

La nouvelle revue de l'AIS

Adaptation et intégration scolaires

Incidence du déficit visuel
sur le développement psychologique
et prise en compte de la différence

Guy Genevois

De la Classification internationale du handicap (CIH)
à la Classification internationale
du fonctionnement de la santé et du handicap (CIF)

Franck Jamet



Les besoins éducatifs particuliers

Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée (Cnefei)
58/60, avenue des Landes - 92 150 SURESNES (FRANCE)

Directeur de la publication : Dominique Lerch
ISSN : 1289-0065 - Dépôt légal à parution

Centre national d'études
et de formation pour
l'enfance inadaptée

Cnefei

58/60, avenue des Landes
92150 SURESNES

Directeur de la publication :
Dominique LERCH

Rédaction en chef :
Hervé BENOIT

François BOULE
José SEKNADJÉ-ASKÉNAZI

Ingénieurs d'édition :
Jean-François CAVIGLIOLI
Vincent LE CALVEZ

Maquette :
Bertrand DUMOUCHEL

Secrétariat de la revue :
Christiane LALU

Contact rédaction :
Tél. : 01 41 44 35 71
E-mail : nrais@cnefei.fr

Contact abonnements :
Tél. : 01 41 44 31 29
Fax : 01 45 06 39 93
E-mail : vente@cnefei.fr

Site Internet : www.cnefei.fr

Revue trimestrielle
Prix au numéro : 13 € (+ port).
Numéro double : 20 € (+ port).
Abonnement annuel : 40 €.

La nouvelle revue de l'AIS adaptation et intégration scolaires n° 22 – 2^e trimestre 2003

Comité de rédaction

Michèle BEAUPIED - Daniel BEAUVAIS - Patrice BLOUGORN
Jean-Pierre GAREL - Gérard GAUTHERON - Dominique GAZAY-GONNET
Jeanne-Marie LAURENT - Nathalie LEWI-DUMONT - Christine NICOLAS
Christine PHILIP - Éva TOUATY

Responsables de rubriques :

