à découvrir, approfondir ou élargir des connaissances ou des compétences scientifiques, technologiques, techniques, artistiques ou physiques et des compétences professionnelles. Il doit comporter :

- un argumentaire (processus d'émergence, contextualisation, population-cible) et les effets escomptés ;

- des objectifs généraux ;

- des objectifs spécifiques ;

– des contenus et/ou compétences et/ou technologies et/ou techniques et/ou processus et/ou valeurs

– des stratégies (méthode et technique d'enseignement-apprentissage, matériaux et activités) ;

– des modalités et périodes d'évaluation formative, rétroaction, remédiation, régulations et améliorations ;

– des modalités et périodes d'évaluation de contrôle, portant sur l'apprentissage des élèves, les apports de la formation (valeur interne du projet et effets obtenus) et l'action du professeur ;

– un calendrier des différentes étapes du projet ;

– les coûts du projet, en utilisant les méthodologies les plus diverses, mais qui doivent être adaptées aux personnes, aux objectifs, au temps imparti, aux contextes et aux besoins ;

– une bibliographie et les ressources utilisées.

5.3.1.2. Module

Il constitue un élément des études mentionnées ci-dessus et fonctionne selon les mêmes démarches d'organisation.

5.3.1.3 Séminaire

C'est une action à caractère essentiellement théorique et académique, destinée à développer, individuellement ou en groupe, des compétences de recherche, d'organisation de la recherche, de présentation et de communication des résultats et de discussion au sein du groupe. Elle peut s'inscrire dans un processus de recherche plus général, individuel, de groupe ou entre plusieurs groupes.

Dans sa conception, son dessein, sa réalisation et son évaluation, il implique les mêmes démarches organisatrices que les études ou le module, même si celles-ci sont plus flexibles et plus dynamiques.

Il doit être programmé sur 12 à 20 semaines, à raison de 3 heures, au maximum, par semaine.

Le nombre de participants doit se situer entre 7 et 15.

5.3.1.4. Projet

C'est une action conjointe de changement de pratiques et/ou de procédures dans les Écoles et/ou les Territoires. Il présuppose l'identification d'un ou de plusieurs problèmes et/ou besoins à résoudre, dans l'école/le territoire, ou dans le cadre professionnel.

Une fois les problèmes et/ou les besoins identifiés, le projet décrit un protocole de recherche-action, ou d'intervention, en vue de répondre aux problèmes et aux besoins. Il intègre l'organisation et la reformulation des connaissances, des moyens, des procédés et des actions qui seront évalués et réajustés en fonction de la conception et de la résolution des problèmes et/ou des besoins. C'est pourquoi il exige un travail qui requiert la présence pour la moitié seulement du volume horaire.

Le crédit de formation peut ainsi représenter jusqu'à 300 % du total des heures de présence.

Du fait de sa conception et de son dessein, ce projet de formation est moins lourd que les *études*, le *module* ou le *séminaire* - ces derniers sont plus structurés - mais il exige tout autant de précision quant à l'argumentaire et à la contextualisation des actions à développer, quant aux objectifs à atteindre, à la définition des moyens à utiliser, aux processus à développer et aux démarches d'évaluation/régulation, quant aux critères à prendre en compte pour considérer le problème/besoin comme définitivement résolu, ainsi que pour apprécier l'ensemble des ressources alternatives à utiliser dans les processus de déduction/construction des hypothèses de travail, de recherche et/ou d'intervention, ces démarches pouvant même donner naissance à des sous-projets.

C'est aussi une stratégie de formation qui promeut l'interaction sociale et, par conséquent, le travail coopératif.

Pour cela, il doit concerner de 7 à 15 participants ; au-delà de 10 participants, il peut être fait appel à deux formateurs.

La durée présentielle de cette formation ne peut être inférieure à 15 heures ni supérieure à 50, le total pouvant atteindre 100 heures de formation.

5.3.1.5. Cercle d'Etudes

C'est une action de formation regroupant de 7 à 15 participants, destinée à l'étude de situations, de cas, de problèmes. Elle exige un temps variable de présence. Le crédit accordé pour cette formation est compris entre 100 et 150 % des heures de présence effectuées.