Études et formations : Hervé BENOIT - François BOULE

Pédagogie et Psychopédagogie :
Joëlle POJÉ - José SEKNADJÉ-ASKÉNAZI

**Nouvelles technologies de l'information
et de la communication :** Daniel JACQUET, Daniel BEAUVAIS

Politiques et institutions éducatives : Jean-Marc LESAIN-DELABARRE

L'international : Alain BONY, Nel SAUMONT

Lire, voir, entendre : Marie-Hélène PONS

Comité scientifique

Jacky BEILLEROT, Professeur de Sciences de l'Éducation, Paris X

Alain BENTOLILA, Professeur des universités, Paris V

Christian CARON, Association des Paralysés de France

Christian CIANCIONI, Directeur médical et scientifique FSEF

Paul DURNING, Professeur de Sciences de l'Éducation, Paris X

Charles GARDOU, Professeur, département Sciences de l'Éducation, ISPEF, Lyon 2

Jacqueline GATEAUX-MENNECIER, Professeur de Sociologie, Université Paris V

Bernard GOSSOT, Inspecteur général de l'Éducation nationale

Jean GUICHARD, Professeur, Directeur de l'INETOP, Paris

Christian LERAY, Directeur du département Sciences de l'Éducation, Rennes II

Claire MELJAC, Psychologue, hôpital Sainte-Anne, Paris

Éric PLAISANCE, Professeur en Sciences de l'Éducation, Paris V René Descartes

André TRICOT, Professeur, IUFM de Toulouse

Gérard VERGNAUD, Professeur, Paris 8, équipe de psychologie cognitive



Sommaire

Éditorial – Hervé Benoit	3
Les Besoins éducatifs particuliers	
• Présentation du dossier – <i>Claudie Rault</i>	5
• Le concept de <i>special educational needs</i> dans le contexte de la culture scolaire et sociale britannique <i>Felicity Armstrong</i>	9
• Besoins éducatifs particuliers : la définition d'un concept et ses incidences sur les dispositifs d'AIS – <i>Claudie Rault</i>	19
• Des usages du besoin – <i>M. Di Duca</i>	33
• Hétérogénéité des élèves et besoins éducatifs spécifiques : réalité et perspectives de l'école italienne – <i>Valeria Rossini</i>	43
• L'éducation spéciale dans le contexte suédois : bilan et perspectives – <i>Claes Nilholm et Christer Hakanson</i>	48
• L'intégration sociale et scolaire des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers au Portugal : réalités et défis <i>Henrique da Costa Ferreira</i>	52
• Comment répondre aux besoins éducatifs des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ? (Situation espagnole) <i>Santiago Molina Garcia</i>	59
• Scolarisation des enfants et adolescents avec autisme : l'évolution actuelle en Allemagne – <i>Anette Hausotter</i>	64
• L'éducation des enfants à besoins éducatifs particuliers en Angleterre – <i>Mel Ainscow</i>	71
• L'Éducation et l'élève surdoué – <i>M. Rozek, I. Demarco</i>	76
• Peut-on parler de besoins éducatifs particuliers en cas de difficulté scolaire ? – <i>Hervé Benoit</i>	81
• Les enfants intellectuellement précoces à l'École : affaire de dispositions plutôt que de dispositifs <i>R. Bessis, J. Fayet, M. Prouchet, M. Sohier</i>	89
• Adapter l'environnement scolaire aux besoins de l'élève intégré : l'apport des Tice, un bilan, des perspectives <i>Jack Sagot</i>	99
• L'entrée dans l'écrit pour des enfants à besoins particuliers : les enfants atteints de dyspraxie visuospatiale <i>Hélène Terrat</i>	109
• Quelle préparation des enseignants du second degré pour permettre la prise en compte de la diversité des élèves ? <i>Briditte Cosnard, Jean-Pierre Croisy, Marie-Paule Jollec</i>	119

Éducation
et formation

- Incidence du déficit visuel sur le développement psychologique et prise en compte de la différence
Guy Genevois 127

Pédagogie
et psychopédagogie

- School Practice Second degré
Les pratiques scolaires intégrantes en France
Bruno Égron 139

Politique
et institutions
éducatives

- Sur le site du Cnefei: le forum « intégration ou inclusion ? »
José Seknadjé-Askénazi 151
- Brèves Ntic – *Daniel Jacquet et Daniel Beauvais* 157
- De la Classification internationale du handicap (CIH) à la Classification internationale du fonctionnement de la santé et du handicap (CIF)
Frank Jamet 163

Liens
et références

- Comptes rendus de lecture 173
- Parutions récentes 177
- Ressources documentaires dans l' AIS et l' éducation spécialisée
Troisième partie: bibliographie optionnelle des options A, B et C du Capsais
Centre de ressources du Cnefei et formateurs du Cnefei 183

Colloque
EPA

- Le devenir du Comité français des écoles de plein air
Bernard Gossot 201

Éditorial

HERVÉ BENOIT, RÉDACTEUR EN CHEF

Les besoins éducatifs particuliers, en tant que concept émergent en France, mais déjà largement adopté par les instances européennes¹, auront-ils à terme pour effet de rendre caduques les notions d'Adaptation et d'intégration scolaires (AIS) et de faire ainsi voler en éclat les repères qui structurent nos pratiques actuelles d'enseignement et d'orientation? Dans le cas contraire, serions-nous condamnés une fois encore à une nouvelle exception culturelle française?

Ce pronostic à l'emporte pièce n'est pas de mise, même s'il faut envisager une évolution progressive des cadres de pensée. Les lecteurs pourront le constater en lisant les nombreuses contributions réunies dans ce numéro autour de la problématique des besoins éducatifs particuliers. La réalité est plus complexe: d'une part parce que les pays européens partagent une histoire commune, d'autre part parce que la frontière n'est pas si facile à tracer entre les politiques menées dans ces différents pays, même lorsqu'elles se réclament explicitement d'une option comme celle de l'école inclusive ou des besoins éducatifs particuliers.

Historiquement, la plupart des systèmes éducatifs européens ont mis en place deux voies parallèles, la première pour les élèves ordinaires, la seconde pour ceux qui s'écartaient de la norme. Mais par la suite, des problèmes se sont posés à l'intérieur même de chacune de ces voies: d'un côté un nombre significatif d'élèves ont éprouvé de grandes difficultés à suivre les cursus d'enseignement qu'on leur proposait, de l'autre, il est apparu de plus en plus que les dispositifs d'éducation séparée ne donnaient pas aux jeunes qui les fréquentaient les meilleures chances d'épanouissement personnel et d'insertion sociale. À ce double problème, les systèmes ont souvent répondu par des mesures de soutien scolaire pour les uns et par des actions d'intégration pour les autres. On voit que la distinction française de l'adaptation et de l'intégration, même si elle n'est pas institutionnalisée ailleurs, recouvre malgré tout un ensemble de problèmes communs à de nombreux pays. Ce ne serait que justice d'ajouter que la culture de l'adaptation et de la prévention², en privilégiant l'analyse des difficultés des enfants dans

1. Par exemple l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins éducatifs particuliers (European Agency for Development in Special Needs Education), www.european-agency.org

2. Les Gapp (Groupes d'aide psychopédagogique), créés en 1970, avaient bien cette vocation de prévention de l'exclusion, à une époque où l'on commence à s'inquiéter de la progression exponentielle du nombre des classes de perfectionnement. Les Rased (1990), qui instituent la solution alternative du regroupement d'adaptation, s'inscrivent bien dans la continuité de cette mission.

- les élèves ayant des problèmes sensori-moteurs, de locomotion, de mouvement ou de préhension.

Pour ce qui est des difficultés permanentes, d'origine organique ou sensorielle, qu'elles soient sévères ou profondes, on distingue les catégories suivantes :

- les élèves ayant une surdité sévère ou profonde, des problèmes de communication ou de langage oral et écrit ;
- les élèves aveugles ou mal voyants ;
- les élèves ayant un handicap mental, ou mental et moteur associés, qu'il soit sévère ou profond ;
- les élèves ayant des troubles de la personnalité ou du comportement, liés à des problèmes persistants d'origine psychologique, psychiatrique ou affective ;
- les élèves ayant des problèmes complexes, résultant de l'interaction de deux facteurs ou plus parmi ceux cités, ils sont désignés comme poly ou multi-déficients ;
- les élèves ayant des problèmes persistants de santé physique et qui ont besoin d'une scolarité adaptée.

Les modalités d'affectation des professeurs dans les écoles

Ces classifications étant définies, il faut préciser que, pour l'affectation des professeurs dans les écoles, on ne tient pas compte de tous ces aspects, on distingue seulement deux types de postes :

- les postes relevant de l'aide éducative, pour tous les élèves ayant des difficultés potentiellement temporaires ;
- les postes relevant de l'éducation spéciale, ils sont de trois types et concernent :
 - les élèves ayant des problèmes cognitifs, moteurs, comportementaux et émotionnels graves ou un poly-handicap lié à des troubles mentaux ou cognitifs ;

problèmes de la communication, du langage et de la parole ;

- les élèves aveugles ou mal voyants.

Les modalités de l'intégration scolaire

Maria da Conceição Ferreira (2002) présente les modalités d'intégration dans les écoles régulières selon huit catégories, de complexité croissante, et réparties en deux grandes modalités de scolarisation : l'intégration totale et l'intégration partielle.

- Inclusion totale dans les activités éducatives d'un groupe classe, sans aide d'un professeur spécialisé. Modalité selon laquelle l'élève participe à toutes les activités développées par le groupe sous la responsabilité exclusive du professeur de l'enseignement régulier.
- Inclusion totale dans les activités éducatives d'un groupe classe, avec l'aide d'un professeur spécialisé. Modalité selon laquelle 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.
- 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). Modalité selon laquelle 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.
- Inclusion totale dans les activités éducatives d'un groupe classe, incluant un curriculum scolaire particulier (curriculum adapté) mais sans intervention d'un professeur spécialisé. Modalité selon laquelle l'élève participe à toutes les activités du groupe, mais bénéficie d'un Programme Éducatif Indi-

lisé et mis en œuvre par le professeur de l'enseignement régulier.

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

Modalité selon laquelle l'élève participe à toutes les activités développées par le groupe, mais bénéficie d'un Programme éducatif individuel, élaboré par le professeur spécialisé et mis en œuvre par le professeur de l'enseignement régulier et par le professeur de l'enseignement spécialisé.

- 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.

Modalité selon laquelle l'élève participe à toutes les activités développées par le groupe, mais bénéficie d'un Programme éducatif individuel, 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 extra-scolaire.

- Inclusion partielle dans les activités éducatives du groupe classe, associée à un curriculum alternatif dans l'unité spécifique d'aide. Modalité selon laquelle 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 individuel qui concilie certaines activités du cursus normal avec d'autres qui lui sont spécifiques. Ce type de programme est communément désigné curriculum enrichi.