Cette modalité de formation favorise l'interaction et l'intégration sociale ; elle promeut des modèles d'enseignement humanistes et sociaux. Son organisation et son mode de relation au groupe encouragent la confrontation des contributions et des solutions, ainsi que la construction d'hypothèses d'action face aux problèmes, cas et situations étudiés, de même que leur récit et leur exposition.

Ce cercle d'études présuppose, comme tous les projets, un rapport descriptif des événements et des résultats de l'action.

Dans sa conception et son propos, le Cercle d'Etudes présuppose aussi une conceptualisation claire des objectifs à atteindre, des contextes dans lesquels évolue la formation, des processus pédagogiques, de recherche et d'interaction sociale à développer, des moyens à utiliser, des ressources alternatives mais aussi des formes d'évaluation et de régulation de la formation.

Comme le projet, il exige en outre un rapport final relatant le développement, la progression et l'observation des effets sur la formation et les pratiques, ainsi que les procédés et les moyens de divulgation des résultats.

Cette modalité exige aussi un temps de présence qui représente au minimum 67 % du total de la formation.

5.3.1.6. Atelier de Formation

L'Atelier de Formation est une modalité de formation continue qui s'appuie essentiellement sur les éléments du savoir-faire pratique ou les procédures destinés à :

- consolider des démarches relatives à l'action ;
- produire des outils adaptés à la résolution d'un problème ou d'un besoin identifié ;

- tester l'efficacité des démarches et des outils en situation concrète ;

- réfléchir sur les pratiques développées ;
- divulguer les bonnes pratiques.

Il s'inscrit de préférence dans le champ de la *pratique et de la recherche pédagogiques*.

Le volume horaire de l'ensemble des séances où la présence est requise se situe entre 15 et 50 heures réparties, au maximum, sur une année scolaire.

Le nombre de participants ne doit pas être inférieur à 10 ni supérieur à 20.

En termes de crédit de formation, le nombre d'heures attribué représente de 100 à 200 % du temps total de présence.

Dans sa conception et son dessein, cette modalité exige, plus que toute autre, l'identification d'un problème et/ou d'un besoin à résoudre, la définition des objectifs à atteindre, du *modus operandi* du travail de groupe, des pratiques expérimentales à mettre en œuvre en dehors du temps de présence en formation, des modalités d'échange d'expériences, des débats qui en découlent ainsi que de l'écho qui leur est donné.

Il exige aussi un rapport final faisant état du développement, de l'évaluation des résultats et de leur divulgation.

5.3.1.7. Stage

Le Stage est une modalité de formation continue qui s'appuie essentiellement sur des éléments de savoir-faire pratique ou des procédures orientées vers :

- la réflexion, l'analyse et l'évaluation des pratiques scientifiques et pédagogiques développées ;
- l'introduction de nouvelles méthodes, techniques et pratiques ;
- la construction de nouveaux savoirs ;
- l'augmentation de l'interaction sociale et de la coopération entre professeurs.

Il s'inscrit de préférence dans le champ de la *pratique et de la recherche pédagogiques*.

Il doit se dérouler sur une année scolaire, ne doit pas dépasser trente heures de formation et doit concerner entre 2 et 5 stagiaires.

Les absences ne peuvent excéder le tiers de l'ensemble des séances qui requièrent la présence de l'enseignant.

Le crédit final de formation représente de 50 à 100 % de ces séances.

Dans sa conception et son dessein, cette action de formation obéit aux mêmes présupposés que l'atelier de formation.

Il exige l'identification claire des problèmes et des besoins à résoudre.

Il exige aussi une évaluation finale, un rapport et la communication des résultats.

Bibliographie

GONZÁLEZ, Gerardo M. Fernández (1993): *Teoría y Análisis Práctico de la Integración*, Madrid, Editorial Escuela Española, 363 páginas.

BOAL, Maria Eduarda; HESPANHA, Maria Cândida e NEVES, Manuela Borralha (1996): *Educação Para Todos, Caderno 9*, Lisboa, Programa Educação Para Todos, Editorial do Ministério da Educação.

BOOTH, Te POTTS, P. (1985): *Integrating Special Education*, Londres, Basil Blackwell.

BRONFENBRENNER, Urie (1979): *Ecología del Desarrollo Humano*, Barcelona, Ediciones Paidós.