- 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 individuel. Dans certains cas, les plus lourds, le travail ne s'attache qu'aux acquisitions fonctionnelles.

Les prestations offertes par les services éducatifs

Pour plus de lisibilité, nous présentons les prestations offertes par les services éducatifs selon la classification retenue par le cadre légal en vigueur ⁴ :

Pour l'intégration totale qui s'inscrit dans le cadre du régime éducatif commun :

- Les aides concernant l'accès à l'école (transports, logement, nourriture, vêtements, élimination des obstacles architecturaux, mise en adéquation des installations et du mobilier scolaires)
- Les aides concernant l'accès au cursus scolaire (livres et matériel scolaire, aides techniques et bibliographiques ; équipement spécifique ; conditions spéciales de fréquentation scolaire ;

cohérence de la constitution des groupes d'élèves).

- **Les aides aux apprentissages dans le cadre du cursus ordinaire** (méthodes et techniques pédagogiques différenciées; modalités d'étude adaptées/cours de soutien supplémentaires; adaptation scolaire et éducative; conditions particulières d'évaluation; mise en œuvre de capacités spécifiques, clubs, etc.).

L'intégration partielle qui relève du régime éducatif spécial:

Les aides aux apprentissages dans le cadre d'un programme scolaire individualisé (programme scolaire individualisé (adapté pour l'élève, en fonction du programme éducatif spécifique individuel); limitations du programme scolaire; formulation individualisée des programmes).

Les aides à l'autonomie fonctionnelle de l'individu (programme alternatif; éducation fonctionnelle; autonomie fonctionnelle).

APPRECIATION FINALE

Malgré les efforts des autorités officielles, de la grande majorité des professeurs, et malgré un lent changement des mentalités et des attitudes, on doit être conscient de la réalité et constater que les objectifs fixés sont loin d'être atteints. Le système se trouve confronté à un problème qui peut être résumé selon les cinq constats suivants:

- Il y a encore un nombre insuffisant de professionnels spécialisés dans les écoles et beaucoup de spécialisations se révèlent inadaptées aux problèmes réels auxquels se trouvent quotidiennement confrontés les professeurs. La formation qu'ils reçoivent est insuffisante et trop théorique – ce qui n'était

- Une autre dimension du problème c'est le manque d'experts para-éducatifs, à savoir: psychologues, psychiatres, orientateurs éducatifs, assistants sociaux, spécialistes des troubles du langage, spécialistes du curriculum, etc. Ainsi, ce qui devrait être le minimum, comme la présence de centres de diagnostic multidisciplinaire, n'existe pas et même le simple recours à un médecin spécialiste est difficile et pose un problème de logistique.
- Un autre aspect du problème est le mauvais équipement des écoles et des espaces spécifiques qui permettent de faire face aux besoins de l'intégration, surtout ceux que réclament la stimulation des élèves et la mise en œuvre d'une aide technique; cela, au risque de créer des attitudes de résistance sociale et socioprofessionnelle à l'intégration.
- La quatrième constat relatif au problème portugais est l'absence d'une spécialisation des écoles qui devraient accueillir, au maximum, un ou deux types de besoins ou de déficiences, ce qui permettrait d'accroître l'effet de synergie entre les différents professionnels, les structures et les processus mis en œuvre. Cette spécialisation se révèle absolument nécessaire pour prendre en charge, convenablement, les différents types de besoins et de déficiences. Un pays pauvre, ne peut, en effet, équiper et professionnaliser toutes les écoles, il est donc nécessaire de faire des choix, en termes de public, d'efficacité économique et d'efficacité sociale et éducative.
- Concernant l'enseignement qui ne relève pas du primaire (les élèves âgés de plus de 10 ans), il existe un problème accru qui est celui de la montée en charge d'une aide pédagogique aux élèves,

lisée. La multiplicité des professeurs, liée aux différentes spécialités disciplinaires, est un obstacle à un accompagnement systématique des élèves, et les professeurs ressources ont les compétences requises dans, au mieux, l'un des champs de connaissance.

En outre, ces professeurs, comme les professeurs d'éducation spéciale, n'ont pas un contact direct avec la classe, ils se limitent à conseiller les professeurs des différentes disciplines et ne soutiennent les élèves, que lorsque c'est possible, et hors de la salle de classe.