CARVALHO, Olívia e Luís M. PEIXOTO (2000): *A Escola Inclusiva - da Utopia à Realidade*. Braga: Edições APPACDM

CERI/OCDE (1983): *Sistema de Educação Especial em Portugal*, Lisboa: Ministério da Educação.

CORREIA, Luís Miranda, 1997, *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

COSTA, Ana Maria Bénard da (1995): "Vinte Anos de Educação Especial", in *Educação* (Revista Semestral), nº 10, 1995, pp. 5-8, Porto, Porto Editora.

COSTA, António de Almeida (1995): "A Educação Especial na Reforma do Sistema Educativo", in *Educação* (Revista Semestral), nº 10, 1995, pp. 5-8, Porto, Porto Editora, Direcção de COSTA, António de Almeida.

EASTHOPE, Gary (1975): *School, Community and Open Education*, London, Routledge and Kegan Paul.

FERREIRA, Maria da Conceição (2002): *A construção da Escola Inclusiva - Um Estudo sobre a Escola em Bragança*, Bragança: Edição do Instituto Politécnico, Série Estudos.

FORMOSINHO, João (1989): *Princípios Organizativos da Escola à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*, in COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1988), *A Gestão do Sistema Escolar*, Lisboa, MEC/GEP, 1988, pp. 53-104.

GARCIA, Santiago Molina (1995): *Bases PsicoPedagógicas de la Educación Especial*, Alcoy, Ediciones Marfil, 585 páginas

GASH, Hugh, Santiago MOLINA GARCIA e Claudie RAULT (2001): *Difficultés d'Apprentissage, Quels Types d'Aide?* Paris: L'Harmattan, pp. 21-59.

GONZÁLEZ, Gerardo M. Fernández (1993): *Teoría y Análisis Práctico de la Integración*, Madrid, Editorial Escuela Española, 363 páginas.

GRACIO, Sérgio e STOER, Stephen (1982): *Sociologia da Educação-II - A Construção Social das Práticas Educativas*, Lisboa, Livros Horizonte, pp.19-32.

HANOUN, Hubert (1980): *A Atitude Não-Directiva de Carl Rogers*, Lisboa, Livros Horizonte, 235 páginas.

HARAMEIN, A.; HUTMACHER, W.; e PERRENOUD, Philippe (1979): « Vers Une Action Pédagogique Égalitaire », Genève, *Cahiers du Service de la Recherche Sociologique*, nº 13/1979.

MELLEY, Kathleen (1981): *Integração, Conceitos, Políticas e Práticas*, in SERVIÇO DE EDUCAÇÃO DA FUNDAÇÃO

SALOUSTE GULBENKIAN (1983): *Encontro Sobre*

Integração da Criança e do Jovem Deficientes, Lisboa, Fundação Kalouste Gulbenkian, pp. 45-49.

LIMA, Maria de Jesus e HAGLUND, Stephan (1982): *Escola e Mudança - O Sistema Educativo, a Escola, a Aula, o Professor -*, Porto, Brasília Editora.

LOUREIRO, João Evangelista (1981): *A Escola Como Factor de Integração*, in SERVIÇO DE EDUCAÇÃO DA FUNDAÇÃO KALOUSTE GULBENKIAN (1983): *Encontro Sobre Integração da Criança e do Jovem Deficientes*, Lisboa, Fundação Kalouste Gulbenkian, pp. 45-49.

MOLINA GARCIA, Santiago: *Reconceptualización de las Dificultades en el Aprendizaje Escolar*. In GASH, Hugh; Santiago MOLINA GARCIA e Claudie RAULT (2001): *Difficultés d'Apprentissage, Quels Types d'Aide?* Paris: L'Harmattan, pp. 21-59.

MONEREO, C. (1985): *Sistemas, Modelos e Técnicas de Integración Escolar del Alumno Excepcional*, Barceona, Universidade Autònoma, Bellaterra.

MUELLER, F.L. (1971): *A Psicologia Contemporânea*, Lisboa, Publicações Europa-América.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCU) e MINISTÉRIO DE EDUCACIÓN y CIÊNCIA (1994): *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, Salamanca, 7-10 de Junho de 1994, (Relatório da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e Qualidade).