Ainsi, spécialiser les professeurs ressources et les professeurs d'éducation spéciale par rapport à un domaine de connaissance, à un type de besoin et/ou à une déficience – de façon à ce qu'ils puissent assurer un accompagnement systématique et continu des élèves – semble une condition nécessaire pour que les politiques de soutien éducatif et d'éducation spéciale qui sont un succès au niveau de l'école primaire puissent s'étendre aux autres niveaux d'enseignement.

Voici, à notre avis, les cinq défis auxquels se trouve confronté le Portugal.

Bibliographie

BÉNARD (Ana Maria), « Vinte Anos de Educação Especial », *Educação* (Revista Semestral), n° 10, 1995, pp. 5-8, Porto, Porto Editora, Direcção de Costa, António de Almeida.

BIRCH (J. W.), « Mainstreaming: Educable Mentally Retarded Children », *Regular Classes*, citado por González, Gerardo M. Fernández (1993): *Teoría y Análisis Práctico de la Integración*, Madrid, Editorial Escuela Española, 363 páginas, 1974.

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

BOOTH (T) e POTTS (P.), *Integrating Special Education*, Londres, Basil Blackwell, 1985.

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

CERI/OCDE, *Sistema de Educação Especial em Portugal*, ME, Lisboa, 1983.

COSTA (António de Almeida), « A Educação Especial na Reforma do Sistema Educativo », *Educação* (Revista Semestral), n° 10, 1995, pp. 5-8, Porto, Porto Editora, Direcção de Costa, António de Almeida.

FERREIRA (Maria da Conceição), *La construction de l'école Inclusive - Une étude sur l'école à Bragança*, Bragança, Édition de l'Institut Polytechnique, 2002.

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

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

HARAMEIN (A.), HUTMACHER (W) e PERRENOUD (Philippe), *Vers une action pédagogique égalitaire*, Genève, Cahiers du service de la recherche sociologique, n° 13/1979.

KELLEY (Kathleen), « Integração, Conceitos, Políticas e Práticas », *Serviço De Educação Da Fundação Kalouste* (1983): *Encontro Sobre Integração da Criança e do Jovem Deficientes*, Lisboa, Fundação Kalouste Gulbenkian, pp. 45-49, 1981.

LOUREIRO (João Evangelista), « A Escola Como Factor de Integração », *Serviço De Educação Da Fundação Kalouste Gulbenkian (1983): Encontro Sobre Integração da Criança e do Jovem Deficientes*, Lisboa, Fundação Kalouste Gulbenkian, pp. 45-49, 1981.

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

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

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO) E MINISTÉRIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, *Declaración 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, *Classificação Internacional de Deficiências*, Madrid, Incerso (1983), (Tradução Espanhola), 1980.

RUIVO (J. Bairão), « Subsídios Para Um Modelo de Integração », *Serviço De Educação Da Fundação Kalouste Gulbenkian (1983): Encontro Sobre Integração da Criança e do Jovem Deficientes*, Lisboa, Fundação Kalouste Gulbenkian, pp. 13-25, 1981.

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

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

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

Textes législatifs

Decreto-Lei 319/91, de 23/8: Ordenamento jurídico das ajudas educativas e da educação especial. Lisboa, Imprensa Nacional, in Diário da República I Série, n° 193, pp. 4389-4393.

Despacho conjunto SEEI/SEAE n°105/97, de 30/5: regime de coordenação dos apoios educativos, das competências dos diferentes intervenientes e da colocação de professores de apoio educativo e de educação especial. Lisboa, Imprensa Nacional in Diário da República, II Série, de 1/7/97, pp. 7544 - 7547.

Decreto-Lei 6/2001, de 18/1: reorganização curricular do ensino básico. Lisboa, Imprensa Nacional, in Diário da República I Série-A: pp.258 - 265. Alterado por Decreto-Lei n° 209/2002, de 17/10, Diário da República I Série-A, pp. 6807 - 6810.

Despacho Normativo SEE/30/2001, de 22/6: avaliação dos alunos do ensino básico. Lisboa, Imprensa Nacional in Diário da República I Série-B, de 19 juillet: 4438 - 4441).

Despacho Normativo SEE/21/2002, de 10/4: avaliação dos alunos do ensino secundário, dos cursos gerais e dos cursos tecnológicos. Lisboa, Imprensa Nacional in Diário da República I Série-B, de 10/4: 3496 - 3515).



Comment répondre aux besoins éducatifs des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ? (Situation espagnole)

Santiago MOLINA GARCIA

Professeur d'éducation spécialisée, Université de Saragosse

Traduit de l'espagnol par Annie Boule

Résumé : La récente loi de Qualité de l'éducation vise à réduire l'échec scolaire considéré comme très préoccupant en Espagne. Les mesures prises (soutien en primaire, parcours différenciés au collège, filtre au niveau du Bac) sont analysées, discutées et comparées aux mesures analogues tentées dans d'autres pays européens.

Mots-clés : Difficulté d'apprentissage - Échec scolaire - Parcours différenciés - Réformes éducatives - Sélection.

INTRODUCTION

Un des indicateurs les plus utilisés pour évaluer la qualité des systèmes éducatifs est le résultat obtenu par les élèves du premier cycle secondaire dans les examens internationaux que pratiquent périodiquement différents instituts d'évaluation. Évidemment, l'utilisation de ces critères d'évaluation est assez discutable étant donné qu'ils ne tiennent pas compte de la relation qui existe entre les résultats et les ressources que la société met à la disposition de l'école. Cependant, la communauté internationale les considère généralement comme fiables. C'est pourquoi les gouvernements promeuvent des réformes éducatives lorsque le

niveau de leur système éducatif se situe sous le niveau moyen de référence.

Si l'on accepte ce critère, on peut affirmer que la qualité du système éducatif espagnol est parmi les plus basses de l'Union européenne, étant donné que dans toutes les évaluations internationales, l'Espagne occupe les dernières places du tableau. Ainsi dans le rapport Pisa de l'OCDE 2001, le système éducatif espagnol se situe à la troisième place à partir du bas dans l'ensemble des quinze pays de l'Union européenne.

À la vue de ces résultats alarmants, le gouvernement espagnol actuel (parti conservateur du centre droit) a mis en marche une transformation du système scolaire

larisation des enfants et adolescents malades est venue s'y ajouter et, en un quart de siècle, les différents textes d'application ont créé des instances de concertation et de décision, des structures et des dispositifs, se cumulant les uns les autres et constituant un édifice lourd, complexe et donnant l'impression qu'il n'y a plus de politique en matière d'adaptation et d'intégration scolaires. La juxtaposition des réponses en fonction des catégories de handicaps ou de troubles forment une mosaïque qui ne traduit pas une politique générale de prise en charge de la différence. Aussi le Comité français peut-il susciter une réflexion sur ce qu'on appelle de plus en plus *les enfants et adolescents à besoins éducatifs spécifiques*. Dans cette perspective, ce n'est plus le type de particularité qui définit le mode d'action mais le problème éducatif qui est posé, analysé et transformé en stratégie d'action. En France, on ne fait qu'aborder le problème sous cet angle nouveau. Certes, la gestion des publics différents a bien été traitée lorsqu'il est question de différences sociales, par la mise en place d'une politique concernant les Zones d'éducation prioritaire (ZEP). Mais, paradoxalement, la prise en charge des enfants et adolescents atteints dans leur santé a semblé être traitée par application de la loi de 1975 et des textes afférents. Il reste un domaine particulier, placé à côté ou en marge de la politique générale qui pilote le système éducatif. Par ailleurs, si la question des différences sociales semble correctement traitée, il reste un sujet qui n'est pas abordé dans

cette logique et qui n'est pas intégré dans la problématique du handicap, c'est celui qui apparaît comme la conséquence des perturbations sociales et familiales sur le comportement de certains enfants et qui prend la forme de réactions graves, parfois à versants pathologiques, qui rendent les institutions, notamment l'école, démunies devant ce qui est une forme nouvelle d'inadaptation.