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (1980): *Classificação Internacional de Deficiências*, Madrid, Incerse (1983), (Tradução Espanhola).

PIRES, Eurico Lemos (Coordenador, 1989): *O Ensino Básico Em Portugal*, Porto, Edições ASA.

QUEIROZ, Jean-Manuel e ZIOLKOVSKI, Marek (1994): *L'Interaccionisme Symbolique*, Rennes, PUR (Presses Universitaires de Rennes).

RUIVO, J. Bairrão (1981): *Subsidios Para Um Modelo de Integração*, in SERVIÇO DE EDUCAÇÃO DA FUNDAÇÃO

KALOUSTE GULBENKIAN (1983): *Encontro Sobre Integração da Criança e do Jovem Deficientes*, Lisboa, Fundação Kalouste Gulbenkian, pp. 13-25.

SANCHES, I. (1995). *Professores de Educação Especial, da Formação às Práticas Educativas*. Porto: Porto Editora.

SERVIÇO DE EDUCAÇÃO DA FUNDAÇÃO KALOUSTE GULBENKIAN (1983): *Encontro Sobre Integração da Criança e do Jovem Deficientes*, Lisboa, Fundação Kalouste Gulbenkian, pp. 45-49, (100 páginas).

UBESCO/ MEYC (1995): *Necesidades Educativas Especiales - Declaración de Salamanca*. Madrid: MEYC.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Espanha, 7-10 de Junho.

VIDAL, Jesús Garcia (1993): *Guía Para Realizar Adaptaciones Curriculares*, Madrid, Editorial EOS, 286 páginas.

WARNOCK, H. M. (1978): *Special Education Needs. Report on the Committee of Enquiry Into the Education of Handicapped Children and Young People*. HMSO. London.

Législation

Decreto-Lei nº 174/1977, de 2/5: Regime de integração dos alunos deficientes no ensino público.

Despacho nº 59/1979, de 15/7: Regime de apoio educativo aos alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

Despacho nº 23/ME/1983, de 10/2: avaliação dos alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. Fim dos Exames no 2º, no 9º e no 11º anos de escolaridade.

Decreto-Lei nº 77/1984, de 8/3: Delimitação de competências entre a Administração Central, Regional e Local. Alterado pela Lei 159/99, de 14/9.

Decreto-Lei nº 299/1984, de 5/9: Transferência de competências para os municípios em matéria de educação.

Decreto-Lei nº 399-A/1984, de 28/12: Transferência de competências para os municípios em matéria de educação.

Despacho Normativo/ME/18/1986, de 5/3, DR I, de 5/3: 541-548: Organização do Curso do último curso de professores de educação especial pelo IAACF e primeiro da ESE de Lisboa. Lei 46/1986, de 14/10. In *Diário da República*, de 14/10, I Série: 3067 – 3082. Lisboa: Editora da Imprensa Nacional – Casa da Moeda. Lei de Bases do Sistema Educativo. Revoga a anterior Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 5/73, de 25/7. Alterada nos artigos 12, 13, 31 e 33 pela Lei nº 115/1997, de 19/9: Lei de Bases do Sistema Educativo.

Despacho Conjunto nº 25/SERE/SEAM/1988, de 24/6, in *DR II*, nº 177, de 2/8: 6939-6942: constituição dos grupos de alunos

Despacho nº 36/SEAM/SERE/1988, de 26/7, *DR II*, nº 189, de 17/8/88: 7430-7431: Criação das Equipas de Educação Especial, extintas em 1997 pelo Despacho Conjunto nº 105/97, de 1/7.

Decreto-Lei nº 286/1989, de 29/8, *DR I*: 3638 – 3644: reforma curricular dos ensinos básico e secundário. Revogado para o ensino básico pelo Decreto-Lei nº 6/2001, de 18/1, DR I-A: 258 – 265, que institui uma nova organização curricular para este nível de ensino. Alterado em alguns aspectos pelo Decreto-Lei nº 209/92, de 17/10.

Decreto-Lei nº 409/1989, de 18/9: Regime remuneratório da carreira docente do ensino não-superior. Alterado por Decretos-Lei nº 178/96, de 24/9; nº 224/97, de 27/8; nº 149/99, de 4/5; e 312/99, de 10/8.

Decreto-Lei nº 35/1990, de 25/1: Regime de apoios ao cumprimento da escolaridade obrigatória.

Decreto-Lei nº 139-A/1990, de 28 de Abril, alterado pelos Decretos-Lei nº 1/98, de 2 de Janeiro, nº 312/99, de 10/8: Estatuto da Carreira Docente d Ensino Não –Superior.

Decreto-Lei nº 319/1991, de 23 de Agosto: Modalidades de apoio pedagógico e de educação especial.

Decretos Regulamentares nºs 13/92, de 30 de Junho e 14/92, de 4/7; Decreto-Lei nº 41/96, de 7/5; e Decreto Regulamentar 11/98, de 15/5: Avaliação de desempenho dos Professores do Ensino Não Superior.

Despacho 162/ME/1991, de 9/9, in *DR II*, de 23/10:10598-10601: Avaliação dos alunos do ensino básico (revogado pelo

Despacho Normativo/ME/98-A/92, de 19/6, *DR II Suplemento*, de 20/6: 2908-(2) a 2908-(4), alterado pelo Despacho Normativo/ME/644-A/94, de 8/9, in *DR II*, Suplemento, de 15/9: 5556-(2), alterações alteradas, por sua vez, pela Declaração de Rectificação nº 185/94, de 31/10, e revogados ambos, por sua vez, pelo Despacho Normativo SEE/30/2001, de 22/6, in *DR I-B*, de 19/7: 4438-4441).

Despacho 173/ME/1991, de 10/9, DR II, 23/10: 10602: regulamenta a execução do Decreto-Lei nº 319/91. Distingue entre medidas do regime educativo comum e medidas do regime educativo especial.

Despacho Normativo/ME/1998-A/92, de 19/6, DR II Suplemento, de 20/6: 2908-(2) a 2908-(4): avaliação dos alunos do ensino básico (alterado pelo Despacho Normativo/ME/644-A/94, de 8/9, in *DR II*, Suplemento, de 15/9: 5556-(2), alterações alteradas, por sua vez, pela Declaração de Rectificação nº 185/94, de 31/10, e revogados ambos, por sua vez, pelo Despacho Normativo SEE/30/2001, de 22/6, in *DR I-B*, de 19/7: 4438 -4441).

Decreto-Lei nº 249/1992, de 9/11, alterado pela Lei 60/93, de 20/8, e pelos Decretos-Lei nºs 274/94, de 28/10, 207/1996, de 2/11 e 155/99, de 10/5: sistema de formação contínua de professores.

Despacho 178-A/ME/1993, de 30/7, in *DR II, Suplemento*: 8104-(6) – 8104-(7): aprofunda a organização do Despacho 173/ME/91.

Decreto-Lei nº 95/1997, de 23/4, in *DR.1997, I-A:1831-1833*: Regime Jurídico da Formação especializada (inclui a educação especial).

Despacho Conjunto nº 105/97, de 30/5, in *Diário da República, II Série*, de 1/7/97, pp. 7544 – 7547: Regime de organização dos apoios educativos.

Decreto-Lei nº 255/1998, de 11/8: Organização dos Cursos de Formação Complementar e dos Cursos de Qualificação para o Exercício de Outras Funções Educativas.

Despacho ME nº 10317/1999, de 27/4, in *DR II*, 26/05: horas de crédito das escolas para os apoios educativos.

Informação nº 523 de 22/1/2001/Chefe de Gabinete da SEE: horário lectivo dos docentes de apoio educativo e educação especial.

Despacho Normativo SEE/30/2001, de 22/6, in *DR I-B*, de 19/7: 4438-4441): avaliação dos alunos do ensino básico, decorrente da reorganização curricular aprovada pelo Decreto-Lei 6/2001.

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30/08: Perfil Geral de Desempenho do Professor do Ensino Básico e Secundário.

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30/8: Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Les réponses apportées par le système éducatif anglais aux élèves à besoins éducatifs particuliers

John Alban METCALFE
et Joe BEASLEY

Introduction

L'Angleterre s'étend sur une superficie de 130 410 km² et compte 48 millions d'habitants, dont la plupart vivent dans ou à proximité de grandes villes.¹ La densité de population est de 372 habitants au km². La répartition du nombre d'élèves dans les différents types d'écoles est présentée dans le tableau 2.