Monsieur Lerch concluait sa contribution sur l'absence d'évaluation au niveau des établissements, voire de culture d'évaluation³. Je serai moins sévère en disant que les évaluations, dans le domaine de l'AIS, ne font pas défaut : Clis, Rased, Igas/Igen sur l'accès à l'enseignement des jeunes handicapés⁴... Ce qui est regrettable, c'est certainement l'insuffisance de prise en compte de ces évaluations pour définir des modes de scolarisation adaptés en faveur des élèves à besoins éducatifs spécifiques, qu'ils soient en difficulté, malades ou handicapés. Le rôle du Comité français n'est-il pas de susciter, avec d'autres mouvements, la nécessité d'une véritable politique en faveur de ces élèves ? Mais pour cela il doit être fort, or, il reste une association relativement modeste et un plus grand nombre de membres ne pourrait que lui donner une meilleure audience mais aussi un plus grand dynamisme. Aussi j'invite tous ceux qui le souhaitent à nous rejoindre, ils seront les bienvenus. Hier, sur une grande chaîne publique de télévision, le mot d'ordre était *donnez, accélérez !* aujourd'hui, plus modestement, pour le Comité français, le mot d'ordre est *adhérez !*

3. « Mais que sont les écoles de plein air devenues ? L'évolution des écoles de plein air après la Seconde Guerre mondiale », contribution du vendredi 7 décembre.

4. *Scolariser les jeunes handicapés*, CNDP, Hachette, 1999, 143 p.

N° 1&2	juin 1998 (numéro double)	<i>La question des savoirs</i> Dossier coordonné par Isabelle Vinatier
N° 3	septembre 1998	<i>La citoyenneté</i> – Dossier coordonné par Jacques Thullier
N° 4	décembre 1998	<i>Sujet et personne</i> (1 ^{re} partie) Dossier coordonné par Marie-Louise Martinez
N° 5	mars 1999	<i>Sujet et personne</i> (2 ^e partie) Dossier coordonné par Marie-Louise Martinez
N° 6	juin 1999	<i>L'intelligence en débat</i> Dossier coordonné par André Tricot
N° 7	3 ^e trimestre 1999	<i>Institutions et familles</i> Dossier coordonné par Michel Corbillon et J.-M. Lesain-Delabarre
N° 8	4 ^e trimestre 1999 (numéro double)	<i>Marginalisation, Intégration</i> Dossier coordonné par Jacqueline Gateaux-Mennecier et Marie-Claude Mège-Courteix
N° 9	1 ^{er} trimestre 2000	<i>Handicaps et langages</i> Dossier coordonné par Frédéric François et Nathalie Lewi-Dumont
N° 10	2 ^e trimestre 2000	<i>Europe et intégration</i> – Dossier coordonné par Alain Bony
N° 11	3 ^e trimestre 2000	<i>Illettrismes</i> Dossier coordonné par Dominique Barataud et François Boule
N° 12	4 ^e trimestre 2000	<i>L'insertion professionnelle</i> Dossier coordonné par Jacques Thullier et Isabelle Vinatier
N° 13	1 ^{er} trimestre 2001	<i>L'autoformation</i> Dossier coordonné par Christian Leray et Jeanne-Marie Laurent
N° 14	2 ^e trimestre 2001	<i>Les Enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré</i> Dossier coordonné par André Philip
N° 15	3 ^e trimestre 2001	<i>Loi de 1901 : un siècle d'activités associatives</i> Dossier coordonné par Henri Lafay et Patrice Blougorn
N° 16	4 ^e trimestre 2001	<i>Prévenir la difficulté scolaire</i> Dossier coordonné par Alain Bony
N° 17	1 ^{er} trimestre 2002	<i>Aider les élèves en difficulté à l'école élémentaire</i> Dossier coordonné par Joëlle Pojé et Nicole Mosconi
N° 18	2 ^e trimestre 2002	<i>Art, pédagogie, thérapie</i> Dossier coordonné par Magali Viallefond et Jean-Pierre Klein
N° 19	3 ^e trimestre 2002	<i>Éthique, éducation et handicap</i> Dossier coordonné par Christine Philip et Charles Gardou
N° 20	4 ^e trimestre 2002	<i>L'évaluation institutionnelle</i> Dossier coordonné par Jean-Marc Lesain-Delabarre et Jean-Yves Barreyre
N° 21	1 ^{er} trimestre 2003	<i>Les UPI : les élèves en situation de handicap dans le second degré</i> Dossier coordonné par Christine Magnin de Cagny et Serge Ebersold
N° 22	2 ^e trimestre 2003	<i>Les besoins éducatifs particuliers</i> Dossier coordonné par Jack Sagot et Claudie Rault

Numéro à paraître pour 2003 :

N° 23	3 ^e trimestre 2003	<i>La langue des signes : enjeux culturels et pédagogiques</i>
N° 24	4 ^e trimestre 2003	<i>Décrochage scolaire et déscolarisation</i>