Tableau 1 : Superficie et Population, 1993

Superficie km ²	Population	Habitants au km ²	% de l'ensemble de la population des 5-15 ans	% de l'ensemble de la population des moins de 18 ans
130.410	48.533.000	372	13,74	22,68

Source: Central Statistical Office (1994)

¹ 6,8 millions d'habitants pour Londres et 11,1 millions pour d'autres zones métropolitaines.

Présentation des auteurs

Joe BEASLEY, Assistant en Education, Trinity and All Saint's University College, University of Leeds

Angela CHIONNA, Professeur de pédagogie générale et de pédagogie sociale, Facolta di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Bari

Henrique DA COSTA FERREIRA, Professeur d'organisation scolaire et éducative, Escola Superior de Educação de Bragança

Giuseppe ELIA, Professeur de pédagogie générale et spéciale, Facolta di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Bari

Hugh GASH, Directeur du *Graduate Diploma in Education*, St Patrick's College, Dublin City University

Rita GRAÇA PINTO, Professeur de psychologie de l'éducation spéciale, Escola Superior de Educação de Bragança

John-Alban METCALFE, Maître de conférence en Education, Trinity and All Saint's University College, University of Leeds

Santiago MOLINA GARCIA, Professeur d'éducation spéciale, Universidad de Zaragoza

Claudie RAULT, Inspectrice associée, Responsable académique des formations à l'adaptation et à l'intégration scolaires, Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Versailles

Valeria ROSSINI, Chercheur en pédagogie générale et sociale, Facolta di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Bari

Marlene ROZEK, Professeur de pédagogie et psychopédagogie, Faculdade de Educação, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Luisa SANTELLI BECCEGATO, Professeur de pédagogie générale et interculturelle
Facolta di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Bari

Mary SHINE THOMPSON, Coordonnatrice de Recherche, St Patrick's College, Dublin City University, St Patrick's College, Dublin City University

Ont contribué à la traduction de cet ouvrage :

Fernando AMORIN, Pascale BOISSONNET, Michèle FORCUIT, Virginie HENRY URSO, Marie Thérèse SALES

Joe BEASLEY
Angela CHIONNA
Henrique DA COSTA FERREIRA
Giuseppe ELLA
Hugh CASH
John-Alban METCALFE
Santiago MOLINA GARCIA
Rita PINTO GRAÇA
Claudie RAULT
Valeria ROSSINI
Marlene ROZEK
Luisa SANTELLI BECCEGATO
Mary SHINE THOMPSON

Mieux préparer les enseignants à répondre aux besoins éducatifs particuliers de certains élèves constitue un enjeu commun pour les systèmes éducatifs européens et s'inscrit dans une politique de lutte contre les discriminations.

Dans le cadre d'une publication antérieure, « *Difficultés d'apprentissage, quels types d'aides, dans la classe et hors de la classe ?* », les auteurs avaient établi un constat comparatif des réponses apportées à cette question par des enseignants.

Centrée sur les représentations et les réponses pédagogiques des enseignants face à la difficulté scolaire, cette recherche avait mis en évidence la nécessité d'élaborer conjointement des préconisations en matière de contenus et de modalités de formation.

Dans ce but, et comme étape préalable, les auteurs s'attachent ici à :

- analyser ce que recouvre dans chacun des pays concernés le concept de *besoins éducatifs particuliers* ;

- présenter un état des lieux concernant les cadres légaux et institutionnels relatifs à la mise en œuvre d'une politique d'inclusion ;

- étudier la place que réservent les plans de formation initiale et continue des enseignants à la prise en compte des besoins éducatifs particuliers des élèves.

Cette publication s'inscrit dans le cadre d'un projet européen COMENIUS, elle réunit des formateurs de six établissements européens dont la vocation est de former des enseignants en Angleterre, Espagne, France, Italie, Irlande et au Portugal. Une université brésilienne de l'État du Rio Grande do Sul s'est jointe à eux.

L'Harmattan



ISBN : 2-7475-6532-7

24 €